

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΕΙΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ
ΙΔΡΥΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ**



**ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
« ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ »**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

“ Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους: Η περίπτωση του Νομού Λέσβου ”

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΑΜΠΟΣΗ ΠΗΝΕΛΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΒΑΛΑΧΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ

Θεσσαλονίκη 2018

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Δείγμα ευκολίας 120 εκπαιδευτικών από την περιοχή της Λέσβου, της Λήμνου και του Άγιου Ευστράτιου συλλέχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας.

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών ήταν είτε η αγάπη για το αντικείμενο ή το όνειρο να γίνουν πάντα εκπαιδευτικοί ή να θέλουν να επηρεάσουν θετικά τα παιδιά ή επειδή αγαπάνε τα παιδιά. Σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκε σε μέτριο επίπεδο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών. Ακόμα ανάλογο συμπέρασμα προέκυψε για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί όμως ήταν ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τους μαθητές. Επιπλέον σε μέτριο επίπεδο κυμάνθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους γονείς των μαθητών.

Παρόμοιο συμπέρασμα προέκυψε και για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους συναδέλφους, τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου, την τοπική κοινωνία, το σχολικό κλίμα και το ωράριο εργασίας. Επιπρόσθετα βρέθηκε ελαφρώς κάτω του μετρίου επιπέδου ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την κτηριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, τις οικονομικές απολαβές, τις προοπτικές ανέλιξης και το σύστημα παροχής αδειών. Για το τελευταίο οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι στο ότι οι αναπληρωτές δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους μόνιμους. Ακόμη βρέθηκε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διακοπές-αργίες. Η ικανοποίηση σε σχέση με την παροχή αδειών συσχετίζεται θετικά με την προϋπηρεσία. Οι άνδρες έναντι των γυναικών είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία είναι περισσότερο ικανοποιημένοι.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων, εκπαίδευση, ικανοποίηση

Abstract

The purpose of this research was to investigate the professional satisfaction of primary school teachers about their working conditions. Quantitative research was conducted using a structured questionnaire. A sample of 120 teachers from the area of Lesvos, Lemnos and Agios Efstratios were collected for research purposes. From the analysis carried out, the majority of teachers stated that the reason for choosing the teachers' profession was either the love of the subject or the dream to always become teachers or to want to positively influence children or because they love children. In terms of professional satisfaction, teachers' professional satisfaction with recognition, innovation and freedom of initiative was found to be moderate. Yet another similar conclusion has been reached for the professional satisfaction of teachers with regard to students. Teachers, however, were satisfied with their relationship with students. Moreover, at a moderate level, teachers' professional satisfaction with the pupils' parents was varied. A similar conclusion was reached for the professional satisfaction of teachers in relation to their colleagues, the school principal, the local community, the school climate and the working hours. In addition, it was slightly below the level of moderate satisfaction for teachers in terms of building and logistics infrastructure, financial gains, prospects for development and licensing. For the latter, the teachers were not satisfied with the fact that the deputies did not enjoy the same rights as the permanent ones. There was also a high level of satisfaction with teachers in relation to holiday-holidays. Satisfaction in relation to licensing is positively correlated with past service. Men vs. women are more satisfied. Older teachers are more satisfied and more experienced teachers are more satisfied.

Keywords: Human Resource Management, Education, Satisfaction

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	2
ABSTRACT	3
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
1.1 ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΜΕΛΕΤΗΣ	8
1.2 ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΜΕΛΕΤΗΣ.....	8
1.3 ΣΚΟΠΟΣ ΜΕΛΕΤΗΣ	8
1.4 ΔΟΜΗ ΜΕΛΕΤΗΣ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ	9
2.1 ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ	17
2.2 ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΔΑΠ	25
2.2.1 Στρατολόγηση -προσλήψεις.....	25
2.2.2 Επιλογή	27
2.2.3 Αμοιβές	28
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.30	
3.1 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ.....	32
3.2 ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ	34
3.3 ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	36
3.3.1 Η κινητικότητα των εκπαιδευτικών.....	36
3.3.1.1 Γεωγραφική κινητικότητα	36
3.3.1.2 Επαγγελματική κινητικότητα	37
3.3.2 Αξιολόγηση προσωπικού.....	38
3.4 ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	40
3.5 ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ: ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ «ΕΛΕΓΧΟΥ» Η «ΔΕΣΜΕΥΣΗ».....	43
3.5.1 Δυνατότητες που ενισχύουν τις πρακτικές HRM	445
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	48
4.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	48
4.2 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	49
4.2.1 Εξωτερικοί Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού	49
4.2.2 Εσωτερικοί Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού	51
4.2.3 Σχολική κουλτούρα και επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση	52
4.2.4 Σχέσεις με ηγέτη σχολικής μονάδας.....	56
4.2.5 Κίνητρα και επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση	62
4.2.5.1 Μοντέλο Herzberg	63
4.3 ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΑΠΟΔΟΣΗ	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	71
5.1 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	71
5.2 ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΠΟΣΟΤΙΚΗ	71
5.3 ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	71

5.3.1 <i>Ανάλυση Αξιοπιστίας</i>	72
5.4 ΜΕΘΟΔΟΣ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑΣ.....	72
5.5 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	72
5.6 ΜΕΘΟΔΟΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	73
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	74
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	96
7.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	96
7.2 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	100
7.3 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	101
7.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	101
7.5 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	101
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	103
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	116
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ	125

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω από τα βάθη της καρδιάς μου όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωσή της.

Καταρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέπων καθηγητή της διπλωματικής μου εργασίας, τον κ. Ιωάννη Βαλαχή, για την πολύτιμη βοήθειά του, την αμέριστη υποστήριξη και καθοδήγηση καθώς και την ιώβεια υπομονή του.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους συναδέρφους εκπαιδευτικούς οι οποίοι προσφέρθηκαν να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια της έρευνας, παίζοντας καθοριστικό ρόλο στην εκπόνηση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας.

Επίσης, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε ορισμένους ,πολύ αγαπημένους μου φίλους οι οποίοι με υποστήριξαν όχι μόνο συναισθηματικά και ψυχολογικά αλλά και έμπρακτα.

Τέλος, δεν θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω τους γονείς μου για την ανεξάντλητη υπομονή και την αμέριστη συμπαράσταση την οποία επέδειξαν κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών καθώς και για όλα όσα μου έχουν προσφέρει μέχρι τώρα ώστε να διαμορφωθώ ως άτομο και προσωπικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1.

Εισαγωγή

1.1 Αντικείμενο μελέτης

Η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένα από τα σημαντικά στοιχεία για τη μέτρηση των συναισθημάτων των εργαζομένων σχετικά με τη δουλειά τους και έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη, τόσο των ίδιων των οργανώσεων, όσο και των εργαζομένων (Judge & Klinger, 2008, Schulte et al., 2009). Οι συνθήκες εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας με τους διευθυντές και τους συναδέλφους, και οι εργασιακές πιέσεις έχουν επιπτώσεις στην ικανοποίηση από την εργασία (Güteryüz, Güney, Aydın, & Aşan, 2008). Επίσης, τα χαρακτηριστικά των εργαζομένων, όπως η ηλικία και η εκπαίδευση (Kashefi, 2009), καθώς και τα οφέλη και οι προαγωγές στην εργασία επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση (Demirtas, 2010). Αντιμετωπίζοντας την έλλειψη εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση (Cancio et al., 2013), είναι σημαντικό να εκτιμούμε την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών διότι επηρεάζουν το ποσοστό αναπλήρωσης των εκπαιδευτικών (Cancio et al., 2013) και την ποιότητα της διδασκαλίας (Demirtas, 2010). Ακόμα κι αν έχουν βρεθεί πολλοί παράγοντες πρόβλεψης για ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, όπως η αμοιβή (McCarthy et al., 2014) και οι συνθήκες εργασίας (Gu, 2016) δεν είναι σαφής αυτή η συσχέτιση (Liu & Ramsey, 2008, Liu & Ramsey, 2008, Gu, 2016).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, υπάρχουν πολλές μελέτες για την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Demirtas, 2010, Cancio et al., 2013, Gu, 2016). Οι υψηλοί και γρήγοροι ρυθμοί εργασίας των εκπαιδευτικών και η επιθυμία τους να εγκαταλείψουν το επάγγελμα έχουν οδηγήσει αρκετά δημόσια σχολεία να αντιμετωπίζουν έλλειψη εκπαιδευτικών (Cancio et al., 2013). Οι έρευνες έδειξαν ότι η υψηλή ικανοποίηση από την εργασία σχετίζεται θετικά με το χαμηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους (Ingersoll & Strong, 2011).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εργασιακή ικανοποίηση θα μπορούσαν να αποδώσουν περισσότερα κίνητρα τόσο στο σχολείο όσο και στους μαθητές τους, με αποτέλεσμα την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών (Demirtas, 2010).

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους.

1.2 Αναγκαιότητα μελέτης

Ενώ έχουν διεξαχθεί αρκετές μελέτες στο διεθνή χώρο αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών λίγες είναι οι μελέτες που έχουν διεξαχθεί στην Ελλάδα και μάλιστα σε νησιωτική περιοχή όπως ο νομός Λέσβου, που αποτελεί τον τόπο διεξαγωγής της παρούσης μελέτης. Ως εκ τούτου η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό αυτή στην ελληνική βιβλιογραφία.

1.3 Σκοπός μελέτης

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Λέσβου για την επαγγελματική ικανοποίηση αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους.

1.4 Δομή μελέτης

Η εργασία ολοκληρώνεται μέσα από επτά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο εισάγει τον αναγνώστη στο θέμα της εργασίας, τονίζει την αναγκαιότητα της μελέτης, παρουσιάζει το σκοπό της έρευνας και τη δομή της μελέτης.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού εστιάζοντας στα μοντέλα διοίκησης.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση εστιάζοντας στις βασικές λειτουργίες της διοίκησης, στα μοντέλα και στις πρακτικές. Τέλος μελετά την εκπαίδευση και την κατάρτιση των ανθρωπίνων πόρων στην εκπαίδευση.

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει την επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση. Αρχικά αποσαφηνίζει την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης και εν συνεχεία παρουσιάζει τους παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση, οι οποίοι είναι εξωτερικοί και εσωτερικοί. Επίσης παρουσιάζει τη σχολική κουλτούρα σε συνδυασμό με την επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση, τις σχέσεις με τον ηγέτη της σχολικής μονάδας, τα κίνητρα αλλά και την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Το πέμπτο κεφάλαιο περιγράφει τη μεθοδολογία στην οποία στηρίχθηκε η διεξαγωγή της παρούσης έρευνας. Αναφέρεται ο σκοπός της έρευνας, το είδος της έρευνας, το εργαλείο, η αξιοπιστία του, η μέθοδος δειγματοληψίας, η μέθοδος συλλογής και ανάλυσης δεδομένων. Το έκτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα τα έρευνας και το έβδομο κεφάλαιο προβαίνει στη συζήτηση των ευρημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν τη δυσκολία στη διάκριση σαφών διαφορών μεταξύ της διοίκησης προσωπικού και της διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων. Μερικοί συγγραφείς πιστεύουν ότι η διαφορά είναι απλώς μια αλλαγή στον τίτλο, όπως υποστηρίζει ο Torrington (1989 σε Koster 2007) και πως δεν υπάρχει διαφορά όσον αφορά στο περιεχόμενο της διοίκησης των ανθρωπίνων πόρων. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και ερευνητές όπως ο Guest (1987 σε Arsmtrong, 1999), ο οποίος υποστήριξε ότι η διοίκηση των ανθρωπίνων πόρων διαφοροποιείται από την παραδοσιακή διοίκηση του προσωπικού. Ωστόσο, η ΔΑΠ ασχολείται με την εκτέλεση των ίδιων λειτουργικών δραστηριοτήτων που κατά παράδοση διεξάγονται από τη λειτουργία του προσωπικού, αλλά η προσέγγιση ΔΑΠ εκτελεί αυτές τις λειτουργίες με έναν ποιοτικά ξεχωριστό τρόπο σε σχέση με τη διοίκηση του προσωπικού (Storey, 1989).

Σύμφωνα με τον Storey (1989), η διοίκηση των ανθρωπίνων πόρων είναι μια εντελώς διαφορετική φιλοσοφία και μια αντίθετη προσέγγιση από τη διοίκηση του προσωπικού. Κατά την άποψή του, η Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού παρέχει μια εντελώς νέα μορφή διαχείρισης του προσωπικού και μπορεί να θεωρηθεί ως απόκλιση (Storey, 1989 σε Koster, 2007) από την παραδοσιακή διαχείριση του προσωπικού.

Σύμφωνα με τον Armstrong (1999, σελ. 4) «Η διοίκηση των ανθρωπίνων πόρων είναι μια στρατηγική και συνεκτική προσέγγιση της διοίκησης των πιο πολύτιμων περιουσιακών στοιχείων ενός οργανισμού, των ανθρώπων που εργάζονται σε αυτόν και που ατομικά και συλλογικά συμβάλλουν στην επίτευξη των στόχων του». Άλλοι ερευνητές όπως ο Storey (1995 σε Armstrong, 1999, σελ. 4) ορίζει τη ΔΑΠ με διαφορετικό τρόπο: «Η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων είναι μια ξεχωριστή προσέγγιση στη διαχείριση της απασχόλησης που επιδιώκει να αποκτήσει ανταγωνιστικό πλεονέκτημα μέσω της στρατηγικής ανάπτυξης ενός εξαιρετικά αφοσιωμένου και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, χρησιμοποιώντας μία ποικιλία τεχνικών κουλτούρας, δομής και προσωπικού».

Το Ινστιτούτο Διοίκησης Προσωπικού αναφέρει «Η Διοίκηση Προσωπικού είναι εκείνο το τμήμα της διοίκησης που ασχολείται με τους ανθρώπους στο χώρο εργασίας και με τις σχέσεις τους μέσα σε μια εταιρία. Στόχος του είναι να φέρει σε επαφή και να δημιουργήσει μια αποτελεσματική οργάνωση των ανδρών και των γυναικών που συνθέτουν μια επιχείρηση και, λαμβάνοντας υπόψη την ευημερία του ατόμου και των ομάδων εργασίας, να τους επιτρέψει να συμβάλλουν καλύτερα στην επιτυχία της επιχείρησης» (Rea, 1972,

σελ. 38).

Κατά την εξέταση του ορισμού της Διοίκησης ανθρωπίνων πόρων και της διοίκησης του προσωπικού, υπάρχουν πολλές διαφορές ως προς τις απόψεις των ερευνητών. Η Legge (1989) αξιολόγησε τους ορισμούς μιας ποικιλίας συγγραφέων και έβγαλε το συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρία χαρακτηριστικά που φαίνεται να διακρίνει τη ΔΑΠ από τη Διοίκηση Προσωπικού (Guest, 1990). Αυτές οι τρεις διαφορές αναλύονται παρακάτω:

Πρώτα απ' όλα, πολλές δηλώσεις σχετικά με τη διοίκηση του προσωπικού είχαν γραφεί από ερευνητές, οι οποίες εάν τοποθετηθούν στο πλαίσιο των κειμένων από τις οποίες προήλθαν, φαίνεται να τη θεωρούν ως μία λειτουργία της Διοίκησης, η οποία αποσκοπεί σε μεγάλο βαθμό σε μη-μάντζερς (Storey, 1989). Εκτός από τη διοίκηση της ανάπτυξης, η διοίκηση του προσωπικού φαίνεται να είναι κάτι που εκτελείται από τους μάντζερς στους βοηθούς και όχι κάτι που οι τελευταίοι βιώνουν οι ίδιοι, ως ένα σύνολο κανόνων και μέτρων που μπορούν να περιορίσουν την ελευθερία τους στη διοίκηση των υφισταμένων τους κατά το δοκούν (Storey και Legge, 1989). Από την άλλη πλευρά, η διοίκηση των ανθρωπίνων πόρων δεν τονίζει μόνο τη σημασία της ανάπτυξης των εργαζομένων, αλλά εστιάζει και σε μια συγκεκριμένη ανάπτυξη της «ομάδας διοίκησης». Ως αποτέλεσμα, μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η διοίκηση του προσωπικού είναι μια δραστηριότητα που αποσκοπεί κυρίως σε μη-μάντζερς, ενώ η ΔΑΠ είναι λιγότερο ξεκάθαρα εστιασμένη, αλλά σίγουρα ασχολείται περισσότερο με το διευθυντικό προσωπικό (Guest, 1990 και Legge, 1989). Αυτή η μετατόπιση της σημασίας φαίνεται ότι σχετίζεται με τις δύο άλλες διαφορές, οι οποίες αναλύονται παρακάτω:

Η δεύτερη διαφορά αφορά το εξής: τόσο η διοίκηση του προσωπικού, όσο και η ΔΑΠ υπογραμμίζουν το ρόλο της διοίκησης της γραμμής παραγωγής, αλλά η εστίαση είναι διαφορετική (Guest, 1990, 1987). Στα μοντέλα διοίκησης του προσωπικού, ο ρόλος της γραμμής παραγωγής αναφέρεται στην παρατήρηση ότι όλοι οι διοικητές διαχειρίζονται ανθρώπους (Storey, 1989). Μπορεί να ειπωθεί ότι όλοι οι διοικητές, υπό μία έννοια, διοικούν προσωπικό. Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι οι πιο εξειδικευμένες εργασίες ως προς το προσωπικό θα πρέπει και πάλι να εφαρμόζονται εντός του τμήματος της διοίκησης της γραμμής παραγωγής, εκεί όπου το εργατικό δυναμικό είναι εγκατεστημένο (Legge, 1978, αναφέρεται στην Storey, 1989). Στα μοντέλα ΔΑΠ, η ΔΑΠ ανήκει στη διοίκηση της γραμμής παραγωγής, καθώς οι μάντζερς των επιχειρήσεων είναι υπεύθυνοι για τον συντονισμό και τη διοίκηση όλων των πόρων στην επιχειρηματική μονάδα για την επιδίωξη του τελικού αποτελέσματος (Legge και Storey 1987, και Guest, 1990). Έτσι, το τελικό αποτέλεσμα φαίνεται να ορίζεται πιο σωστά απ' ό,τι στα μοντέλα διοίκησης του

προσωπικού. Επίσης, αυτό το μοντέλο Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού θα επηρεάσει την ποιότητα του προϊόντος ή της υπηρεσίας (Storey 1987; Urton, 1987, σε Storey, 1987). Όμως, παρά το γεγονός αυτό, υπάρχει μια σαφής σχέση διάκρισης μεταξύ της επιτυχίας αυτού του αποτελέσματος και της κατάλληλης και πρακτικής χρήσης του ανθρώπινου δυναμικού από τη γραμμή παραγωγής στην επιχειρηματική μονάδα (Legge και Storey, 1987; Guest, 1990). Από την άλλη πλευρά, οι πολιτικές στο προσωπικό δεν ενσωματώνονται αντανακλαστικά με την επιχειρηματική στρατηγική, υπό την έννοια ότι απορρέουν από αυτήν, αλλά αποτελούν αναπόσπαστο μέρος μιας στρατηγικής με την έννοια ότι θα παρακινήσουν και θα διευκολύνουν την επαναδημιουργία της απαιτούμενης στρατηγικής (Legge, 1987).

Η τρίτη διαφορά αφορά στο ότι, τα περισσότερα από τα μοντέλα ΔΑΠ τονίζουν τη σημασία της διοίκησης της κουλτούρας του οργανισμού ως μία κεντρική δραστηριότητα για τα ανώτερα στελέχη (Storey, 1989; Guest, 1987). Αυτό αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο των ήπιων προσεγγίσεων ΔΑΠ, όσον αφορά στη συμμετοχή των ανώτερων διοικητικών στελεχών στη δημιουργία της οργανωτικής κουλτούρας και αξίας (Koster, 2002). Ενώ τα μοντέλα οργανωτικής ανάπτυξης της δεκαετίας του 1970 περιείχαν ένα παρόμοιο μήνυμα, αυτά δεν ήταν πλήρως ολοκληρωμένα με τα κανονιστικά μοντέλα ως προς το προσωπικό της δεκαετίας του 1970 (Legge, 1989). Η Οργανωτική Ανάπτυξη πάντα θεωρούνταν ως θέση αόριστη, εκτός από τη συνήθη διοίκηση του προσωπικού και μάλιστα, συνήθως διατηρούνταν χωριστά υπό μία επίσημη θεσμική άποψη, με ξεχωριστούς οργανωτικούς συμβούλους ανάπτυξης, όχι πάντα μέσα στο πλαίσιο ή εντός του τμήματος του προσωπικού (Pettigrew, 1985 σε Storey, 1989). Επιπλέον, σύμφωνα με τα κανονιστικά μοντέλα ΔΑΠ, μέσω ενός ολοκληρωμένου και εσωτερικά αξιόπιστου συνόλου πολιτικών ανθρώπινου δυναμικού σε σχέση με την πρόσληψη, επιλογή, εκπαίδευση, ανάπτυξη, ανταμοιβή και επικοινωνία, μπορούν οι βασικές αξίες μιας επιχείρησης να εκφραστούν με τον καλύτερο τρόπο (Legge, 1989). Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι η ένταξη αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό θέμα, όχι μόνο για την ενσωμάτωση των πολιτικών Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού στη στρατηγική, αλλά για την εσωτερική ενοποίηση και συνοχή των ίδιων των πολιτικών ΔΑΠ, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν μια σταθερή ισχυρή κουλτούρα (Storey, 1989).

Τα κανονιστικά πρότυπα διοίκησης του προσωπικού δεν παρουσιάζουν πολιτικές ως προς το προσωπικό ως εργαλεία της Διοίκησης για την ενίσχυση ή την αλλαγή των οργανωτικών αξιών κατά τρόπο σύμφωνο με την προτιμώμενη επιχειρηματική στρατηγική (Storey, 1989). Πάνω απ' όλα, μπορούμε να πούμε ότι η Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων,

τονίζει τη σημαντικότητα της ανώτατης διοίκησης και της διοίκησης της κουλτούρας. Από την άλλη πλευρά, η Διοίκηση του Προσωπικού πάντα ήταν μάλλον δύσπιστη ως προς την οργανωτική ανάπτυξη και των σχετικών ενοποιητικών, κοινωνικό-ψυχολογικά προσανατολισμένων ιδεών (Guest, 1990).

Σύμφωνα με τον Storey (Storey, 1989, σελ. 28) η ΔΑΠ, θεωρητικά, είναι περισσότερο αποτελεσματική καθώς αποτελεί ουσιαστικά ένα πιο κεντρικό καθήκον στη στρατηγική διοίκηση απ' ό,τι η διοίκηση του προσωπικού, αντιμετωπίζεται από τους διευθυντές ως ο πιο πολύτιμος πόρος της επιχείρησης προς διαχείριση, τους απασχολεί στην επίτευξη των επιχειρηματικών στόχων και εκφράζει την προτιμώμενη αξία του οργανισμού κατά τα ανώτερα διευθυντικά στελέχη». Από αυτή την άποψη ο Fowler (1987) ισχυρίστηκε ότι η πραγματική διαφορά μεταξύ της Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού και της Διοίκησης Προσωπικού, δεν έχει να κάνει με το τι είναι αυτό που λέγεται, αλλά ποιος το λέει.

Ενώ ο Legge εντόπισε βασικές διαφορές στους ορισμούς της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων και της Διοίκησης Προσωπικού, ο Guest (1990, 1987), δήλωσε ότι υπάρχει ανάγκη για μεγαλύτερη ακρίβεια, προκειμένου για μία επιχειρησιακή ανάλυση. Αρχικά θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν οι θεωρίες του ελέγχου σε οργανισμούς που προέρχονται από τη σχετική κοινωνιολογική (Etzioni, 1961) και ψυχολογική (Mcgregor, 1960 σε Guest, 1990) λογοτεχνία. Οι Walton (1985) και Guest (1987) αναφέρουν την αντίθεση. Ο Walton (1985) διαφοροποίησε τον έλεγχο και τη δέσμευση, ωστόσο, δεδομένου ότι και οι δύο προσεγγίσεις αποτελούν μορφές ελέγχου, θεωρείται καταλληλότερο να επισημανθούν ως συμμόρφωση και δέσμευση. Η διοίκηση του προσωπικού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύστημα βάσης ελέγχου μέσω της συμμόρφωσης, ενώ η ΔΑΠ συνήθως συνδέεται με τη δέσμευση. Οι συγκρίσεις σε σχέση με τις διαστάσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 1 παρακάτω (Guest, 1990).

Πίνακας 1

Εναλλακτικές παραδοχές και πεποιθήσεις που διέπουν την Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων

	Συμμόρφωση (ΔΠ)	Δέσμευση (ΔΑΠ)
Ψυχολογική σύμβαση	Δίκαιη εργασία ημέρας για δίκαιη αμοιβή ημέρας	Αμοιβαία δέσμευση
Τόπος ελέγχου	Εξωτερικός	Εσωτερικός
Εργασιακές σχέσεις	Πλουραλιστική προσέγγιση Συλλογικότητα Χαμηλή εμπιστοσύνη	Μονιστική προσέγγιση Ατομικότητα Υψηλή εμπιστοσύνη

Αρχές οργάνωσης	Μηχανιστική Επίσημοι/ καθορισμένοι ρόλοι Από πάνω προς τα κάτω Συγκεντρωτική	Οργανική Ευέλικτοι ρόλοι Από κάτω προς τα πάνω Αποκεντρωμένη
Στόχοι πολιτικής	Διοικητική αποτελεσματικότητα Πρότυπη απόδοση Ελαχιστοποίηση του κόστους	Προσαρμοστικό εργατικό δυναμικό Βελτίωση της απόδοσης Μέγιστη αξιοποίηση

Πηγή: Guest, 1990, σελ. 152

Με βάση τις πρόσφατες έρευνες και συζητήσεις για τη ΔΑΠ και τη Διοίκηση Προσωπικού (Bylton και Turnbull, 1992; Salamn, 1992; Storey, 1989, 1995; Towers, 1993) και αρκετούς άλλους ερευνητές, όπως οι Legge, Sission και Guest, προκύπτει ο κάτωθι πίνακας Storey, 1995).

Πίνακας 2 – “27 σημεία διαφοράς μεταξύ της Διοίκησης Προσωπικού και της Ανάπτυξης Ανθρωπίνων Πόρων”

α/α	Διάσταση	Διοίκηση Προσωπικού	Ανάπτυξη Ανθρωπίνων Πόρων
Πεποιθήσεις και παραδοχές			
1	Σύμβαση	Προσεκτική οριοθέτηση των γραπτών συμβάσεων	Στόχος για μετάβαση «πέρα από τις συμβάσεις»
2	Κανόνες	Σημασία διαμόρφωση σαφών κανόνων / αμοιβαιότητα	Προοπτικές «Μπορώ να το κάνω», ανυπομονησία με τους «κανόνες»
3	Οδηγός για δράση διαχείρισης	Διαδικασίες	Επιχείρηση – ανάγκη
4	Συστατικά αντικείμενα Συμπεριφοράς	Νόρμες/συνήθειες & πρακτική	Αξίες/Αποστολή
5	Διευθυντικά καθήκοντα έναντι Απασχόλησης	Παρακολούθηση	Καλλιέργεια
6	Φύση των σχέσεων	Πλουραλιστική	Μονιστική
7	Σύγκρουση	Θεσμοθετημένη	Μειωμένη
8	Βασικές σχέσεις	Διοίκηση εργασίας	Πελάτης
9	Πρωτοβουλίες	Αποσπασματικές	Ολοκληρωμένες
10	Επιχειρησιακό Σχέδιο	Οριακό σε	Κεντρικό σε
11	Ταχύτητα αποφάσεων	Αργή	Γρήγορη

12	Ρόλος της Διοίκησης	Συναλλακτικός	Μετασχηματιστική ηγεσία
13	Βασικοί Διευθυντές	Προσωπικού/Ειδικοί IR	Γενικοί/επιχείρησης/διευθυντές γραμμής παραγωγής
14	Επικοινωνία	Έμμεση	Άμεση
15	Τυποποίηση	Υψηλή (π.χ. ισοτιμία σε ένα ζήτημα)	Χαμηλή (π.χ. η ισοτιμία δεν θεωρείται σχετική)
16	Αξιολογες δεξιότητες διοίκησης	Διαπραγμάτευση	Διευκόλυνση
ΒΑΣΙΚΟΙ ΜΟΧΛΟΙ			
17	Επιλογή	Διαχωρισμένα, περιθωριακά καθήκοντα	Ενοποιημένα, βασικά καθήκοντα
18	Πληρωμή	Αξιολόγηση εργασίας (σταθερές αμοιβές)	Σε σχέση με την απόδοση
19	Συνθήκες	Ξεχωριστή διαπραγμάτευση	Εναρμόνιση
20	Διοίκηση της εργασίας	Συλλογικές συμβάσεις διαπραγμάτευσης	Προς ατομικές συμβάσεις
21	Προώθηση των σχέσεων	Συστηματοποιημένες μέσω των εγκαταστάσεων και της εκπαίδευσης	Περιθωριακές (με εξαίρεση κάποιων διαπραγματεύσεων για τα μοντέλα αλλαγής)
22	Κατηγορίες εργασίας και βαθμοί	Πολλές	Λίγες
23	Επικοινωνία	Περιορισμένη ροή	Αυξημένη ροή
24	Σχεδιασμός εργασίας	Καταμερισμός εργασίας	Ομαδική εργασία
25	Διαχείριση συγκρούσεων	Προσωρινές ανακωχές	Διαχείριση κλίματος και κουλτούρας
26	Εκπαίδευση και Ανάπτυξη	Ελεγχόμενη πρόσβαση σε μαθήματα	Εταιρίες που μαθαίνουν
27	Εστίαση της προσοχής των παρεμβάσεων	Διαδικασίες προσωπικού	Ευρείες πολιτισμικές, διαρθρωτικές και σε σχέση με το προσωπικό στρατηγικές

Πηγή: Bratton και Gold, 2007, σελ. 27

Στο πλαίσιο αυτών των συζητήσεων, διάφοροι ερευνητές προσπάθησαν να περιγράψουν με ποιους τρόπους η ΔΑΠ διαφέρει από τη Διοίκηση Προσωπικού, π.χ.: η σύγκριση του Guest (1987) μεταξύ των στερεοτύπων της Διοίκησης του Προσωπικού και

της ΔΑΠ, τα 27 σημεία του Storey (πίνακας ανωτέρω) και οι Beer και Spector (1985) οι οποίοι προσδιόρισαν μια σειρά από κοινά θέματα, όπως περιγράφονται στον ακόλουθο πίνακα (Beardwell και Claydon, 2004).

Τα συγκριτικά μοντέλα παρακάτω δείχνουν ότι η ΔΑΠ είναι ενεργητική, οργανική, καλλιεργεί κλίμα και ενστικτωδώς φαίνεται πιο θετική και ελκυστική σε σχέση με την Διοίκηση του Προσωπικού, η οποία χαρακτηρίζεται ως αντιδραστική, με άσκηση παρακολούθησης και γραφειοκρατική (Beardwell και Claydon, 2004). Επιπλέον, υπάρχουν πολλές ενδείξεις στον πίνακα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και οι οποίες φανερώνουν ότι η διαφορά μεταξύ της Διοίκησης Προσωπικού και της ΔΑΠ είναι τεράστια. Οι περισσότερες από τις διαφορές σχετίζονται με την ήπια (συμμετοχή των ανώτερων στελεχών στην οργανωτική κουλτούρα και αξία) και τη σκληρή προσέγγιση (εστίαση στην οργανωτική ανάγκη και το κέρδος), την ολοκλήρωση της στρατηγικής (στρατηγική ενσωμάτωσης ΔΑΠ με την επιχειρηματική στρατηγική) και τις μακροπρόθεσμες επενδύσεις στους ανθρώπους (φυσιολογικές συμβάσεις, κατάρτιση και εκπαίδευση των εργαζομένων). Ο παρακάτω πίνακας επεξηγεί κάθε προοπτική σε διάφορα σημεία (Beer και Spector, 1985: 13).

Πίνακας 3

	Διοίκηση Προσωπικού	Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων
Προοπτική Σχεδιασμού		
Beer and Spector, 1985	Αντιδραστική Αποσπασματική παρέμβαση σε απάντηση σε συγκεκριμένο πρόβλημα	Προληπτική Παρέμβαση σε όλο το σύστημα, με έμφαση στην εφαρμογή
Guest, 1987	Βραχυπρόθεσμη, Αντιδραστική Περιθωριακή	Μακροπρόθεσμη, Προληπτική Στρατηγική Ολοκληρωμένη
Storey, 1992	Αποσπασματικές πρωτοβουλίες περιθωριακή στο επιχειρησιακό σχέδιο	Ολοκληρωμένες πρωτοβουλίες κεντρικές στο επιχειρησιακό σχέδιο
Προοπτική Διαχείρισης Ανθρώπων		
Beer and Spector, 1985	οι άνθρωποι ως μεταβλητό κόστος	οι άνθρωποι αποτελούν κοινωνικό κεφάλαιο ικανό για ανάπτυξη
Guest, 1987	ελαχιστοποίηση κόστους συμμόρφωση	μέγιστη αξιοποίηση δέσμευση
Storey, 1992	Παρακολούθηση Αμοιβαιότητα	Καλλιέργεια Προοπτική του «μπορώ να κάνω»

Προοπτική Σχέσεων Απασχόλησης		
Beer and Spector, 1985	το ατομικό συμφέρον κυριαρχεί: σύγκρουση συμφερόντων ανάμεσα στα ενδιαφερόμενα μέρη επιδίωξη ισχυρών πλεονεκτημάτων για διαπραγμάτευση και αντιμετώπιση	σύμπτωση συμφερόντων μεταξύ των ενδιαφερόμενων μερών τα οποία μπορούν να αναπτυχθούν επιδίωξη εξίσωσης δύναμης για την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία
Guest, 1987	Πλουραλιστική, συλλογική, χαμηλή εμπιστοσύνη	μονιστική, ατομική, υψηλή εμπιστοσύνη
Storey, 1992	Πλουραλιστική, θεσμοθετημένη σύγκρουση	μονιστική, απομειωμένη σύγκρουση
	Συλλογικές συμβάσεις διαπραγμάτευσης	προς ατομικές συμβάσεις
Προοπτική Δομής/ συστήματος		
Beer and Spector, 1985	έλεγχος από πάνω έλεγχο της ροής πληροφοριών για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας, εξουσίας	Συμμετοχή και τεκμηριωμένη επιλογή Ανοιχτοί δίαυλοι επικοινωνίας για το χτίσιμο εμπιστοσύνης και δέσμευσης Οργανική, αποκεντρωμένη, ευέλικτοι ρόλοι
Guest, 1987	γραφειοκρατική/μηχανιστική Συγκεντρωτική, επίσημα καθορισμένοι ρόλοι εξωτερικός έλεγχος	αυτοέλεγχος ανάγκη επιχείρησης
Storey, 1992	διαδικασίες, υψηλή τυποποίηση περιορισμένη ροή επικοινωνίας	χαμηλή τυποποίηση αυξημένη ροή επικοινωνίας
Προοπτική Ρόλων		
Beer and Spector, 1985
Guest, 1987	Ειδικός/Επαγγελματίας	σε μεγάλο βαθμό ενσωματωμένη στη διοίκηση της γραμμής παραγωγής
Storey, 1992	Προσωπικό/ Ειδικός IR Παραγωγής	γενικοί/επιχείρησης /γραμμής

Εν κατακλείδι, η Διοίκηση του Προσωπικού εστιάζει σε επιχειρησιακό επίπεδο. Ως

αποτέλεσμα, δίνει έμφαση στις τεχνικές δεξιότητες, στην πρόσληψη και στην επιλογή, στην κατάρτιση, στη μισθοδοσία και στις σχέσεις των εργαζομένων. Η ΔΑΠ απεικονίστηκε ως προληπτική, αντιμετωπίζει τους ανθρώπους με οικονομικούς όρους, είτε ως περιουσιακά στοιχεία ή ως κόστος και τους οποίους πρέπει να διαχειρίζεται ενεργά. Η ΔΑΠ φαίνεται να είναι στρατηγική, να συνδέει τη διοίκηση των ανθρώπων με τους επιχειρηματικούς στόχους. Μια προσπάθεια διαχείρισης των ανθρώπων στα μακροπρόθεσμα συμφέροντα της επιχείρησης (Price, 2004). Η ΔΑΠ αποτελεί μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που παρέχει ένα λογικό πρόγραμμα σύνδεσης όλων των πτυχών της διαχείρισης των ανθρώπων.

Η ΔΑΠ δίνει έμφαση στη διαχείριση των ανθρώπων από μια συνεκτική άποψη στην οποία οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται ως πολύτιμο περιουσιακό στοιχείο. Τα συστήματα ανταμοιβής μιας επιχείρησης, οι μετρήσεις της απόδοσης, οι προαγωγές και οι ευκαιρίες μάθησης, χρησιμοποιούνται για τη μεγιστοποίηση της αξιοποίησης των πόρων αυτών της επιχείρησης.

2.1 Μοντέλα της Διοίκησης Ανθρωπίνων Πόρων

Το φόντο που δημιουργείται από την παγκοσμιοποίηση, παράγοντας του διττού ρόλου, αλλά από την άλλη πλευρά «εταίρος» της μετανάστευσης εργατικού δυναμικού, οδήγησε σταδιακά στη δημιουργία ενός πολύπλοκου περιβάλλοντος εργασίας, πολυπολιτισμικού, μερικές φορές ασταθές, με ενθαρρυντικό το στοιχείο της ελεύθερης κυκλοφορίας των πόρων κάθε είδους, και της διεθνοποίησης των αγορών. Η παγκοσμιοποίηση έχει επηρεάσει τις επιχειρήσεις κατά τον προσδιορισμό της εμφάνισης των πολυεθνικών και της διεθνοποίησης της διαχείρισης, «της θέσης των επιχειρήσεων, της θεσμικής ομογενοποίησης και της διακρατικής συνεργασίας»

Η Ευρωπαϊκή διαχείριση ορίζεται στη βιβλιογραφία (Brewster, et al., 2010: 233) περίπλοκη, λόγω πολιτισμικών διαφορών και κοινωνικού και ιστορικού παρελθόντος την ίδια στιγμή. Τα συστήματα HR διαφέρουν από τη μία χώρα στην άλλη, καθώς κάθε πλαίσιο έχει τη δική του πολιτική ή τοπικούς νόμους, κανονισμούς ή συστήματα, το δικό του πολιτισμό.

Από τη σκοπιά του Eugen Burduş (2001: 300), Ευρωπαϊκή διαχείριση θεωρείται μια έννοια που λαμβάνει υπόψη το «πρόβλημα των προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων σε όλα τα επίπεδα των οργανισμών που θα διακρίνει τις ευρωπαϊκές στρατηγικές ταυτότητας και σχεδιασμού, την υλοποίηση και την αξιολόγηση της αλλαγής (Marinas, 2010: 219).

Οι συγγραφείς στη λογοτεχνία, μέσα από μια συγκριτική προσέγγιση σε ευρωπαϊκά χαρακτηριστικά διαχείρισης και εκείνα που είναι ειδικά για τις Ηνωμένες Πολιτείες και την

Ιαπωνία, εντοπίζουν μια σειρά από συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Σε αντίθεση με το τελευταίο, το ευρωπαϊκό μοντέλο διαχείρισης είναι κυρίως ευέλικτο χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία. Αυτό δεν αφορά μόνο οικονομικές αλλά και κοινωνικές επιρροές, πολιτιστικές ή πολιτικές αξίες και συγκεκριμένες πεποιθήσεις.

Ο ευρωπαϊκός χώρος δεν είναι ομοιόμορφος, αλλά κυριαρχείται από ποικιλομορφία και πολυπλοκότητα, η οποία καθορίζεται κυρίως από το διαφορετικό ιστορικό πλαίσιο των κρατών μελών. Ο ευρωπαϊκός χώρος δεν αποτελεί μια ομοιογενή ήπειρο, αλλά μάλλον μια σύνθετη ετερογένεια ενός πλαισίου μέσα στο οποίο κάθε χώρα έχει τα δικά της χαρακτηριστικά όσον αφορά στη διαχείριση. Η αρχή της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως εκ τούτου, η «ενότητα στην πολυμορφία», μπορεί να εντοπιστεί και σε διοικητικό επίπεδο.

Η προσοχή σχετικά με τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων είναι κύριο χαρακτηριστικό της Ευρώπης. Αντίθετα με τους Αμερικανούς, όπου η προσοχή επικεντρώνεται στους διευθυντές και στους μετόχους, η ευρωπαϊκή διαχείριση εστιάζει, επίσης στους εργαζόμενους και στα εμπορικά συνδικάτα.

Μια πιο εμφανής προσέγγιση, όσον αφορά στο ανθρώπινο δυναμικό έχει αναπτυχθεί σταδιακά, σχετικά με μια άποψη από δύο οπτικές γωνίες, πρώτα ως μέσο για την επίτευξη επενδύσεων και επίσης ως αντικείμενο της επένδυσης, ενώ από την άλλη πλευρά ως αιτία για αυτό. Η στρατηγική HR πρέπει να συνδέεται με τη συνολική στρατηγική της εταιρίας, λαμβάνοντας υπόψη πρώτα από όλα την αποτελεσματικότητά τους, τη χρήση τους σε επίπεδο υψηλής απόδοσης, εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα κατάλληλες συνθήκες εργασίας (Marinas, 2010:223)..

Αναλύοντας όλα τα κοινωνικο-πολιτιστικά και οικονομικά χαρακτηριστικά, εντοπίζεται μια Ευρωδιαχείριση, με καθιερωμένες συντεταγμένες, που είναι διαφορετική από το Ιαπωνικό και Αμερικάνικο σύστημα. Ο Ovidiu Nicolescu μιλάει για «εξευρωπαϊσμό», ενώ ο Mihuş (2002:34), περιλαμβάνει την έννοια Euromanagement στο «μωσαϊκό μοντέλο». Κάθε περιοχή της Ευρώπης χαρακτηρίζεται από μια σειρά ειδικών χαρακτηριστικών. Η Ευρωπαϊκή Ένωση χωρίζεται σε μια σειρά από πέντε τύπους διοίκησης ανθρώπινων πόρων:

1. Βόρεια Ομάδα (Φινλανδία, Σουηδία, Δανία, Κάτω Χώρες)
2. Γερμανική ομάδα (Γερμανία, Αυστρία, Ελβετία)
3. Αγγλο-σαξωνική ομάδα (Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία)
4. Λατινική Ομάδα (Γαλλία, Ισπανία, Πορτογαλία, Ιταλία, Βέλγιο, Λουξεμβούργο)
5. Ανατολική Ομάδα (Ελλάδα, Τουρκία, Πολωνία, Ρουμανία, Ρωσία).

Κάθε μία από αυτές τις χώρες έχει διαφορετικά χαρακτηριστικά σε γενικές γραμμές στον τομέα της διαχείρισης και ιδίως της διοίκησης των ανθρώπινων πόρων. Η πολιτιστική πολυμορφία είναι ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ευρωπαϊκής διαχείρισης. Οι παραπάνω χώρες εντός της ίδιας ομάδας έχουν κάποια παρόμοια χαρακτηριστικά, αλλά μπορεί να διαφέρουν από τη μια περίπτωση στην άλλη, ανάλογα με την οικονομική, κοινωνική, εθνική, θρησκευτική ή πολιτιστική κατάσταση συγκεκριμένα.

Έτσι, οι χώρες όπως η Ισπανία, η Ιταλία ή η Πορτογαλία χαρακτηρίζονται από μια ιεραρχική διαχείριση του συστήματος, ατομικιστικό σύστημα και σχεσιακή προσέγγιση.

Για τη Γαλλία, το Βέλγιο ή το Λουξεμβούργο, μπορεί να σημειωθεί υψηλότερος βαθμός επέμβασης των κρατών στην οικονομία, σε αντίθεση με τις βόρειες χώρες, όπου έχει εντοπιστεί η αντίθετη τάση. Η Γαλλική διαχείριση είναι επιτακτική, χωρίς την προώθηση της σχεσιακής προσέγγισης. Σχεδιασμός δεν προωθείται και η έμφαση είναι επικεφαλής πάνω από την εκπαίδευση και την παιδεία γενικότερα. Η Γαλλική διοίκηση πρέπει να λαμβάνει υπόψη μια σειρά θεμάτων, όπως είναι οι εξελίξεις στην αγορά εργασίας, οι αλλαγές στη δημογραφική δομή της χώρας, η παρέμβαση των αρχών, οι πρακτικές των ανθρώπινων πόρων. Η πρόσληψη και επιλογή προσωπικού στη γαλλική διοίκηση περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων θεμάτων σύστημα γραφολογικής ανάλυσης, ενώ η κατάρτιση ενισχύεται από ειδικότητες που ρυθμίζονται από τον εσωτερικό κανονισμό ή την εθνική νομοθεσία.

Οι Βόρειες χώρες από την άλλη πλευρά προωθούν τον φιλελευθερισμό, μη παρεμβατικά χαρακτηριστικά, την ευελιξία, τη μέριμνα για την ποιότητα της ζωής των εργαζομένων. Το Βόρειο στυλ έχει κάποιες ομοιότητες με το αγγλοσαξωνικό και υπάρχει μια σχετικά μικρή απόσταση μεταξύ ιεραρχικών επιπέδων, με έμφαση στη γενική εκπαίδευση.

Το πιο δημοφιλές στυλ διαχείρισης στη Γερμανία είναι η συμμετοχική και περιλαμβάνει ομαδική εργασία, πειθαρχία, ακρίβεια, με προώθηση της απόδοσης. Ωστόσο, το γερμανικό στυλ αντιπροσωπεύεται από μικρό οργανωτικό έλεγχο, σε αντίθεση με τις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, όπου ο έλεγχος τονίζεται. Οι τεχνικές δεξιότητες είναι ουσιαστικής σημασίας για τη γερμανική διοίκηση, σε αντίθεση με το αγγλοσαξωνικό στυλ ή το Βόρειο. Η ανάμειξη των στελεχών στη λήψη αποφάσεων και τον σχεδιασμό των στρατηγικών είναι πιο έντονα, ειδικά αν μιλάμε για υψηλά επίπεδα διοίκησης, όπου το επίπεδο της τυποποίησης είναι υψηλό. Η ίδια κατάσταση παρατηρείται εντός των σκανδιναβικών χωρών, με την εξαίρεση της Δανίας, όπου η συμμετοχή του τμήματος διαχείρισης είναι μικρότερο σε μέγεθος.

Οι μέθοδοι στρατολόγησης στοχεύουν στην εφαρμογή στο σύνολο της διαδικασίας, από την παραλαβή των βιογραφικών, συνεντεύξεις, υποστήριξη, άλλα τεστ, ενώ οι υποψήφιοι

επιλέγονται με βάση την εκπαιδευτική προετοιμασία, επαγγελματικές συστάσεις και αναφορές, συνεχίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των μόνιμων εργαζομένων στην εργασία, μέσω της εξειδικευμένης κατάρτισης, με συνεχές ενδιαφέρον για την απόκτηση νέων δεξιοτήτων.

Η Μεγάλη Βρετανία, από την άλλη πλευρά, προωθεί ένα όραμα βραχυπρόθεσμου προσανατολισμού, χωρίς να δίνει προσοχή στις άμεσες ανθρώπινες σχέσεις. Δίνεται έμφαση στην ελιτίστικη εκπαίδευση, αλλά και την εκπαίδευση σε αριστοκρατικά ιδρύματα, αφού η αγγλοσαξονική ομάδα είναι πιο κοντά στις αμερικανικές αρχές ηγεσίας. Η Βρετανική κουλτούρα διαχείρισης χαρακτηρίζεται κυρίως από την πειθαρχία, το σεβασμό, την εστίαση στα αποτελέσματα, τη σαφήνεια, τη σταθερότητα και τον ατομικισμό.

Όπως και στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης και εκείνων που κυριαρχούνται από λατινικές κοινότητες μπορεί να παρατηρηθεί η ύπαρξη καλά εκπαιδευμένων διευθυντών που έχουν αναλυτικές ικανότητες, αλλά υπάρχει επίσης ένα ισχυρό ιεραρχικό σύστημα και συγκεντροποίηση του επιπέδου απόφασης. Μπορεί να επιτευχθεί μια πιο ανεπίσημη επικοινωνία και έλεγχος (Schneider, Barsoux, 1993). Σε αντίθεση, οι γερμανικές χώρες χαρακτηρίζονται από την αποκέντρωση, συμμετοχική διαχείριση, λειτουργική οργάνωση και υψηλό βαθμό εξειδίκευσης. Επίσης, προσανατολισμός σε αποτελέσματα είναι ένα ορόσημο για την τελευταία ομάδα χωρών.

Αντίθετα, οι χώρες του Βορρά, και εκείνων που ανήκουν στην αγγλο – σαξωνική ομάδα έχουν υψηλό βαθμό ευελιξίας, και χρησιμοποιούν την αρχή της αντιπροσωπείας, τον έλεγχο της παραγωγής με υψηλό βαθμό αποκέντρωσης. Ωστόσο, σε χώρες όπως η Δανία, η Σουηδία και η Φινλανδία, όπως και στις Κάτω Χώρες και τη Νορβηγία, ο δημόσιος τομέας είναι πιο εμφανής, αλλά επιδιώκεται, επίσης, ο στόχος της απόδοσης. Σε αυτό το τελευταίο σημείο διασταυρώνεται με τη Γερμανία, η οποία έχει την ίδια ιδέα ως κύριο στόχο, δηλαδή την επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου αποτελεσματικότητας και επιδόσεων. Η ευελιξία εργασίας είναι πιο δημοφιλής στη βόρεια Ευρώπη, καθώς και η μερική απασχόληση, όπου ένα υψηλό ποσοστό του πληθυσμού απασχολείται σε αυτό το καθεστώς.

Ωστόσο, το επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας δείχνει πόσο μια χώρα είναι πλούσια ή αναπτυσσόμενη. Οι δύο κατηγορίες χωρών παρουσιάζουν διαφορές στο βαθμό συγκέντρωσης εξουσίας, και του κολεκτιβισμού ή ατομικισμού, όπου ο κολεκτιβισμός είναι μια κοινή αντίληψη για τις αναπτυσσόμενες χώρες. Η διαφορά μεταξύ τους είναι ότι σε πολιτισμούς που προωθούν συλλογικό σύστημα, κυριαρχούν επί της ιδιότητας μέλους της ομάδας, ενάντια προσωπικών απόψεων και ιδεών. Παραδείγματα είναι η Πορτογαλία, η

Τουρκία και η Ελλάδα, οι οποίες, σε αντίθεση με τις βόρειες χώρες, γερμανικές ή αγγλοσαξωνικές δε δέχονται ατομικιστικό σύστημα.

Ορισμένα συστήματα διαχείρισης, αν και φαινομενικά παρουσιάζουν μια σειρά από ομοιότητες, μπορεί επίσης να επισημάνουν διαφορές μεταξύ τους. Σχετικά με το βρετανικό ή το βόρειο, που λέγεται ότι είναι παρόμοια, τα συστήματα διαχείρισής τους αρχίζουν να διαφοροποιούνται το ένα από το άλλο, όταν μιλάμε για θέματα ισότητας των φύλων . Το βόρειο σύστημα διαχείρισης, σε αντίθεση με το γερμανικό, προωθεί την κουλτούρα του φεμινισμού, αλλά υποστηρίζει επίσης με έμφαση μια ευρεία σειρά αξιών, όπως η ανταγωνιστικότητα, η ευημερία, η αποτελεσματικότητα και η απόδοση. Πολιτιστικές διαστάσεις τύπου γυναικών / ανδρών ή δεν είναι παρόμοιες εντός της ίδιας ομάδας χωρών, ή μπορεί να βρεθούν διαφορετικές πρακτικές διαχείρισης εντός της ίδιας ομάδας. Η αντρική κουλτούρα είναι πρωταρχικά παρούσα στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, της λατινικής, ελληνικής και τουρκικής ομάδας, αλλά σε αντίθεση με αυτές, η Ισπανία, η Πορτογαλία και η Γαλλία, αν και ανήκουν στην ίδια ομάδα χωρών, προωθούν τη γυναικεία κουλτούρα και τον ατομικισμό.

Το δεύτερο μισό του εικοστού αιώνα, εισήχθη μια γενική διαχείριση, και μια συγκριτική προσέγγιση όσον αφορά στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Μια τάση που έχει επεκταθεί λαμβάνοντας υπόψη κάποιες συγκεκριμένες πολιτιστικές και επιστημονικές πτυχές. Στο σημερινό πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, μια συγκριτική προσέγγιση των ανθρώπινων πόρων είναι αναγκαία και επιτακτική ανάγκη δέσμευσης, λόγω της διεθνοποίησης των οικονομικών και κοινωνικο – πολιτιστικών κριτηρίων (Armstrong, 2009).

Ο ορισμός που δίνεται από τον Nicolescu (2004) είναι: η συγκριτική διαχείριση αντιπροσωπεύει την «επιστήμη των διαδικασιών διαχείρισης και των σχέσεων σε οργανισμούς που δραστηριοποιούνται σε διαφορετικά εθνικά πολιτιστικά περιβάλλοντα, με έμφαση στον εντοπισμό και στην ανάλυση των διαχειριστικών ομοιοτήτων και διαφορών, προκειμένου να διευκολύνει τη διεθνή μεταφορά τεχνογνωσίας και διευθυντικά αυξημένη λειτουργικότητα, αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα των οργανισμών. "

Η Συγκριτική Διοίκηση είναι μια έννοια που απαιτεί τη μελέτη των διαφόρων πτυχών. Το πρώτο επιχείρημα το οποίο υποστηρίζει μια συγκριτική προσέγγιση είναι ότι όλα αυτά τα χρόνια, μεταξύ των χωρών σε όλο τον κόσμο έχει δημιουργηθεί μια σειρά από συνδέσμους και εξαρτήσεις, και οι δύο από οικονομικής και πολιτιστικής πλευράς, κοινωνικοί ή ενημερωτικοί, οι οποίοι αντικατοπτρίζονται στις διαδικασίες διαχείρισης. Από την άλλη πλευρά, ο εντοπισμός πολιτιστικών διαφορών επιτρέπει να ορίσουμε μια σειρά από αξίες και πρότυπα, και κάνει μια αντικειμενική εκτίμηση των τοπικών ή εθνικών ζητημάτων.

Οι συγκρίσεις μεταξύ των διαφόρων πολιτισμικών διοικήσεων βοηθούν για τον εντοπισμό και εφαρμογή νέων πρακτικών της διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων, με την ανάληψη νέων μεθόδων από τα διεθνή πρότυπα, που ισχύουν σύμφωνα με την τοπική διοίκηση, προκειμένου να αυξηθεί η αποδοτικότητα των πόρων.

Παγκοσμίως, κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, ο οικονομικός ανταγωνισμός έχει αυξηθεί σε όλες τις επιχειρηματικές περιοχές και η διαχείριση προσπαθεί να προσαρμόσει τις πρακτικές, τις διαδικασίες και τις μεθόδους της σύμφωνα με το γενικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να προσαρμοστεί στις νέες ανάγκες που προκύπτουν, *«ως αποτέλεσμα της ανάπτυξης των προϊόντων και των υπηρεσιών στις αγορές, ιδιαίτερα καθώς η διαδικασία περιφερειοποίησης - παγκοσμιοποίησης εντείνεται»* (Cristian Virgil Marinas, 2010:17).

Η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων (HRM) περιλαμβάνει τον προγραμματισμό του ανθρώπινου δυναμικού, την πρόσληψη και την επιλογή, την κατάρτιση και ανάπτυξη, αμοιβές και κίνητρα, σταδιοδρομία και προγραμματισμό, αξιολόγηση απόδοσης, την απόλυση, την συνταξιοδότηση και το πλεόνασμα προσωπικού (Buren, 2011).

Ο όρος HRM είναι πραγματικά για τους ανθρώπους, αλλά η λέξη «πόρος» μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση. Προτείνει ότι οι άνθρωποι πόροι είναι παρόμοιοι και με άλλους πόρους, όπως είναι οι εγκαταστάσεις, ο εξοπλισμός και τα κτίρια, και θα πρέπει να αντιμετωπίζονται αναλόγως. Ενώ, είναι αλήθεια ότι η εργασία (σε μορφή ανθρώπων) απαιτείται στην παραγωγική διαδικασία, είναι επίσης σαφές ότι οι άνθρωποι δε μοιάζουν με καμιά άλλη μορφή πόρου (Armstrong, 2006).

Ο συνολικός σκοπός της Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού προέρχεται από τον ορισμό που προσφέρεται στον πυρήνα του κειμένου CIMA, Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, Θεωρία και Πρακτική, από τον John Bratton και Jeffrey Gold (1999). Το HRM τονίζει ότι οι εργαζόμενοι είναι κρίσιμης σημασίας για την επίτευξη αειφόρου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, ότι οι πρακτικές ανθρώπινων πόρων πρέπει να ενσωματωθούν στην εταιρική στρατηγική, και ότι οι ειδικοί του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να βοηθήσουν οργανωτικούς ελέγχους που πληρούν τόσο την αποτελεσματικότητα όσο και τους στόχους.

Εκτός από τη σημασία των ανθρώπινων πόρων για την επίτευξη ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος, η μετάβαση από τη διοίκηση προσωπικού στη διοίκηση ανθρώπινων πόρων τονίζει τη σχέση μεταξύ των ανθρώπινων πρακτικών των πόρων και της στρατηγικής του οργανισμού, όπως συμπεραίνεται από το μοντέλο του Guest, που παρατίθεται παρακάτω (Marsden, 2002):

Πίνακας 4 Το μοντέλο HRM του Guest

Στρατηγική HRM	Πρακτικές HRM	Αποτελέσματα HRM	Συμπεριφορικά Αποτελέσματα	Αποτελέσματα απόδοσης	Οικονομικά Αποτελέσματα
Διαφοροποίηση (καινοτομία)	Επιλογή Εκπαίδευση	Δέσμευση	Προσπάθεια/ Κίνητρο	Βελτίωση ποιότητας, παραγωγικότητα και καινοτομία	Κέρδη
Εστίαση (ποιότητα)	Αξιολόγηση Ανταμοιβή	Ποιότητα	Συνεργασία και συμμετοχή	Μείωση απουσιών, κύκλου εργασιών εργασίας και σύγκρουσης και λιγότερα παράπονα πελατών	Απόδοση των επενδύσεων
Κόστος (μείωση κόστους)	Σχεδιασμός θέσης Συμμετοχή Στάτους και ασφάλεια	Ευελιξία	«οργανωτική του πολίτη»		

Πηγή: Marsden, 2002

Η σχέση αυτή υπήρξε το επίκεντρο της προσοχής για πολλούς ερευνητές HRM κατά τα τελευταία χρόνια. Πολλές προσπάθειες έχουν γίνει για να διευκρινιστεί, με την ανάπτυξη ερμηνευτικών μοντέλων. Ένα μοντέλο που δείχνει τη σχέση μεταξύ των δραστηριοτήτων διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού και οργανωτικής στρατηγικής με μεγαλύτερη σαφήνεια από ό,τι τα περισσότερα, αναπτύχθηκε το 1997 από τον David Guest (πίνακας 1). Η κεντρική ιδέα του μοντέλου του είναι ότι οι Πρακτικές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού θα πρέπει να σχεδιαστούν για να παράγουν εργαζόμενους υψηλής ποιότητας, που είναι ευέλικτοι να είναι αφοσιωμένοι στον οργανισμό τους (Marsden, 2002).

Ο Guest, βλέπει τη δέσμευση των εργαζομένων ως ζωτικής σημασίας αποτέλεσμα HRM που ασχολείται με την αφοσίωση των εργαζομένων στην οργάνωση και στη λήψη των αποτελεσμάτων με συμπεριφορά αυξημένης προσπάθειας, τη συνεργασία, τη συμμετοχή και ό,τι ο ίδιος αποκαλεί τη συμμετοχή του πολίτη (Guest, 1997).

«Εργαζόμενοι υψηλής ποιότητας» αναφέρεται σε θέματα εκμάθησης στο χώρο εργασίας και την ανάγκη ο οργανισμός να έχει ένα ικανό και επιδέξιο εργατικό δυναμικό για παραγωγή υψηλής ποιότητας υπηρεσιών και προϊόντων. Η δεξιά πλευρά του μοντέλου εστιάζει στη σχέση μεταξύ HRM και απόδοσης. Σύμφωνα με το μοντέλο, μόνο όταν και τα τρία αποτελέσματα HRM - ποιότητα, δέσμευση και ευελιξία – έχουν επιτευχθεί μπορεί να επιτευχθεί βελτίωση της συμπεριφοράς και απόδοση αποτελεσμάτων.

Ο Guest υποστηρίζει ότι «μόνο όταν μια συνεκτική στρατηγική - που κατευθύνεται προς τους στόχους, πλήρως ενσωματωμένη στην επιχειρηματική στρατηγική και πλήρως χρηματοδοτούμενη από τη γραμμή διαχείρισης σε όλα τα επίπεδα – εφαρμόζεται, η υψηλή παραγωγικότητα των σχετικών αποτελεσμάτων από τη βιομηχανία μπορεί να επιτευχθεί» (Buren, 2011).

Ενώ το μοντέλο Guest είναι χρήσιμο για την υποβολή προτάσεων σχέσεων μεταξύ των πρακτικών διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων και οργανωτικής στρατηγικής, ένα μοντέλο που αναπτύχθηκε το 1984 από τους Mary Anne Devanna, Charles Fombrun και Noel Tichy δίνει έμφαση στην αλληλένδετη φύση των δραστηριοτήτων HRM. Η δύναμη αυτού του μοντέλου είναι ότι δείχνει τη συνοχή των εσωτερικών πολιτικών του HRM και τη σημασία της αντιστοίχισης των εσωτερικών πολιτικών και πρακτικών της οργάνωσης στις εξωτερικές επιχειρηματικές στρατηγικές. Είναι επίσης ένα απλό μοντέλο το οποίο χρησιμεύει ως ένα σημαντικό πλαίσιο για να εξηγήσει τη σημασία των βασικών πρακτικών HRM. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συνολική απόδοση του οργανισμού εξαρτάται από την αποτελεσματική λειτουργία του κάθε συστατικού του και του συντονισμού των συστατικών του με τη στρατηγική της επιχείρησης.

Παρόλο που και τα δύο αυτά μοντέλα είναι χρήσιμα στο να εξηγούν τις σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών Πρακτικών HRM, περιορίζονται επειδή δε λαμβάνουν υπόψη παράγοντες εκτός του οργανισμού ή ακόμα και όλους τους εσωτερικούς παράγοντες. Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν χαρακτηριστικά του κλάδου, όπως το είδος της επιχείρησης, το επίπεδο της συνδικαλιστικής οργάνωσης, τη φύση του ανταγωνισμού, την έκταση του και περιφερειακά χαρακτηριστικά, όπως οι οικονομικές συνθήκες, οι νομικές απαιτήσεις και το κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον (Marsden, 2002).

Οι εσωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν την οργανωτική δομή, την ανταγωνιστική στρατηγική που χρησιμοποιείται και τη φιλοσοφία του οργανισμού. Μερικά πιο περίπλοκα μοντέλα, όπως το μοντέλο Harvard και το μοντέλο Warwick που περιγράφουν τη Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, τη Θεωρία και Πρακτική, λαμβάνουν αυτούς τους παράγοντες υπόψη. Το HRM είναι περίπλοκο, καθώς οι ειδικοί HRM και η διαχείριση της γραμμής των ομολόγων τους συχνά έχουν διαφορετικές προσεγγίσεις σε αυτό. Αυτές έχουν επισημανθεί σε σκληρές και μαλακές. Για τις σκληρές προσεγγίσεις, η λέξη «πόρος» παίρνει μια ορθολογική προσέγγιση για τη διαχείριση των ανθρώπων - δηλαδή, την ευθυγράμμιση επιχειρηματικής στρατηγικής με τη στρατηγική HR και την αντιμετώπιση των ανθρώπων ως ένα κόστος που πρέπει να ελέγχεται (Armstrong, 2006).

Η μαλακή προσέγγιση, από την άλλη πλευρά, τονίζει τον όρο «ανθρώπινος» και τάσσεται υπέρ επενδύσεων στην εκπαίδευση και στην υιοθέτηση των «στρατηγικών δέσμευσης» για να

εξασφαλιστεί ότι ειδικευμένοι, πιστοί εργαζόμενοι δίνουν στην οργάνωση ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Τονίζει επίσης τη σημασία της μάθησης και της ηγεσίας. Τα περισσότερα μαλακά μοντέλα HRM υποστηρίζουν ότι οι ανθρώπινοι πόροι είναι περιουσιακά στοιχεία, όχι ένα μεταβλητό κόστος. Παραδοχές σχετικά με τη φύση του ανθρώπινου δυναμικού και τη δυνατότητα να την αξιοποιήσει βασίζονται σε οργανωτικές θεωρίες της συμπεριφοράς που αναπτύχθηκαν από ψυχολόγους όπως ο Abraham Maslow (Marsden, 2002).

2.2 Λειτουργίες της ΔΑΠ

2.2.1 Στρατολόγηση -προσλήψεις

Όταν ο σχεδιασμός του ανθρώπινου δυναμικού υποδεικνύει την ανάγκη για πρόσθετη εργασία, οι οργανώσεις έχουν πολλές επιλογές. Αυτό μπορεί να είναι το πρώτο βήμα σε μια διαδικασία πλήρους πρόσληψης και επιλογής, αλλά μερικές φορές η πρόσληψη πρόσθετων υπαλλήλων δεν είναι η καλύτερη μέθοδος για την απόκτηση πρόσθετου εργατικού δυναμικού. Μπορεί να είναι σκόπιμο ένας οργανισμός να εξετάσει εναλλακτικές λύσεις για την πρόσληψη, όπως η εξωτερική ανάθεση αντί να προσλαμβάνει τακτικούς υπαλλήλους. Εάν πρόκειται για μια προσωρινή διακύμανση του όγκου εργασίας, η απλούστερη λύση μπορεί να είναι η μερική απασχόληση ή η υπερωριακή εργασία από υπαλλήλους (Bratton & Gold, 2017).

Το κόστος της πρόσληψης και επιλογής μπορεί να είναι τεράστιο. Η πρόσληψη νέων υπαλλήλων θα πρέπει να γίνεται μόνο μετά από προσεκτική εξέταση και μόνο όταν ο οργανισμός αναμένει μια μακροπρόθεσμη ανάγκη για πρόσθετη εργασία. Οι εκτιμήσεις για το κόστος αντικατάστασης των εποπτικών, τεχνικών και διοικητικών υπαλλήλων κυμαίνονται από 50% έως αρκετές εκατοντάδες τοις εκατό των μισθών των εργαζομένων. Ο προσεκτικός σχεδιασμός του ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις συνολικές προοπτικές ανάπτυξης της οργάνωσης και την ακριβή πρόβλεψη των μελλοντικών αναγκών σε εργατικό δυναμικό. Ο σχεδιασμός της πρόσληψης αρχίζει μόνο όταν έχουν ληφθεί υπόψη και έχουν εξαλειφθεί άλλες εναλλακτικές λύσεις (Cascio, 2018).

Στρατολόγηση από μέσα

Η πολιτική προώθησης του οργανισμού έχει σημαντική επίδραση στη διαδικασία πρόσληψης. Εάν η ανοικτή θέση βρίσκεται πάνω από το επίπεδο εισόδου, ίσως είναι σκόπιμο ο οργανισμός να προωθήσει κάποιον που ήδη εργάζεται για την οργάνωση. Πολλοί

οργανισμοί χρησιμοποιούν την προώθηση από μέσα ως εργαλείο κίνητρο και ανταμοιβή για καλή δουλειά ή μακροζωία στην οργάνωση. Όταν οι εργαζόμενοι βλέπουν τους συναδέλφους τους να προάγονται, γίνονται πιο ευαισθητοποιημένοι για τις δικές τους ευκαιρίες σταδιοδρομίας. Η προώθηση μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντική σε μια στάσιμη οικονομία, όπου οι άνθρωποι έχουν ελάχιστες πιθανότητες να βελτιώσουν την αμοιβή τους αλλάζοντας οργανισμούς (Armstrong & Taylor, 2014). Η μόνη ευκαιρία για επαγγελματική ανάπτυξη και αύξηση του εισοδήματος είναι να προχωρήσουν μέσα στην τρέχουσα οργάνωση. Το πρόβλημα με την προώθηση από το εσωτερικό είναι ότι το προαγόμενο πρόσωπο αφήνει ένα χάσμα στελέχωσης στην προηγούμενη θέση του, έτσι υπάρχει ακόμα μια θέση που πρέπει να καλυφθεί. Ωστόσο, αυτό το χάσμα είναι πιθανό να είναι σε χαμηλότερη, λιγότερο εξειδικευμένη θέση και επομένως μπορεί να είναι μια ευκολότερη θέση για να καλυφθεί. Το πλεονέκτημα της προώθησης από μέσα είναι ότι ο προωθούμενος υπάλληλός σας είναι ήδη άνετος με την εταιρική κουλτούρα, γνωρίζει τις πολιτικές οργάνωσης και πιθανότατα θα φτάσει στην ταχύτητα πολύ πιο γρήγορα από ό, τι ένα νέο άτομο στον οργανισμό (Brewster et al., 2016). Το μειονέκτημα της προώθησης από μέσα είναι ότι ο οργανισμός χάνει την ευκαιρία για νέες ιδέες και δημιουργικότητα που μπορεί να προέλθει από ένα νέο άτομο που εισέρχεται στον οργανισμό για πρώτη φορά. Είναι σαφές ότι υπάρχουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα τόσο για την προώθηση από εντός όσο και εκτός. Δεν είναι ότι ένας τρόπος είναι σωστός και ο άλλος είναι λάθος-απλώς εξαρτάται από την οργανωτική πολιτική, τον τύπο της εργασίας και το επίπεδό της μέσα στον οργανισμό. Οι θέσεις εργασίας υψηλότερου επιπέδου είναι πιο πιθανό να καλύπτονται από την προώθηση από ό, τι οι θέσεις εργασίας χαμηλότερου επιπέδου (Brewster et al., 2016a).

Νεποτισμός

Ο νεποτισμός είναι η πρόσληψη συγγενών. Πολλοί οργανισμοί έχουν πολιτικές νεποτισμού. Κατά την πρόσληψη συγγενών, οι περισσότεροι εργοδότες απαιτούν από τα μέλη της οικογένειας να εργάζονται σε διαφορετικούς τομείς της οργάνωσης για να αποτρέψουν θέματα ευνοιοκρατίας και πιθανών ηθικών προβλημάτων μεταξύ των εργαζομένων. Ποτέ δεν είναι σκόπιμο τα μέλη της οικογένειας να είναι σε εποπτικές θέσεις όπου απαιτείται να διαχειρίζονται τους δικούς τους συγγενείς (Arasli et al., 2015).

Στρατολόγηση από έξω

Η δύναμη της οικονομίας και οι συνθήκες της αγοράς εργασίας θα επηρεάσουν σημαντικά την ικανότητα του οργανισμού να προσελκύει και να διατηρεί εργαζόμενους υψηλού επιπέδου. Όταν η οικονομία είναι ισχυρή, με μικρή ανεργία, ο οργανισμός μπορεί να χρειαστεί να ανταγωνιστεί με άλλους εργοδότες για περιορισμένο αριθμό ειδικευμένων εργαζομένων. Αυτό μπορεί να απαιτεί αυξημένες αποζημιώσεις ή παροχές για να προσελκύσουν υποψηφίους ποιότητας. Το αντίθετο μπορεί να ισχύει σε μια οικονομία με υψηλά επίπεδα ανεργίας. Το πρόβλημα λοιπόν δεν είναι η έλλειψη ειδικευμένων αιτούντων. Οι τοπικές συνθήκες της αγοράς εργασίας επηρεάζουν σημαντικά τις μη διοικητικές και εποπτικές θέσεις και ανάλογα με τον κλάδο, οι παγκόσμιες θεωρήσεις ενδέχεται να επηρεάσουν την αγορά εργασίας για επαγγελματίες και τεχνικούς (Storey, 2014).

Στρατολόγηση μέσω Διαδικτύου

Η πιο σημαντική αλλαγή στις πρακτικές πρόσληψης είναι η αύξηση της χρήσης της προσέλκυσης μέσω διαδικτύου. Πολλοί οργανισμοί δημοσιεύουν θέσεις εργασίας στις ιστοσελίδες τους ή σε εξειδικευμένους ιστότοπους όπως το Career Builder και το Monster.com, ενώ ορισμένοι δέχονται μόνο ηλεκτρονικές εφαρμογές. Υπάρχουν πλεονεκτήματα για την απευθείας πρόσληψη. Πρώτον, κοστίζει λιγότερο από την παραδοσιακή διαφήμιση. Είναι εύκολο και γρήγορο να δημοσιευθεί μια αγγελία. Οι απαντήσεις φθάνουν ταχύτερα και σε μεγαλύτερη ποσότητα και μπορεί να δημιουργηθεί ένα ευρύτερο φάσμα αιτούντων. Οι ηλεκτρονικές διεργασίες μπορούν επίσης να προβάλλουν εφαρμογές και να διαχειρίζονται ορισμένες δοκιμές επιλογής, μειώνοντας έτσι σημαντικά τον χρόνο του τμήματος του ανθρώπινου δυναμικού που απαιτείται για τη δημιουργία μιας ομάδας ειδικευμένων υποψηφίων. Πρέπει ωστόσο να υπάρχουν διαδικασίες που να φιλτράρουν εκείνους που δεν πληρούν τις ελάχιστες προδιαγραφές εργασίας. Η ευκολία υποβολής αίτησης για εργασία στο διαδίκτυο μπορεί να δημιουργήσει μεγάλο αριθμό εφαρμογών, απαιτώντας από το προσωπικό του ανθρώπινου δυναμικού να ξοδεύει χρόνο διαλογής μέσω εφαρμογών για να συλλέξει τους λίγους που είναι πραγματικά κατάλληλοι για τη δουλειά (Kramar, 2014).

2.2.2 Επιλογή

Η συνέντευξη είναι πραγματικά μια προφορική δοκιμασία για τον υποψήφιο. Ωστόσο, σε αντίθεση με μια δοκιμή -τεστ, δεν υπάρχει σαφής ορθή ή λανθασμένη απάντηση σε πολλές

περιπτώσεις. Τα αποτελέσματα υπόκεινται σε ερμηνεία από τον συνεντευξιαστή και συνεπώς μπορεί να έχουν τεράστιες πιθανότητες σφάλματος, ανάλογα με τις ερωτήσεις που τίθενται, τις απαντήσεις που δίνονται και την προσωπική προκατάληψη του συνεντευξιαστή. Οι επιτυχείς συνεντεύξεις προκύπτουν από την πλήρη κατανόηση των απαιτήσεων της εργασίας. Ως εκ τούτου, πρέπει να γίνεται μια πλήρης και ακριβή περιγραφή της θέσης εργασίας που να προσδιορίζει τις κρίσιμες επαγγελματικές ικανότητες (Tyson, 2014).

Οι πιο ευρέως χρησιμοποιούμενες τεχνικές συνέντευξης είναι η δομημένη ή σχεδιαζόμενη συνέντευξη, η μη δομημένη συνέντευξη και η συνέντευξη επίλυσης καταστάσεων / επίλυσης προβλημάτων. Σε μια δομημένη συνέντευξη ή σε συνέντευξη τύπου, ο ερευνητής ακολουθεί έναν προκαθορισμένο κατάλογο ερωτήσεων που υποβάλλονται σε όλους τους υποψηφίους. Αυτό επιτρέπει τη συνεκτικότητα της διαδικασίας, διασφαλίζει ότι δεν παραμένουν σημαντικά ζητήματα ανεκπλήρωτα και διασφαλίζει ότι όλοι οι υποψήφιοι θα αξιολογηθούν με τα ίδια πρότυπα. Αν και η συνέπεια είναι επιθυμητή, η συνέντευξη δεν θα πρέπει να είναι τόσο άκαμπτη ώστε οι ερωτηθέντες να μην έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν ερωτήσεις με βάση τις απαντήσεις του υποψηφίου (Morschett et al., 2015).

2.2.3 Αμοιβές

Η διαχείριση των ανθρώπινων πόρων, καθώς και η γενική διαχείριση, συνεπάγεται την ύπαρξη σταδίων. Το κίνητρο είναι επομένως ένας παράγοντας για τη δημιουργία επιδόσεων, είτε ατομικών είτε ομαδικών. Το κίνητρο ταυτόχρονα γίνεται ένα πιο περίπλοκο ζήτημα, καθώς είναι πολύ δύσκολο να εκτιμηθεί η ακριβής ώθηση των κινήτρων, αλλά και οι ανάγκες κάθε ατόμου είναι διαφορετικές. Ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του οργανισμού, τον τύπο της δραστηριότητας ή τους προτεινόμενους στόχους, η διοίκηση μπορεί να χρησιμοποιήσει τεράστια μέσα για την τόνωση των εργαζομένων, είτε με τη δημιουργία εποικοδομητικού ανταγωνισμού είτε με την αύξηση μισθών και την επιβολή επιδομάτων (Bratton & Gold, 2017).

Σύμφωνα με τις ιδέες που ανέπτυξε ο Frederick Taylor, οι τρόποι αύξησης της αποδοτικότητας στην εργασία ανθρώπινων πόρων έγκεινται στην παροχή αμοιβών και στην τυποποίηση της εργασίας. Εισάγει την έννοια της "πριμοδότησης για αποδοτικότητα", ως ανταμοιβή για εκείνους που κάνουν περισσότερο από τον καθημερινό κανόνα που έχει θεσπιστεί (Taylor et al., 2015).

Από την άλλη πλευρά, ο Adams υποθέτει ότι οι ανταμοιβές πρέπει να υπολογίζονται σύμφωνα με τη συνεισφορά κάθε ατόμου στα καθήκοντα και, συνεπώς, να εξετάζονται οι

τρόποι διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Η διαδικασία κινήτρων διεξάγεται άμεσα σε σχέση με τον τύπο κινήτρου (εγγενής ή εξωγενής). Το πρώτο αναπτύσσεται από το είδος της εργασίας που εκτελείται, ενώ το δεύτερο γίνεται όταν ένα εξωτερικό στοιχείο, που δεν συνδέεται άμεσα με το έργο τους, δημιουργεί ικανοποίηση. Η μισθολογική πολιτική, θεωρούμενη στο σύνολό της, αποτελεί μέρος της γενικής πολιτικής του οργανισμού, καθώς αποτελεί εργαλείο για την τόνωση της αποτελεσματικότητας και την αύξηση των επιδόσεων των ατόμων και των οργανώσεων (Shields et al., 2015).

Το σύστημα ανταμοιβής σε μια συγκεκριμένη οργάνωση μπορεί να περιλαμβάνει τόσο άμεσες όσο και έμμεσες ανταμοιβές. Στην κατηγορία των έμμεσων περιλαμβάνονται: ιατρικές ασφάλειες, επιδόματα ανεργίας, ασφάλειες ατυχημάτων, διακοπές, μπόνους που αποκτώνται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η κατηγορία των άμεσων ανταμοιβών περιλαμβάνει μισθούς, κίνητρα, μπόνους, προμήθειες. Η πρώτη κατηγορία αξιολογεί τις επιδόσεις και τις αμοιβές ανάλογα με το χρόνο εργασίας, ενώ ο μισθός βάσει συμφωνίας δεν λαμβάνει υπόψη το στοιχείο χρόνου, εστιάζοντας σε προϊόντα ή δραστηριότητες (De Lange et al., 2015).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού στην εκπαίδευση

Η περίοδος των αρχών της δεκαετίας του 1990 σηματοδοτήθηκε από την αύξηση του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση σε ολόκληρο τον αναπτυσσόμενο κόσμο. Η πολιτική της διαρθρωτικής προσαρμογής είχε ήδη οδηγήσει σε καταστροφικές δημοσιονομικές περικοπές στα κοινωνικά προγράμματα, στην αποδυνάμωση της οικονομίας των καταναλωτών και σε μια γενική συρρίκνωση των συνθηκών μάθησης (Vergier et al., 2018).

Η Παγκόσμια Διάσκεψη Εκπαίδευσης Jomtien (Ταϊλάνδη) σηματοδότησε μια σημαντική καμπή. Έδωσε ώθηση σε ένα νέο επίπεδο δέσμευσης, τόσο σε εθνικό όσο και σε πολυμερές επίπεδο, σε μια παγκόσμια μεταρρύθμιση των εκπαιδευτικών συστημάτων με στόχο την αύξηση του ποιοτικού επιπέδου εκπαίδευσης για όλους. Η πρωτοβουλία αυτή αναμένεται να επεκτείνει τους ορίζοντες, να αυξήσει την ισότητα και την ισότητα των ευκαιριών και να δώσει τη δέουσα προσοχή στα επιτεύγματα.

Η διεθνής δέσμευση ανανεώθηκε στην Παγκόσμια Εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στο Ντακάρ (Σενεγάλη) το 2000. Έξι στόχοι υιοθετήθηκαν στο τέλος της συνάντησης μαζί με ένα "Πλαίσιο Δράσης", σκοπός του οποίου ήταν να παρασχεθεί ένα σημείο αναφοράς για τον καθορισμό των στόχων και την παρακολούθηση των δραστηριοτήτων που αναλαμβάνονται για την επίτευξή τους.

Αυτές οι περιπτώσεις χρησίμευαν για να τονίσουν εκ νέου την υπεροχή της θέσης της εκπαίδευσης στην αναπτυξιακή διαδικασία. Στην αλληλεπίδρασή τους, τα άτομα μπορούν να βελτιώσουν όχι μόνο τις δικές τους συνθήκες διαβίωσης αλλά και εκείνες της κοινότητας τους και να συμβάλλουν στην προστασία του περιβάλλοντος τους. Αυτοί οι στόχοι αφορούν την εκπαίδευση στους αποκαλούμενους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας και, για το λόγο αυτό, καθώς και στους δείκτες του Δείκτη Ανθρώπινης Ανάπτυξης, διακρίνονται πρωταρχικά (Vergier et al., 2018).

Ο αντίκτυπος της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού - που ορίζεται ως οι προσπάθειες των διευθυντικών στελεχών να επηρεάσουν την ικανότητα, τα κίνητρα και τις ευκαιρίες των εργαζομένων (Boxall και Purcell, 2008) - για τα αποτελέσματα των οργανώσεων έχει αναγνωριστεί ευρέως. Για παράδειγμα, οι θετικές επιδράσεις της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού σε αποτελέσματα όπως η αυξημένη δέσμευση και απόδοση των εργαζομένων και η μείωση του κύκλου εργασιών των εργαζομένων έχουν πιστοποιηθεί (Combs et al., 2006). Ωστόσο, πρόσφατα η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού αναγνωρίστηκε ως το βασικό

στοιχείο για την αύξηση των επιδόσεων των σχολείων (Vekeman et al., 2014). Ειδικότερα, αυξάνοντας την ικανότητα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών, η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού έχει τη δυνατότητα αύξησης των επιδόσεων των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, της απόδοσης υψηλότερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (DeArmond et al., 2009).

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι για τους οποίους τα σχολεία μπορούν να επωφεληθούν από τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων. Πρώτον, επειδή οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα επιτεύγματα των μαθητών (Rivkin et al., 2005), οι επιτυχίες των σχολείων στην αντιμετώπιση των συνεχώς αυξανόμενων προσδοκιών σχετικά με τα επιτεύγματα των μαθητών εξαρτώνται κυρίως από την ικανότητα και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών τους. Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να θεωρηθεί ως μέσο για να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν στους στόχους των σχολείων τους. Δεύτερον, υπάρχει μια συνεχής ροή νέων ψυχολογικών γνώσεων σχετικά με την παιδαγωγική και τη μάθηση που εμπλέκει τα σχολεία (ΟΟΣΑ, 2009, 2014). Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που πρέπει να είναι διατεθειμένοι να συνεχίσουν να επαγγελματικοποιούν με την ενσωμάτωση αυτών των νέων γνώσεων στις καθημερινές πρακτικές τους και η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να θεωρηθεί ως ένας τρόπος για τα σχολεία να προσφέρουν στους καθηγητές τους ευκαιρίες για συνεχή επαγγελματισμό. Τέλος, σε ολόκληρο τον κόσμο τα σχολεία δυσκολεύονται να βρουν αρκετούς εκπαιδευτικούς υψηλής εξειδίκευσης (ΟΟΣΑ, 2014) και ακόμη και αν τα σχολεία μπορούν να τους βρουν, πάρα πολλοί νέοι εκπαιδευτικοί παραιτούνται λόγω του γεγονότος ότι το εργασιακό περιβάλλον δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες τους (ΟΟΣΑ 2009). Η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να προσελκύσουν και να διατηρήσουν επαρκείς και κατάλληλους εκπαιδευτικούς (Loeb et al., 2012). Ενώ αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη για τα σχολεία της υλοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού (DeArmond et al., 2009), η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού εξακολουθεί να είναι σχετικά ανεπαρκής στον εκπαιδευτικό τομέα και φαίνεται ότι είναι δύσκολο να εφαρμοστεί με συστηματικό και αποτελεσματικό τρόπο (DeArmond, 2013; Smylie et al., 2004).

Συγκεκριμένα, τα σχολεία κατέβαλαν πολλές προσπάθειες στην εφαρμογή ενιαίων πρακτικών - όπως τα προγράμματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών, η βελτίωση των διαδικασιών πρόσληψης και επιλογής ή οι αποδοχές που σχετίζονται με τις επιδόσεις - αλλά τα αποτελέσματα αυτών των προσπαθειών παραμένουν ελάχιστα ωφέλιμα (Isore, 2009, Smylie et al. ., 2004). Λόγοι για αυτό μπορεί να περιλαμβάνουν: μια κακή σύνδεση μεταξύ διαφορετικών πρακτικών ανθρώπινου δυναμικού, όπως η αμοιβή και η αξιολόγηση σχετικά με τις επιδόσεις (Rebore, 2010), το γεγονός ότι οι άνθρωποι που πρέπει να εφαρμόσουν την

πολιτική δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες (Liu and Moore Johnson, 2006) και το γεγονός ότι οι πρακτικές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού - π.χ. προγράμματα κατάρτισης - δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Runhaar and Sanders, 2013). Όπως δήλωσαν προηγουμένως αρκετοί συγγραφείς, φαίνεται ότι οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής και οι εκπαιδευτικοί ηγέτες δεν διαθέτουν συστηματική και συνολική άποψη για τη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων (DeArmond, 2013 · Rebores, 2010).

Παράλληλα με ό, τι συμβαίνει στην πράξη, στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία δίνεται ελάχιστη εννοιολογική προσοχή στη δυνατότητα συσχέτισης των πρακτικών ανθρώπινου δυναμικού σε ένα ολοκληρωμένο σύστημα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού το οποίο περιλαμβάνει διασυνδεδεμένες πρακτικές (DeArmond, 2013, Vekeman et al., 2014). Ταυτόχρονα, η βιβλιογραφία του ανθρώπινου δυναμικού κυριαρχείται από μελέτες που διεξάγονται σε κερδοσκοπικούς οργανισμούς, αγνοώντας σε μεγάλο βαθμό τον δημόσιο τομέα (Knies et al., 2015) .

3.1 Εκπαίδευση και διακυβέρνηση

Όλες οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προχωρούν από την υπόθεση ότι θα καταβληθούν προσπάθειες για να καταστεί δυνατή η ορθολογικότερη χρήση ανεπαρκών πόρων και ότι το κόστος θα ελέγχεται στενά. Ωστόσο, ελλείψει πολιτικής καλής διακυβέρνησης και εκσυγχρονισμού της δημόσιας υπηρεσίας, οι προσπάθειες του παρελθόντος απέτυχαν να φέρουν τους αναμενόμενους καρπούς.

Το Πλαίσιο Δράσης του Ντακάρ, δημιουργημένο για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων, περιλαμβάνει τις ακόλουθες βασικές κατευθύνσεις (Alexiadou et al., 2014):

- καθιέρωση χρηστής διακυβέρνησης.
- βελτίωση της κατάστασης και των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών.
- ανάπτυξη τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών, και
- συστηματική παρακολούθηση των επιτευχθέντων αποτελεσμάτων.

Οι κυριότερες ενέργειες μέσω των οποίων εφαρμόζεται η στρατηγική είναι:

- την ανάπτυξη της τομεακής ανάλυσης και προγραμματισμού,
- διευκρίνιση των διαφόρων λειτουργιών του συνόλου του προσωπικού που εμπλέκεται.

- μεγαλύτερη αποκέντρωση ως μέσο αύξησης της συμμετοχής των λαϊκών ριζών ·
- αύξηση της ικανότητας διαχείρισης, και
- διαφάνεια και λογοδοσία.

Αυτές οι διάφορες δράσεις, στο πλαίσιο των εθνικών προγραμμάτων, επωφελήθηκαν από την συνεχιζόμενη τεχνική υποστήριξη που παρείχε η UNESCO, ο οργανισμός του Ηνωμένου Βασιλείου που είχε την ευθύνη του συντονισμού των παγκόσμιων προσπαθειών «Εκπαίδευση για όλους». Σήμερα, πολλές χώρες έχουν λάβει μέτρα για τη βελτίωση της διαχείρισης των προγραμμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Στη Σενεγάλη, το δεκαετές πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάρτισης (1998-2008) περιλαμβάνει δραστηριότητες για την ενίσχυση της δημοσιονομικής διαχείρισης και έχει εκδώσει εγχειρίδια για εγκεκριμένες διαδικασίες. Βελτιώνει τη διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων μέσω της εισαγωγής επιλογών σταδιοδρομίας, της ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, του διαλόγου μεταξύ των ενδιαφερομένων, του βελτιωμένου συντονισμού μεταξύ των υπηρεσιών και της καλύτερης χρήσης των πληροφοριών και των τεχνολογιών των επικοινωνιών.

Το δεκαετές σχέδιο ανάπτυξης επικεντρώνεται στη βελτίωση του σχεδιασμού και του προγραμματισμού, στην καλύτερη διαχείριση των ανθρωπίνων, οικονομικών και κεφαλαιακών πόρων, στη μεγαλύτερη αποκέντρωση, στην τακτική ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και στους ενισχυμένους μηχανισμούς συντονισμού. Στο Μαρόκο, ο Εθνικός Χάρτης Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, το βασικό σημείο αναφοράς για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης για τη δεκαετία 2000-2009, επισημαίνει ότι λιγότερα από 4 από τα 19 προγράμματα είναι αφιερωμένα στο θέμα της διακυβέρνησης. Οι κύριες κατευθύνσεις των προγραμμάτων είναι οι εξής (Alexiadou et al., 2014):

Α)αποκέντρωση: — δημιουργία περιφερειακών ακαδημιών εκπαίδευσης και κατάρτισης που δημιουργούνται ως δημόσιοι θεσμοί που έχουν αναλάβει την τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη της εκπαίδευσης και της κατάρτισης

— ενίσχυση των επαρχιακών γραφείων με τη γενική ευθύνη για την εκτέλεση περιφερειακών προγραμμάτων

— δημιουργία τοπικών εποπτικών γραφείων

— δημιουργία συμβουλευτικών συμβουλίων για την επίβλεψη του έργου μεμονωμένων σχολείων και κέντρων κατάρτισης.

Β) Ενίσχυση της διακυβέρνησης με:

— την εναρμόνιση της διαφορετικής εκπαίδευσης και κατάρτισης πολιτικών και προγραμμάτων σε ολόκληρο τον τομέα

— καλύτερη χρήση των πόρων του τομέα, εξαλείφοντας τις αλληλεπικαλύψεις και δίνοντας μεγαλύτερη σημασία στην κατανομή των πόρων του τομέα και των διοικητικών δομών

— τακτική παρακολούθηση των επιτευγμάτων και / ή των επιδόσεων των σπουδαστών και των προγραμμάτων

— ετήσια αναφορά στις εθνικές και περιφερειακές αρχές και στο ευρύ κοινό.

— Διαφοροποίηση των τύπων των κτιρίων και των προδιαγραφών κατασκευής, καθώς και υλικού εξοπλισμού τάξης, εξασφαλίζοντας την καταλληλότητα του σχολικού κτιρίου και του εξοπλισμού για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες για τις οποίες παρέχεται και την τακτική συντήρησή του και αναθεώρηση κριτηρίων και διαδικασιών σχετικά με την εκτίμηση του προσωπικού, την προώθηση και τις συνθήκες εργασίας ως μέσο για τη μεγαλύτερη κινητοποίηση του διδακτικού και διοικητικού προσωπικού καθώς και ευρεία υποστήριξη για τις μεταρρυθμίσεις γενικά

3.2 Ανάπτυξη προσωπικού

Για να βελτιστοποιηθεί η ανάπτυξη του προσωπικού, πρέπει να επιτευχθεί συστημική ισορροπία. Το κλειδί για την πραγματοποίησή του είναι η εμπειρισταωμένη γνώση των ποσοτικών και ποιοτικών πτυχών του συνόλου των ανθρώπινων πόρων, των απαιτήσεων στελέχωσης βραχυπρόθεσμα και μεσοπρόθεσμα, καθώς και της προσφοράς και της ζήτησης των απαιτούμενων δεξιοτήτων στην ανοιχτή αγορά εργασίας. Η εξισορρόπηση των διαθέσιμων ανθρώπινων πόρων με τους θεσμικούς στόχους απαιτεί συνεχείς εσωτερικές και εξωτερικές προσαρμογές μέσω (Olaniyan & Okemakinde, 2008):

- εσωτερική προώθηση
- εκούσια ή υποχρεωτική εκ νέου ανάθεση
- μείωση του αριθμού των υπαλλήλων σταδιοδρομίας μέσω προγραμμάτων πρόωρης συνταξιοδότησης που βασίζονται σε μέτρα παροχής κινήτρων και με τη χρήση συμβασιούχων υπαλλήλων μικρής ή μερικής απασχόλησης.

Στον Τομέα της Εκπαίδευσης, υπάρχουν διάφορα εργαλεία - τα μοντέλα προσομοίωσης που είναι τα ισχυρότερα - που καθιστούν δυνατή την πρόβλεψη των αναγκών σε διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό. Ως συνεισφορά στο πρόγραμμα EFA, η UNESCO συνέβαλε στη δημιουργία εθνικών ικανοτήτων στην ανάπτυξη και τη χρήση μοντέλων που προσομοιώνουν εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές.

Η διαχείριση των στόχων στην περίπτωση του προσωπικού του Τομέα της Εκπαίδευσης είναι ένα πολύπλοκο θέμα στις αναπτυσσόμενες χώρες. Μεταξύ των πολλών εμποδίων είναι (Olaniyan & Okemakinde, 2008):

- η γνωστή αναξιόπιστη βάση δεδομένων.
- η πληθώρα διαρκώς μεταβαλλόμενων εκπαιδευτικών επιλογών και ειδικοτήτων διδασκαλίας.
- η έλλειψη εξειδίκευσης στις περιγραφές θέσεων εργασίας / ευθύνες του μη διδακτικού προσωπικού,
- οι λίγες δυνατότητες πραγματικής σταδιοδρομίας ή ακόμη και την προώθηση και αναδιανομή

Σοβαρές περιφερειακές ανισορροπίες, ενώ ορισμένες περιοχές έχουν πολύ λίγες, ενώ άλλες είναι υπερκορεσμένες και ετήσια κατάρτιση προϋπολογισμού, μια πρακτική που καθιστά τη διαχείριση από τους στόχους μια παντοδύναμη αλλά αδύνατη δέσμευση.

Δεν υπάρχει χώρα που δεν αγωνίζεται να ξεπεράσει αυτά τα προβλήματα. Ο μεγάλος αριθμός προσωπικού που απασχολείται στον τομέα της εκπαίδευσης είναι υπεύθυνος για το γεγονός ότι βρίσκεται στην πρωτοπορία αυτών των προσπαθειών. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ (Olaniyan & Okemakinde, 2008):

- αποκέντρωση των αρμοδιοτήτων διαχείρισης και του προσωπικού,
- προετοιμασία κατευθυντήριων γραμμών προγραμματισμού και προϋπολογισμού και εγχειριδίων για όλο το επαγγελματικό προσωπικό,
- ενίσχυση των ικανοτήτων προγραμματισμού, διαχείρισης και παρακολούθησης του προγράμματος σε όλα τα επίπεδα.

αναβάθμιση των δεξιοτήτων διαχείρισης της ανθρώπινης δύναμης με ιδιαίτερη αναφορά στη διαχείριση από τους στόχους. και □ την εισαγωγή νέων μεθόδων

κατάρτισης προϋπολογισμού, όπως μηδενικού προϋπολογισμού και εκτίμησης βάσει επιδόσεων.

3.3 Πρακτικές της Διοίκησης Ανθρώπινων Πόρων στην εκπαίδευση

3.3.1 Η κινητικότητα των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν δύο τύποι κινητικότητας προσωπικού: γεωγραφικοί και επαγγελματικοί. Η πρώτη συνεπάγεται αλλαγή της απόσπασης, ενώ η δεύτερη αφορά την κινητικότητα που σχετίζεται με τη σταδιοδρομία. Το τελευταίο μπορεί να είναι κάθετο, όπως στην περίπτωση προώθησης ή οριζόντια, όταν συμβαίνει μια αλλαγή δραστηριότητας μέσα σε μια δεδομένη εκχώρηση. Η κινητικότητα του προσωπικού θεωρείται ως μέσο ενίσχυσης της χρησιμοποίησης των ανθρώπινων πόρων (Allensworth et al., 2009).

3.3.1.1 Γεωγραφική κινητικότητα

Η κινητικότητα του γεωγραφικού προσωπικού συνεπάγεται την εκούσια ή υποχρεωτική μετακίνηση του προσωπικού. Η πρόθεση είναι να διασφαλιστεί ότι κανένας μαθητής δεν θα μείνει χωρίς δάσκαλο στην αρχή του σχολικού έτους. Στην πράξη, όπου πρόκειται για τις αναπτυσσόμενες χώρες, αυτή η κινητικότητα για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός παρέμεινε μια ουσιαστικά θεωρητική δυνατότητα. Η συγκέντρωση, τα κριτήρια επανατοποθέτησης (μόνο ένα έτος υπηρεσίας σε μια συγκεκριμένη απόσπαση), ο ετήσιος ρυθμός ανακατανομής, οι επαναδιορισμοί που έγιναν ή χορηγήθηκαν για εξαιρετικούς λόγους - αυτοί και παρόμοιοι παράγοντες εμπόδισαν την επιλογή γεωγραφικής κινητικότητας να επιτύχει τον σκοπό για τον οποίο ήταν. Οι ακόλουθες είναι μερικές από τις ακούσιες συνέπειες των υφιστάμενων πρακτικών γεωγραφικής κινητικότητας (Kaiser, 2011):

- Είτε πάρα πολλοί είτε όχι αρκετοί εκπαιδευτικοί ανά επίπεδο, αντικείμενο ή γεωγραφική θέση
- υπερσυγκέντρωση του προσωπικού σε αστικές περιοχές σε αντίθεση με τις αγροτικές τοποθετήσεις.
- Τάση των δασκάλων να χρησιμοποιούν τις αγροτικές τοποθετήσεις ως αίθουσα αναμονής εν αναμονή της εκ νέου ανάθεσης σε θέση αστικού σχολείου. και

- Γήρανση των δασκάλων στα μεγάλα αστικά κέντρα, ο εκ των πραγμάτων τελικός στόχος της κινητικότητας του προσωπικού.

Οι περιορισμοί του προϋπολογισμού έχουν οδηγήσει στη δέσμευση ή ακόμη και στη μείωση των θέσεων και αναγκάζουν τα Υπουργεία Παιδείας να επανεξετάσουν το θέμα της κινητικότητας των εκπαιδευτικών προκειμένου να αξιοποιηθούν καλύτερα οι υφιστάμενοι ανθρώπινοι πόροι. Τα κοινά διορθωτικά μέτρα περιλαμβάνουν:

- μερική αποκέντρωση των αποφάσεων για την κινητικότητα των υπαλλήλων, αφήνοντας τα ζητήματα επαναδημοσίευσης σε περιφερειακό επίπεδο στις αρμόδιες επαρχιακές διοικήσεις διατηρώντας παράλληλα την εξουσία για τα ζητήματα ενδοεπιχειρησιακής κινητικότητας προσωπικού.
- αναθεώρηση των κριτηρίων ανακατανομής, προσαρμόζοντας το χρόνο υπηρεσίας ενός δεδομένου φορέα εκμετάλλευσης, ώστε να αντανακλά καλύτερα τη φύση της προτεινόμενης διοικητικής απόφασης - ενδοπεριφερειακή έναντι διαπεριφερειακής.

Όλοι οι νεοεισερχόμενοι θα υποχρεωθούν να υπηρετήσουν τουλάχιστον τέσσερα χρόνια στην περιοχή της πρώτης αποστολής τους και να αποδεχθούν την εκ νέου ανάθεση που θα κριθούν αναγκαία προς το συμφέρον του Υπουργείου.

3.3.1.2 Επαγγελματική κινητικότητα

Κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, είναι διαθέσιμες διάφορες δυνατότητες προαγωγής, είτε με τη μορφή βαθμού ή βημάτων, την αλλαγή της πειθαρχίας ή την υπηρεσία, τόσο εντός όσο και εκτός του Υπουργείου. Η προώθηση με βαθμό ή βήμα έχει εξηγηθεί προηγουμένως.

Η προώθηση ως συνέπεια αλλαγής εξειδίκευσης είναι δυνατή μετά από κατάλληλη μελέτη και πιστοποίηση.

Λαμβάνοντας υπόψη την περίπτωση του Μαρόκου, ένας καθηγητής κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι κάτοχος ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εφόσον πληροί τις ανωτέρω προϋποθέσεις. Ωστόσο, πρέπει να ειπωθεί ότι το Υπουργείο Παιδείας απέκλεισε εντελώς αυτή τη δυνατότητα, αφαιρώντας τα μέσα μετάβασης από μια τάξη καθηγητή σε άλλη. Παρόλα αυτά, αυτός ο τύπος κινητικότητας είναι ένας από τους κύριους τρόπους με τους οποίους οι ελλείψεις των εκπαιδευτικών σε ένα επίπεδο

μπορούν να αντισταθμιστούν με κάθετες ή πλευρικές μεταφορές. Επί του παρόντος, το Υπουργείο αναγκάζεται να διορθώσει τις ελλείψεις που προκύπτουν από το ταχέως αναπτυσσόμενο κατώτερο δευτεροβάθμιο σχολείο, χρησιμοποιώντας πιο εκπαιδευμένους (και συνεπώς πιο ακριβό) ανώτερους καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Costrell & Podgursky, 2010).

Η αλλαγή των κλάδων ή των επιπέδων διδασκαλίας μπορεί να λάβει διάφορες μορφές μεταξύ των οποίων είναι οι ακόλουθες:

- Ενώση στην επιθεώρηση, μια κίνηση που είναι ιδιαίτερα περιζήτητη από τους εκπαιδευτικούς που απαιτούν ακαδημαϊκή προετοιμασία και συνεδριάζουν σε ανταγωνιστική εξέταση.
- άμεσο διορισμό (στην περίπτωση καθηγητών δημοτικού σχολείου) ως επικεφαλής διδάκτορας / διευθυντή ή διευθυντή ενός Κολλεγίου Εκπαίδευσης Καθηγητών ή μέσω προηγούμενης διοικητικής θέσης, και οι δύο τρόποι ανάλογα με την προετοιμασία και τη διαδικασία αναθεώρησης που περιγράφηκε προηγουμένως ·
- διορισμό σε κεντρική υπηρεσία ή επαρχιακή διοίκηση ή τεχνικό φορέα (π.χ. σύμβουλος σπουδών) και
- απόσπαση σε εθνικό ή διεθνή οργανισμό (Bastian & Henry, 2015).

3.3.2 Αξιολόγηση προσωπικού

Οι εκθέσεις απόδοσης αποτελούν ουσιαστικό μέρος κάθε προγράμματος διαχείρισης βάσει αποτελεσμάτων. Η παραγωγή και η αποτελεσματικότητα μιας διοίκησης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις επιδόσεις του προσωπικού που είναι επιφορτισμένο με την υλοποίηση των δραστηριοτήτων που αποσκοπούν στην επίτευξη των θεσμικών στόχων. Πέραν της τυχαίας επιθεώρησης, η οποία συνήθως οδηγεί σε κάποια επιβολή κυρώσεων, η περιοδική αναφορά επιδόσεων, με μοναδικό σκοπό την αύξηση της απόδοσης του προσωπικού, επικεντρώνεται στην καλύτερη κατανόηση της ικανότητας του προσωπικού, της ικανότητας και των κινήτρων ώστε να λάβει έγκαιρα διορθωτικά μέτρα για να ξεπεραστούν τυχόν συστημικές δυσλειτουργίες που έρχονται στο φως στη διαδικασία. Εξορθολογίζει τη διαδικασία λήψης αποφάσεων στοχεύοντας στις ποσοτικές και ποιοτικές πτυχές ενός

δεδομένου έργου. Τόσο διαφανές όσο και συμμετοχικό, προϋποθέτει τη δέσμευση του μέλους του προσωπικού να μεγιστοποιήσει την κατανόησή του σχετικά με τις απαιτήσεις της ανάθεσης και να εργαστεί για την επίτευξή τους (Marzano, 2012).

Στην εκπαίδευση χρησιμοποιούνται διάφοροι τύποι αξιολόγησης, το πιο συνηθισμένο από τα οποία είναι μια κλίμακα ταξινόμησης που παίρνει τη μορφή ενός πίνακα με διάφορες επικεφαλίδες που καλύπτει τις περιοχές που εμπλέκονται στην αποστολή του, καθώς και την ικανότητα και την εργασιακή στάση των ενδιαφερομένων. Η βαθμολογία που λαμβάνεται σε αυτή την άσκηση λαμβάνεται υπόψη σε οποιαδήποτε απόφαση σχετικά με την προώθηση βαθμού ή βημάτων (Shinkfield & Stufflebeam, 2012).

Σε ό, τι αφορά τους εκπαιδευτικούς, παρέχεται επίσης βαθμός για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Όταν το προσωπικό είναι υποψήφιοι για προαγωγή σε ένα συγκεκριμένο έτος, η έκθεση απόδοσης είναι στοχευμένη και ακριβής χρονικά. Έχει την τάση να αποδίδει μεγαλύτερη σημασία στη διάρκεια της υπηρεσίας από ό, τι στην αξία, ιδίως όσον αφορά τη διδασκαλία στην τάξη, καθώς είναι σπάνιο να μειωθεί το σκορ της προηγούμενης έκθεσης επιδόσεων υπό το πρίσμα των ευρημάτων της προετοιμασίας. Πράγματι, δεδομένου ότι πάνω από το 90% του προσωπικού που έχει υποβληθεί σε μια τέτοια αξιολόγηση περνά σε υψηλότερο επίπεδο, είναι σαφές ότι η άσκηση δεν κάνει διάκριση μεταξύ του προσωπικού και κατά συνέπεια είναι ουσιαστικά καθαρά (Kimball & Milanowski, 2009).

Η αξιολόγηση του προσωπικού υφίσταται επί του παρόντος αλλαγές στις χώρες που εισάγουν διαχείριση βάσει αποτελεσμάτων. Στο Μαρόκο εισάγεται σήμερα ένα νέο σύστημα με βάση τις αρχές της αξίας, της ισότητας, της διαφάνειας και του διαλόγου. Δεν διατυπώνονται μόνο οι στόχοι της άσκησης αλλά το περιεχόμενο και οι διαδικασίες (Taylor & Tyler, 2012):

Ο κύριος στόχος της αξιολόγησης του προσωπικού είναι, με ετήσιο απολογισμό, να βελτιωθεί η γενική κατανόηση της σχέσης μεταξύ απόδοσης του προσωπικού και θεσμικών στόχων.

Δεδομένου ότι καλύπτει όλο το προσωπικό, τα ανώτερα στελέχη καλούνται να διεξάγουν την άσκηση ετησίως και να συντάσσουν έκθεση σχετικά με τη συνολική εικόνα των επιδόσεων του ανθρώπινου δυναμικού του τομέα.

Χρησιμοποιούνται διάφορα μέτρα απόδοσης, συμπεριλαμβανομένης της παραγωγής, των οργανωτικών δεξιοτήτων, της έκτασης της τεχνικής ικανότητας, των ερευνητικών

δεξιοτήτων και της δημιουργικότητας, την εισαγωγή συναντήσεων πρόσωπο με πρόσωπο με το ενδιαφερόμενο μέρος, σε κατάλληλες στιγμές της διαδικασίας αξιολόγησης, κατανομή της διαδικασίας αξιολόγησης σε τρία αλληλοσυνδεδεμένα τμήματα, και συγκεκριμένα (Darling-Hammond, 2015):

1) προκαταρκτική αξιολόγηση η οποία αναλαμβάνει την υποχρέωση να αποσαφηνίσει τα καθήκοντα που μπορούν να προσδιοριστούν και να προσδιοριστούν ποσοτικά μαζί με τα σχετικά μέτρα απόδοσης ·

2) την πραγματική αξιολόγηση στην οποία αξιολογούνται οι επιδόσεις του προσωπικού

3) τη φάση μετά την αξιολόγηση, στην οποία λαμβάνονται αποφάσεις σχετικά με τυχόν θέματα προσωπικού που εκκρεμούν (π.χ. προώθηση, αίτηση άδειας σπουδών κ.λπ.) καθώς και προσδιορισμός τυχόν διορθωτικών μέτρων που ενδέχεται να είναι απαραίτητα.

Για να διασφαλιστεί η επιτυχής εισαγωγή του συστήματος, πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις:

Πρέπει να καταρτιστούν εγχειρίδια στα οποία να διευκρινίζονται οι αρμοδιότητες, οι δραστηριότητες, οι διαδικασίες υποβολής εκθέσεων και τα σχετικά μέτρα απόδοσης

Πρέπει να περιγράφονται τα αναπτυξιακά προγράμματα που ανατίθενται σε κάθε υπηρεσία, μαζί με τα μέτρα απόδοσης και το προσωπικό υποστήριξης εκπαιδευμένο στη διαχείριση και τις μεθόδους αξιολόγησης του προσωπικού πρέπει να είναι σε θέση.

Οι συνθήκες αυτές απέχουν πολύ από το να πληρούνται ακόμα και στις κεντρικές διοικητικές υπηρεσίες, πόσο μάλλον σε εκείνες σε επαρχιακό και περιφερειακό επίπεδο και στα σχολεία. Ωστόσο, χωρίς αυτούς, η καθιέρωση διαχείρισης βάσει απόδοσης θα καθυστερήσει ακόμα περισσότερο (Derrington, 2011).

3.4 Εκπαίδευση και κατάρτιση των ανθρωπίνων πόρων στην εκπαίδευση

Η αναβάθμιση της ποιότητας της διδασκαλίας είναι το σημείο εισόδου για οποιαδήποτε στρατηγική ανανέωσης του τομέα. Προϋποθέτει ότι, επειδή κανένα πρόγραμμα αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, όσο καλό και αν είναι, δεν αρκεί για να προετοιμάσει καθηγητές για όλη τους τη σταδιοδρομία, θα χρειαστεί συνεχής αναβάθμιση. Ωστόσο, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, αν και αναμφισβήτητα ένα ισχυρό εργαλείο για την

αύξηση των επιπέδων ικανοτήτων και τη διατήρηση των εκπαιδευτικών ενήμερων για τις νέες τάσεις στην εκπαίδευση, καταλαμβάνει στην καλύτερη περίπτωση ένα μικρό μέρος στα προγράμματα του Υπουργείου Παιδείας.

Η εκπαίδευση πριν από την εκπαίδευση στοχεύει συνήθως στην εκμάθηση των διαφόρων θεμάτων και γενικά παραμελεί τις παιδαγωγικές και πρακτικές πτυχές της διδασκαλίας. Στο βαθμό που δεν ενσωματώνει την ιδιαιτερότητα των δύσκολων αστικών και αγροτικών συνθηκών, μπορεί πράγματι να αποκοπεί εντελώς από τις πραγματικές συνθήκες. Ανεξάρτητα από τις δυνατότητες ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης, δεν αποτελούν μέρος ενός παγκόσμιου οράματος για την προετοιμασία και υποστήριξη των εκπαιδευτικών (Elliott, 2011).

Η συνεχιζόμενη εκπαίδευση στις αναπτυσσόμενες χώρες αποτελεί έργο σε εξέλιξη, καθώς ούτε τα μέσα ούτε οι στόχοι έχουν αποσαφηνιστεί με οποιοδήποτε επιχειρησιακό τρόπο. Ελλείπει σαφούς εννοιολογικού πλαισίου για το επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού ή οποιασδήποτε σαφούς έννοιας της σταδιοδρομίας, η απουσία οποιασδήποτε σχέσης μεταξύ προγραμμάτων κατάρτισης πριν και κατά τη διάρκεια της εργασίας περιπλέκει το καθήκον του καθορισμού τόσο του περιεχομένου όσο και των συστημάτων παράδοσης και του προγραμματισμού τους τρόπο που φτάνει στους καθηγητές καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους.

Επιπλέον, τα κονδύλια που προορίζονται για την ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση είναι γενικά ανεπαρκή. Τέλος, οι χρόνοι προγραμματισμού, κατά τους οποίους οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρακολουθήσουν μαθήματα ενδοεπιχειρησιακής κατάρτισης και να βρουν προσωρινές αντικαταστάσεις, αποτελούν επίσης εμπόδια που πρέπει να υπερκεραστούν στις περισσότερες χώρες.

Η συνεχής κατάρτιση στην υπηρεσία πρέπει να επανεξεταστεί στο πλαίσιο ενός παγκόσμιου οράματος, λαμβάνοντας υπόψη τις δίδυμες διαστάσεις της δημιουργίας δεξιοτήτων, δηλαδή την κατάρτιση πριν και κατά τη διάρκεια της εργασίας. Οι αλληλεξαρτώμενες λειτουργίες του καθενός πρέπει να αποσαφηνιστούν υπό το πρίσμα του επιθυμητού συνολικού προφίλ δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού και των προσδοκιών του Υπουργείου Παιδείας. Με τον τρόπο αυτό, θα φανεί ότι αποκαλύπτουν τρεις γενικές αρχές (Avalos, 2011):

A) τη συγχώνευση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών που περιλαμβάνουν τόσο τις ουσιαστικές όσο και τις παιδαγωγικές πτυχές καθώς και τις κοινωνικές επιπτώσεις της διδασκαλίας,

B) την ανάγκη να αποσαφηνιστούν τα προσόντα των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα των απαιτήσεων του προγράμματος σπουδών καθώς και των κοινωνικοοικονομικών ή γεωγραφικών πραγματικοτήτων στην τάξη και

Γ) την ανάγκη για ευελιξία στοχευμένων προφίλ διδασκαλίας για τη διευκόλυνση της μελλοντικής επανεκπαίδευσης για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για νέες εντελώς διαφορετικές προκλήσεις.

Η εκπαίδευση πριν από τη φοίτηση παρέχει συνήθως στους δασκάλους τις βασικές δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να εισέλθουν στο επάγγελμα του διδακτικού προσωπικού μαζί με τις γνώσεις για τον τρόπο ενημέρωσής τους όπως και όταν είναι απαραίτητο. Οι μεταρρυθμίσεις που βρίσκονται σε εξέλιξη περιλαμβάνουν τις προσπάθειες για την εξεύρεση καλύτερης ισορροπίας μεταξύ της θεωρητικής και της πρακτικής με (Loewenberg & Forzani, 2009):

- 1) οργάνωση εναλλασσόμενων προγραμμάτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης ·
- 2) λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές συνθήκες συμφραζομένων. και
- 3) σχεδιασμός και ενσωμάτωση των προγραμμάτων κατάρτισης πριν από την υπηρεσία με τρόπο που αντανάκλα τη θέση τους σε μια συνεχή κατάρτιση για την ανάπτυξη του προσωπικού.

Από την άλλη πλευρά, η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση αναλαμβάνει (Cohen et al., 2009):

- 1) ολοκλήρωση και / ή ενημέρωση του γενικού πολιτισμού του εκπαιδευτικού.
- 2) ενίσχυση των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά την αρχική κατάρτιση ·
- 3) παροχή πληροφοριών σχετικά με τις τροποποιήσεις του προγράμματος σπουδών και τις καινοτομίες διδασκαλίας · και
- 4) παροχή εξατομικευμένης διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς με συγκεκριμένες ανάγκες.

Οι μεταρρυθμίσεις στην επαγγελματική κατάρτιση μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- την ανάπτυξη εθνικών και ακόμη περιφερειακών προγραμμάτων κατάρτισης μετά από αξιολόγηση των αναγκών ·
- πιστοποίηση και διαπίστευση ενοτήτων ενδοϋπηρεσιακής κατάρτισης ·
- τον προγραμματισμό των καθηκόντων των δασκάλων ώστε να μπορούν να παρακολουθούν ένα συγκεκριμένο αριθμό συνεχιζόμενων εκπαιδευτικών συναντήσεων (30 ώρες / έτος στην περίπτωση του Μαρόκου).

Αναγνωρίζοντας ότι η ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του καθηγητή και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως τέτοια.

Ένδειξη του αυξανόμενου ενδιαφέροντος για την ανάπτυξη προσωπικού από πλευράς προσωπικού του Υπουργείου Παιδείας μπορεί να βρεθεί στην αύξηση των διαθέσιμων επιπέδων πόρων για την κατάρτιση, την αναδιάρθρωση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και προγραμμάτων και τη δημιουργία νέων μηχανισμών συντονισμού.

3.5 Διαχείριση Ανθρώπινου Δυναμικού στα σχολεία: προσέγγιση «ελέγχου» ή «δέσμευση»

Η πρόσφατη βιβλιογραφία αποκαλύπτει μια μετατόπιση από την προβολή του HRM μόνο ως μέσο άμεσου ελέγχου της συμπεριφοράς των εργαζομένων, αυξάνοντας την απόδοση των εργαζομένων και μεγιστοποιώντας τα κέρδη. Τώρα τείνει προς την προβολή του HRM ως μεθόδου για την ενίσχυση της δέσμευσης των εργαζομένων για το έργο τους, τους οργανωτικούς στόχους και την επαγγελματική τους ανάπτυξη (Mossholder et al., 2011). Αυτές οι δύο προσεγγίσεις - που εντοπίζονται στις μελέτες για τη διοίκηση του σχολείου (Runhaar και Runhaar, 2012, Smith και Rowley, 2005) - βρίσκουν τις ρίζες τους σε θεωρητικές προοπτικές από μελέτες οργάνωσης και διαχείρισης και αντικατοπτρίζουν διαφορετικές υποθέσεις σχετικά με το κίνητρο των εργαζομένων, τη συμπεριφορά και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να επηρεαστούν.

Πιο συγκεκριμένα, μια προσέγγιση ελέγχου στο HRM έχει την υπόθεση ότι: «οι άνθρωποι είναι ανίκανοι να αυτορρυθμιστούν και δεν μπορούν να εμπιστευτούν» (Khattri et al., 2006: 117). Η παραδοχή αυτή, για παράδειγμα, αντανακλάται από: λεπτομερείς περιγραφές θέσεων εργασίας (Walton, 1985), εξατομικευμένη ανταμοιβή και αξιολόγηση για ποσοτικά προσδιορισμένα αποτελέσματα εργασιών (Mossholder et al., 2011), κεντρικές

ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης (Smith and Rowley, 2005) και χαμηλή συμμετοχή των εργαζομένων (Arthur, 1994).

Το ανθρώπινο δυναμικό που βασίζεται στη δέσμευση, από την άλλη πλευρά, βασίζεται στην υπόθεση ότι οι άνθρωποι: «είναι ικανοί για αυτορρύθμιση και, λαμβάνοντας υπόψη την ευκαιρία και την αναπτυξιακή εμπειρία, θα επιδιώξουν την ευθύνη και την πρωτοβουλία άσκησης» (Khatri et al., 2006: 117). Η εστίαση αυτής της προσέγγισης έγκειται στην ανάπτυξη και την εμπιστοσύνη των εργαζομένων, η οποία αντανακλάται από: τις γενικές περιγραφές καθηκόντων και τη διαφοροποίηση των καθηκόντων (Mossholder et al., 2011) και από την υψηλή συμμετοχή των εργαζομένων (Arthur, 1994).

Όλο και περισσότερο, οι έρευνες δείχνουν ότι τα συστήματα HRM με γνώμονα τον έλεγχο ενθαρρύνουν τους υπαλλήλους να ακολουθούν τις οδηγίες και να κάνουν ακριβώς αυτό που τους λένε, ενώ τα συστήματα HRM με προσανατολισμό στη δέσμευση βελτιώνουν την πρωτοβουλία των εργαζομένων και τα ενδογενή κίνητρα (Khatri et al. Mossholder et al., 2011). Η εξήγηση γι 'αυτό μπορεί να βρεθεί στο γεγονός ότι αν οι εργαζόμενοι αντιληφθούν την HRM ως χάρη, ενισχύει τη δέσμευσή τους και αναπτύσσει μια ψυχολογική υποχρέωση να εργαστούν σκληρότερα. Αυτό τελικά θα οδηγήσει σε μια καλύτερη οργάνωση (Rousseau, 2001).

Οι τρέχουσες τάσεις στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση υπογραμμίζουν τη σημασία της διάκρισης ελέγχου-δέσμευσης. Οι κυβερνήσεις σε πολλές δυτικές χώρες έχουν αποκεντρωμένη εξουσία, ευθύνες και χρηματοδότηση στις περιφερειακές και τοπικές αρχές σε μια προσπάθεια να επιτρέψουν στα σχολεία να επιτύχουν την υψηλότερη δυνατή ποιότητα της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία πίσω από αυτό είναι ότι η αποκέντρωση εξουσιοδοτεί τους εκπαιδευτικούς και τους δίνει τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν τα πάντα κατά την κρίση τους για να ενισχύσουν τα επιτεύγματα των μαθητών. Ωστόσο, αυτή η αποκέντρωση συνοδεύεται συχνά από νέα πρότυπα και συστήματα αξιολόγησης των επιδόσεων.

Οι δάσκαλοι και τα σχολεία είναι όλο και πιο υπεύθυνοι για την απόδοσή τους, η οποία υπολογίζεται, για παράδειγμα, από τα αποτελέσματα των εξετάσεων ή τα επίπεδα συμμετοχής (Gewirtz and Ball, 2000). Οι αρνητικές παρενέργειες του γεγονότος ότι τα κράτη παραμένουν «υπό τον έλεγχο» και οι πολιτικές προσανατολισμένες προς τον έλεγχο (Runhaar και Runhaar, 2012) έχουν τεκμηριωθεί. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι μπορεί να αισθάνονται άτυχοι ως συνέπεια του ελέγχου των προγραμμάτων σπουδών (Ingersoll, 2003) και μπορεί να έχουν περιορισμένη ελευθερία στη διδακτική τους πρακτική (Wong, 2006). Επιπλέον, τα διάφορα είδη διαδικασιών υπευθυνότητας που προκύπτουν από την προσέγγιση ελέγχου εμφανίζονται συχνά ως αύξηση του φόρτου εργασίας ενός εκπαιδευτικού (Burchielli, 2006).

Αυτά τα παραδείγματα αποδεικνύουν ότι είναι σημαντικό για τα σχολεία να προσεγγίσουν την διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ως τρόπο ενίσχυσης της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για το έργο τους και την ανάπτυξή τους. Διαφορετικά, οι ηγέτες των σχολείων διατρέχουν τον κίνδυνο να δουν την διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού ως «μια άλλη μέθοδο για τον έλεγχο της απόδοσης των εκπαιδευτικών».

Σύμφωνα με τη θεωρία των επιδόσεων (Boselie et al., 2005, Jackson et al., 2006), τα συστήματα διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού πρέπει να περιλαμβάνουν (Α) πρακτικές ενίσχυσης ικανότητας με στόχο την αύξηση των γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. (Μ) πρακτικές ενίσχυσης των κινήτρων που στοχεύουν στην ενίσχυση των κινήτρων και των προσπαθειών των εκπαιδευτικών και (Ο) πρακτικές διαχείρισης των ευκαιριών που στοχεύουν στις δυνατότητες των εκπαιδευτικών να εκπληρώνουν αποτελεσματικά τα καθήκοντά τους (Jiang et al., 2012). Η AMO-θεωρία είναι μια μετα-θεωρία που έχει βρει ένα κοινό έδαφος στην έρευνα της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Είναι περιγραφική με την έννοια ότι περιγράφει ποιες πολιτικές και πρακτικές έχουν καθοριστική σημασία για τους προαναφερθέντες τομείς, χωρίς να καθορίζεται ο τρόπος με τον οποίο θα διαμορφωθούν αυτές οι πρακτικές (Marathe and Pathak, 2013).

3.5.1 Δυνατότητες που ενισχύουν τις πρακτικές HRM

Ο τομέας αυτός περιλαμβάνει πολιτικές και πρακτικές των οποίων οι πρωταρχικοί στόχοι είναι να διασφαλιστεί ότι οι ομάδες καθηγητών στελεχώνονται με μέλη που όχι μόνο έχουν αλλά και συνεχώς βελτιώνουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση των καθηκόντων τους (Chuang et al., 2013) . Ως εκ τούτου, θα τονιστούν δύο ομάδες πολιτικών και πρακτικών, δηλαδή «στελέχωση» και «επαγγελματική ανάπτυξη».

Στελέχωση. Η στελέχωση αφορά την πρόσληψη και επιλογή εξειδικευμένων ατόμων εκτός του σχολείου καθώς και την κατανομή καθηκόντων στους ανθρώπους εντός του οργανισμού. Η στελέχωση θεωρείται συχνά ως μια «αμφίδρομη διαδικασία» στην οποία τόσο ο αιτών όσο και το σχολείο πρέπει να συγκεντρώνουν αρκετές πληροφορίες μεταξύ τους για να είναι σε θέση να καθορίσουν εάν υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ των δεξιοτήτων και των φιλοδοξιών του ατόμου και τις ευθύνες και τις ευκαιρίες της κενής θέσης (Liu και Moore Johnson, 2006). Δηλαδή, η προσαρμογή μεταξύ του δασκάλου και της εργασίας δεν επηρεάζει μόνο την απόδοση της εργασίας, επηρεάζει θετικά την ικανοποίηση από την εργασία των δασκάλων (Watt and Richardson, 2007). Από έρευνα είναι γνωστό ότι πάρα

πολλοί υψηλόβαθμοι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν τη δουλειά τους στα πρώτα χρόνια της σταδιοδρομίας τους εξαιτίας ανεκπλήρωτων προσδοκιών που σχετίζονται με το περιβάλλον εργασίας τους (OECD, 2011). Έτσι, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας πρόσληψης και επιλογής, είναι σημαντικό να εξασφαλιστεί ότι οι υποψήφιοι δεν έχουν μόνο μια πλήρη αλλά και ρεαλιστική εικόνα της εργασίας και των συνθηκών υπό τις οποίες πρέπει να γίνει η δουλειά.

Προκειμένου να βρεθεί το άτομο που ταιριάζει καλύτερα στη θέση, είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ποιες δεξιότητες ακριβώς αναζητά κανείς. Οι ρόλοι των εκπαιδευτικών έχουν αλλάξει με την πάροδο των ετών και δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στους ρόλους των εκπαιδευτικών στη δευτερογενή διαδικασία (Scheerens, 2009). Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι δάσκαλοι μπορούν να εκπληρώσουν, κατά προσέγγιση, τα ίδια βασικά καθήκοντα στην αρχική διαδικασία (προετοιμασία και εκτέλεση μαθημάτων), μπορεί επίσης να υπάρχουν συγκεκριμένοι ρόλοι στην ομάδα, με βάση τις ικανότητες και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, η παροχή ατομικής καθοδήγησης στους μαθητές στο ρόλο του μέντορα (Seezink and Poell, 2010) ή η έναρξη εκπαιδευτικών καινοτομιών στο ρόλο του ηγέτη των εκπαιδευτικών (Muijs and Harris, 2006) απαιτούν συγκεκριμένα είδη αρμοδιοτήτων. Έτσι, δίπλα στις παιδαγωγικές γνώσεις και τα προσόντα που απαιτούνται στην εκπαίδευση, υπάρχουν επίσης, ίσως λιγότερο απτές, ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση των ρόλων και για την αποτελεσματική λειτουργία της ομάδας των καθηγητών. Ως εκ τούτου, κατά την πρόσληψη και την επιλογή, δεν αρκεί να επικεντρωθούμε στα τυπικά, πιο τεχνικά κριτήρια, αλλά να συζητήσουμε και τα πιο ανεπίσημα και λιγότερο απτά κριτήρια (Liu and Moore Johnson, 2006).

Από αυτό προκύπτει ότι η πρόσληψη και η επιλογή δεν πρέπει να εκτελούνται αποκλειστικά από μια κεντρική υπηρεσία, αλλά ότι οι ομάδες των καθηγητών θα πρέπει να συμμετέχουν και στη διαδικασία (Runhaar and Sanders, 2013). Οι ομάδες καθηγητών γνωρίζουν τι ρόλους πρέπει να εκπληρωθούν, ποιες αρμοδιότητες υπάρχουν στην ομάδα και που λείπουν. Γνωρίζουν επίσης, για παράδειγμα, ποια κουλτούρα υπάρχει στην ομάδα και ποια προσωπικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά είναι σημαντικά.

Επαγγελματική εξέλιξη. Πέρα από την πρόσληψη αρμόδιων εκπαιδευτικών και την εξασφάλιση της αντιστοιχίας μεταξύ των καθηκόντων και των ρόλων, αφενός, και των ικανοτήτων και φιλοδοξιών των εκπαιδευτικών, αφετέρου, τα σχολεία πρέπει επίσης να διευκολύνουν τη συνεχή επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Κατά το σχεδιασμό ενός σχεδίου επαγγελματικής ανάπτυξης, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου τόσο το τι πρέπει να μάθει όσο και με ποιο τρόπο θα πρέπει να πραγματοποιηθεί η επαγγελματική εξέλιξη.

Για να αποφασίσει τι πρέπει να μάθει, διαδραματίζουν κάποιο ρόλο πολλοί παράγοντες, εκ των οποίων τρεις επισημαίνονται εδώ: (1) οι εξελίξεις στο σχολείο, (2) οι εκπαιδευτικοί του σταδίου σταδιοδρομίας και (3) οι ρόλοι των εκπαιδευτικών στα σχολεία τους. Στην περίπτωση της επαγγελματικής εξέλιξης στο σχολείο, το σχολείο μπορεί να αποφασίσει τι πρέπει να μάθει. Αυτό είναι λογικό, αφού η εφαρμογή νέων προγραμμάτων σπουδών, για παράδειγμα, συχνά απαιτεί νέες παιδαγωγικές γνώσεις (Runhaar, ten Brinke et al., 2014). Εντούτοις, οι παρεμβάσεις σε σχολεία είναι αποτελεσματικές μόνο όταν οι εκπαιδευτικοί στηρίζονται και στις ατομικές ανάγκες μάθησης (ΟΟΣΑ, 2009).

Όσον αφορά τον δεύτερο παράγοντα, όπως υποδηλώνει ο όρος συνεχής επαγγελματική εξέλιξη, η μάθηση πρέπει να θεωρείται ως συνεχής διαδικασία που ξεκινά από την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και διαρκεί μέχρι τη συνταξιοδότησή τους. Ως εκ τούτου, οι πολιτικές επαγγελματικής ανάπτυξης θα πρέπει να καλύπτουν όλα τα στάδια της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών και να εξετάζουν πώς θα πρέπει να διαμορφώνεται η καθοδήγηση των εκπαιδευτικών που δεν προσφέρονται, πώς θα μπορούσαν να οργανωθούν καλύτερα τα προγράμματα επαγωγής για τους νέους εκπαιδευτικούς και τι πρέπει να προσφέρονται σε έμπειρους εκπαιδευτικούς. Από την έρευνα για τη «ζωή» των εκπαιδευτικών είναι γνωστό ότι οι σταδιοδρομίες των εκπαιδευτικών αποτελούνται από διαφορετικές φάσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από διαφορετικές βασικές ανησυχίες και συνεπώς από διαφορετικές ανάγκες κατάρτισης και ανάπτυξης (Day and Gu, 2007). Έτσι, δίπλα στην κατάρτιση και την ανάπτυξη του σχολείου, τα σχολεία πρέπει να προσφέρουν στους καθηγητές τους αρκετές ευκαιρίες για να επιλέξουν τη δική τους κατάρτιση ή πορεία, ανάλογα με τις ατομικές ανάγκες τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

4.1 Ορισμός επαγγελματικής ικανοποίησης

Όπως πολλές άλλες έννοιες στην κοινωνική επιστήμη, η ικανοποίηση από την εργασία δεν έχει σαφή ορισμό που έχει γίνει ευρέως αποδεκτός (Demirtas, 2010). Σύμφωνα με τους Klassen και Chiu (2010), η ικανοποίηση από την εργασία είναι ένας διαφορούμενος όρος. Επειδή η "ικανοποίηση" μπορεί να σημαίνει "ικανοποιητική" σε ορισμένες συγκεκριμένες καταστάσεις, αλλά "ικανοποίηση" σε άλλες καταστάσεις, είναι δύσκολο να ορίσουμε τον όρο ικανοποίηση. Οι Klassen και Chiu (2010) συνδύασαν μαζί την «άνεση της εργασίας» και την «εκπλήρωση της εργασίας» για να ορίσει την ικανοποίηση από την εργασία ως μια κατάσταση που καθορίζεται από το βαθμό στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τις ανάγκες που σχετίζονται με τη δουλειά του. Η ικανοποίηση από την εργασία χαρακτηρίστηκε επίσης ως "μια θετική ή ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση που απορρέει από την εκτίμηση ενός ατόμου για την επαγγελματική του εμπειρία" (Demirtas, 2010, σ. 1069). Ο Locke (1976 οπ. αν. Judge & Klinger, 2008) έδωσε έναν άλλο ορισμό της ικανοποίησης από την εργασία: το ευχάριστο συναίσθημα που προκύπτει από την εκτίμηση της δουλειάς ως επίτευξη ή διευκόλυνση των αξιών της εργασίας.

Μεταξύ αυτών των τριών ορισμών, οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες από άλλους ερευνητές είναι του Locke. (Perrachione et al., 2008, Kafetsios & Zampetakis, 2008, Wong et al., 2010). Σε αυτή την έρευνα, ο ορισμός της Locke για την ικανοποίηση από την εργασία χρησιμοποιήθηκε επίσης για να κατανοήσει την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από την εργασία.

Μια έρευνα Εργασιακής ικανοποίησης (JSS) που αναπτύχθηκε από τον Spector χρησιμοποιήθηκε ευρέως για τη μέτρηση του επιπέδου ικανοποίησης από την εργασία στον τομέα των δημόσιων υπηρεσιών (Kim, Murrmann & Lee, 2009, Li & Lambert, 2008, Naderi Anari, 2012). Σε αυτήν την έρευνα, σχεδιάστηκαν εννέα υποδιαιρέσεις για τη μέτρηση της ικανοποίησης από την εργασία ως προς την αμοιβή, την πρόωθηση, την επίβλεψη, τα οφέλη, τις ενδεχόμενες ανταμοιβές, τις συνθήκες λειτουργίας, τη φύση της εργασίας, την επικοινωνία και τη συνολική ικανοποίηση από την εργασία. Αυτή η έρευνα εργασιακής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε επίσης για τη μέτρηση της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών σε μερικές μελέτες (Collie et al., 2012, Van Maele & Van Houtte, 2012).

Με βάση τον ορισμό της ικανοποίησης από την εργασία του Locke (1976 οπ. αν. Judge & Klinger, 2008), η ικανοποίηση από τη δουλειά του εκπαιδευτικού μπορεί να χαρακτηριστεί ως θετική συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών που προκύπτει από την εκτίμησή τους ότι είναι καθηγητές. Η βελτίωση της ικανοποίησης από τη δουλειά των εκπαιδευτικών είναι σημαντική διότι οι έρευνες έδειξαν ότι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είχαν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους λόγω χαμηλής ικανοποίησης από την εργασία, γεγονός που οδηγεί σε έλλειψη καθηγητών (Van Maele & Van Houtte, 2012). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με υψηλή εργασιακή ικανοποίηση παρείχαν υψηλότερη ποιότητα διδασκαλίας και οι μαθητές τους ήταν πιο επιτυχημένοι (Demirtas, 2010), γεγονός που σήμαινε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ως προς την ικανοποίηση από την εργασία. Προκειμένου να βελτιωθεί η ποιότητα της διδασκαλίας και να διευκολυνθεί η δυσκολία της έλλειψης καθηγητών, είναι πολύ σημαντικό να διατηρηθεί η υψηλή εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

4.2 Παράγοντες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Τα προσωπικά χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, το μορφωτικό υπόβαθρο και ο αυτοέλεγχος (Kashefi, 2009), καθώς και οι συνθήκες εργασίας όπως η επικοινωνία με συναδέλφους και το άγχος στο χώρο εργασίας επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία (Güteryüz et al., 2008). Επιπλέον, το επίπεδο ικανοποίησης από τους διευθυντές, τον μισθό, τους συναδέλφους επηρεάζει επίσης τη συνολική ικανοποίηση από τη δουλειά (Gazzoli, et al., 2010).

4.2.1 Εξωτερικοί Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού

Δεδομένου ότι η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία μπορεί να επηρεάσει τη σταθερότητα της σταδιοδρομίας τους, η έρευνα σχετικά με τις εννέα πτυχές της ικανοποίησης από την εργασία του Spector περιγράφεται παρακάτω.

Πληρωμή, παροχές και προωθήσεις: Ο Elam (1989 οπ.αν. Gu, 2016) ανέφερε ότι ένας από τους λόγους της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών ήταν ο χαμηλός μισθός και οι McCarthy και συν. (2014) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερους μισθούς είχαν

υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία. Οι φτωχές σχολικές συνοικίες αντιμετώπιζαν τον κίνδυνο να χάσουν τους δασκάλους και να έχουν χαμηλή ποιότητα εκπαιδευτικού, καθώς υπήρχε χαμηλή ικανοποίηση από την εργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Collie et al., 2012). Επίσης, τα οφέλη όπως ένα καλό σύστημα συνταξιοδότησης, η καλή μετακίνηση και οι επιδοτήσεις για μελλοντική εκπαίδευση – επιμόρφωση είχαν θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Khalid et al., 2012). Όσον αφορά την προώθηση, οι Wong και συν. (2010) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι στο Χονγκ Κονγκ είχαν χαμηλή ικανοποίηση από την προώθηση, η οποία επηρέασε τα αποτελέσματα της οργάνωσης, ειδικά τη δέσμευσή τους προς τα σχολεία.

Συνθήκες εργασίας: Οι συνθήκες εργασίας, συμπεριλαμβανομένης της εποπτείας, των διαδικασιών λειτουργίας, των συναδέλφων και της επικοινωνίας, αποτέλεσαν σημαντικούς παράγοντες επηρεασμού της εργασιακής ικανοποίησης (Caffey, 2012). Οι McGlamory και Edick (2004) ανέφεραν ότι το πρόγραμμα Cadre, ένα πρόγραμμα υποστήριξης για νεαρούς πιστοποιημένους πρωτοβάθμιους ή δευτεροβάθμιους εκπαιδευτικούς, θα μπορούσε να προσφέρει στους εκπαιδευτικούς περισσότερη προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη, αυξάνοντας σημαντικά την ικανοποίηση από την εργασία τους και την τάση να παραμείνουν στο επάγγελμά τους. Ο Fisher (2011) βρήκε διάφορους παράγοντες που θα μπορούσαν να προκαλέσουν χαμηλή ικανοποίηση από τη δουλειά των εκπαιδευτικών, όπως η ανεπαρκής καθοδήγηση, η έλλειψη διοικητικής και κοινοτικής υποστήριξης, οι κακές συμπεριφορές των μαθητών και οι μη ασφαλείς συνθήκες εργασίας. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι κακές συνθήκες εργασίας και ο μεγάλος φόρτος εργασίας του διδακτικού προσωπικού μείωσαν επίσης την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Liu & Ramsey, 2008).

Επιπλέον, ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές διαχειρίζονται τα σχολεία τους, οι σχέσεις με τους συναδέλφους ήταν οι άλλοι δύο κύριοι παράγοντες και η έλλειψη υποστήριξης από τους ομότιμους ήταν μια άλλη πτυχή που επηρέασε την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών (Tehseen & Hadi, 2015). Σε ορισμένες σχολικές περιοχές, οι δάσκαλοι είχαν ανατεθεί να διδάσκουν άλλα μαθήματα παρά τη δική τους ειδικότητα λόγω της έλλειψης καθηγητών, η οποία είχε ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην έχουν αρκετό χρόνο για να προετοιμαστούν για τη διδασκαλία και να είναι δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους (Liu & Ramsey, 2008).

Φύση της εργασίας και ενδεχόμενες ανταμοιβές: Οι εκπαιδευτικοί που αγαπούν τη δουλειά τους έχουν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία. Οι Korb και Akintunde (2013) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν δεσμευτεί για το ρόλο του

δασκάλου είχαν μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση από εκείνους που δεν είχαν δεσμευτεί. Οι Tehseen και Hadi (2015) διαπίστωσαν επίσης ότι εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επαρκείς ανταμοιβές για τις διδακτικές τους δεξιότητες και τις γνώσεις τους τότε μπορούσαν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Αυτό περιλάμβανε την αίσθηση ότι δεν εκτιμήθηκαν στην εργασία και ότι οι προσπάθειές τους δεν ανταμείφθηκαν κατάλληλα.

4.2.2 Εσωτερικοί Παράγοντες που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού

Εκτός από τους εξωτερικούς προγνωστικούς παράγοντες για το εργασιακό περιβάλλον, τα προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών έχουν επίσης επιρροή στην εργασιακή τους ικανοποίηση. Το φύλο και η εθνικότητα είναι κρίσιμα στοιχεία που θα μπορούσαν να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Οι Liu και Ramsey (2008) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο ικανοποιημένες από τη δουλειά τους από τους άνδρες καθηγητές. Οι Cooper και Travers (2012) ανέφεραν ότι οι καθηγητές που γεννήθηκαν στο εξωτερικό ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους λόγω των εθνικών διακρίσεων στους χώρους εργασίας τους. Αναφέρουν επίσης ότι οι κακές συνθήκες υγείας των εκπαιδευτικών μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλότερη ικανοποίηση από την εργασία. Η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει άμεσα την ικανοποίηση από την εργασία τους (Murray et al., 2014). Οι Klassen και Chiu (2010) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας, διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα την τάξη τους και έχουν αποτελεσματικότερες εκπαιδευτικές στρατηγικές, γεγονός που τους οδήγησε σε μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση στη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο δυσαρεστημένοι από τη δουλειά τους αν σκέφτονταν ότι δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες τους και στις προκλήσεις από το έργο τους. Αυτό αποδεικνύει ότι η χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα μειώνει την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Χρόνια διδασκαλίας: Τα έτη διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα άλλο χαρακτηριστικό γνώρισμα που μπορεί να προβλέψει την ικανοποίηση από την εργασία τους. Και σε αυτόν τον τομέα οι ερευνητές ανέφεραν διαφορετικά αποτελέσματα στη σχέση μεταξύ ικανοποίησης από τη δουλειά των εκπαιδευτικών και ετών εμπειρίας διδασκαλίας. Οι Tehseen και Hadi (2015) και Darling-Hammond (2013) διαπίστωσαν ότι το 50% των νέων καθηγητών παραιτούνται από τα πρώτα πέντε έτη διδασκαλίας τους. Οι Ingersoll και Strong

(2011) ανέφερε ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους στα πρώτα χρόνια διδασκαλίας εξαιτίας της χαμηλής ικανοποίησης από την εργασία. Ο Hughes (2012) προσδιόρισαν μια αλλαγή στη σχέση μεταξύ του ποσοστού τριβής των εκπαιδευτικών και της διδακτικής εμπειρίας: το ποσοστό τριβής ήταν υψηλό για τους καθηγητές πρώιμης σταδιοδρομίας, χαμηλό για καθηγητές μέσης σταδιοδρομίας και υψηλό για τους καθηγητές της τελευταίας σταδιοδρομίας που ήταν κοντά στη συνταξιοδότηση. Οι Liu και Ramsey (2008) διαπίστωσαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών γίνεται υψηλότερη με την αύξηση των ετών διδασκαλιών. Εξήγησαν ότι οι περισσότεροι δυσαρεστημένοι δάσκαλοι είχαν ήδη εγκαταλείψει το επάγγελμά τους μετά από μερικά χρόνια διδασκαλίας και δεν θα συμμετείχαν στην έρευνα για ικανοποίηση από την εργασία. Αντίθετα, ο Gu (2016) υποστήριξε ότι η ικανοποίηση από την εργασία των καθηγητών φυσικής αγωγής θα μειωνόταν με τα έτη διδασκαλίας. Οι Ferrachione και συν. (2008) ανέφεραν επίσης ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών ήταν αρνητικά σχετιζόμενη με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Τέλος, υπήρξε έρευνα που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχε σχέση μεταξύ ικανοποίησης από τη δουλειά των εκπαιδευτικών και διδακτικής εμπειρίας (Gu, 2016).

4.2.3 Σχολική κουλτούρα και επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Το θέμα της σχολικής κουλτούρας είναι πολυδιάστατο με τη φύση της ικανότητας να επηρεάζει όλες τις πτυχές της οργάνωσης. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται στο σχολείο και υποστηρίζονται. Η ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού βελτιώνεται όταν η κουλτούρα του σχολείου / περιοχής υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή και τη λήψη αποφάσεων. Η σχολική κουλτούρα εφαρμόζεται σήμερα σε οργανισμούς που συχνά προσπαθούν να κατανοήσουν τον περίπλοκο κόσμο των διευθυντών και των εργαζομένων (Khalid et al., 2012, Van Maele & Van Houtte, 2012). Δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός της οργανωτικής κουλτούρας. Από την άλλη πλευρά, δεν υπάρχει συγκεκριμένος ορισμός της «σχολικής κουλτούρας». Ο Shapiro δήλωσε: «τα σχολεία έχουν μια κουλτούρα που είναι δική τους. Υπάρχουν σύνθετες τελετουργίες προσωπικών σχέσεων, μια σειρά από κανόνες, ένας ηθικός κώδικας που βασίζεται σε αυτά (2010, σελ. 618)». Σύμφωνα με τους Abdullah και συν. (2009), όλα τα σχολεία διαθέτουν αντιπροσωπευτική κουλτούρα, είτε είναι δυσλειτουργική είτε λειτουργική, αδύναμη ή ισχυρή. Τόσο η ηγεσία όσο και η ιδιότητα μέλους καλλιεργούν σκόπιμα σχολεία με ισχυρούς πολιτισμούς.

Οι Perrachione και συν. (2008) εξέτασαν τη διαχρονικότητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών στις μεταβλητές: σχολικό κλίμα, αίσθηση της αποτελεσματικότητας και ικανοποίηση από την εργασία καθώς και τις αλληλεξαρτήσεις τους. Οι συγγραφείς εντόπισαν πέντε διαστάσεις του σχολικού κλίματος και υποθέτουν ότι αυτές οι διαστάσεις, παρόμοιες με εκείνες της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων, θα ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της αίσθησης της αποτελεσματικότητας και της ικανοποίησης από την εργασία. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω ενός σχεδιασμού δειγματοληψίας πολλαπλών σταδίων. Το δείγμα αποκτήθηκε χρησιμοποιώντας μια εθνική βάση δεδομένων (N = 9.987) καθηγητών. Τα στοιχεία συνίσταντο σε απαντήσεις σε ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρακολούθηση της Εθνικής Εκπαιδευτικής Μακροχρόνιας Μελέτης (NELS) του 1990 από το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Στατιστικών. Η παρακολούθηση του 1990 περιελάμβανε (N = 25.000) μαθητές σε 1.296 σχολεία. Για κάθε μαθητή, τουλάχιστον ένας εκπαιδευτικός ολοκλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο σχετικά με τις αντιλήψεις για τους μαθητές και άλλα σχολικά θέματα. Οι ερευνητές δημιούργησαν το σύνολο δεδομένων για τη μελέτη από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές περιελάμβαναν οκτώ παράγοντες αναγνωρισμένους μέσω του κύριου στοιχείου ως διαστάσεις του σχολικού κλίματος και της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων. Οι δύο εξαρτώμενες μεταβλητές συνίστατο στην ικανοποίηση από την εργασία και στους παράγοντες που επηρέασαν την αίσθηση της αποτελεσματικότητας του δασκάλου. Στις συνδυασμένες οκτώ διαστάσεις της συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων υπήρχαν δύο ξεχωριστές εξισώσεις που κατέβαλαν κάθε μία από τις εξαρτώμενες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι για κάθε ένα από τα μοντέλα παλινδρόμησης ικανοποίησης από την εργασία οι διαστάσεις του σχολικού κλίματος ήταν ισχυρότεροι παράγοντες πρόβλεψης της ικανοποίησης από την εργασία από ό, τι ήταν οποιαδήποτε από τις διαστάσεις συμμετοχής. Σύμφωνα με τα συσχετιστικά ευρήματα, ο ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της ικανοποίησης από την εργασία ήταν η έλλειψη εμποδίων στη διδασκαλία. Η κύρια ηγεσία ακολούθησε. Η διοικητική συνιστώσα της συμμετοχής στην απόφαση, ήταν ο ασθενέστερος προγνωστικός παράγοντας. Οι αναλύσεις παλινδρόμησης πραγματοποίησαν την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι καλύτεροι προγνωστικοί δείκτες της αίσθησης της αποτελεσματικότητας των καθηγητών ήταν η επικοινωνία και η έλλειψη εμποδίων στη διδασκαλία.

Παρά το ενδιαφέρον για την αναδιάρθρωση του σχολείου, οι διαστάσεις της συμμετοχής δεν εξήγησαν πλήρως τη διαφορά είτε στην ικανοποίηση από την εργασία είτε

στην αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών όταν συμπεριλήφθηκαν κλιματικές διαστάσεις στα μοντέλα. Η επίδραση της κύριας ηγεσίας ήταν ένα σημαντικό εύρημα στη μελέτη. Τα δεδομένα πρότειναν ότι θα ήταν λάθος να παραβλέψουμε τον ρόλο του διευθυντή στην ικανοποίηση από την εργασία και στις συζητήσεις για σχολική αναδιάρθρωση. Οι συνέπειες που προέκυψαν από τη μελέτη περιελάμβαναν προσπάθειες για μελλοντική έρευνα που εξέταζε τον αντίκτυπο του σχολικού κλίματος στην προθυμία των εκπαιδευτικών να ακολουθήσουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και τη σχέση μεταξύ σχολικού κλίματος και ακαδημαϊκού επιτεύγματος μαθητών.

Οι De Nobile και McCormick (2008) έγραψαν: "Οι σχολικοί πολιτισμοί είναι σύνθετοι ιστοί παραδόσεων και τελετουργιών που έχουν δημιουργηθεί με την πάροδο του χρόνου καθώς οι καθηγητές, οι μαθητές, οι γονείς και οι διευθυντές συνεργάζονται και αντιμετωπίζουν κρίσεις και επιτεύγματα. Μια ισχυρή επίδραση στις επιδόσεις, διαμορφώνει τους τρόπους που οι άνθρωποι σκέφτονται, ενεργούν και αισθάνονται "(σελ.105).

Σύμφωνα με τον Arifin (2014), ο πολιτισμός είναι ένα φαινόμενο που μας περιβάλλει όλους. Υπάρχουν διαφορές στις ιδέες και στις πεποιθήσεις, αλλά "η οργανωτική κουλτούρα είναι ένα σύστημα κοινών προσανατολισμών που συγκρατούν τη μονάδα μαζί και της προσδίδουν μια ξεχωριστή ταυτότητα. Ο Hatchett (2010) περιγράφει συνοπτικά την οργανωτική κουλτούρα ως τους κανόνες του παιχνιδιού.

Οι Cheng και Ren (2010) διατύπωσε μια μελέτη για να παρατηρήσει τη διατομεακή σχέση μεταξύ της οργανωτικής κουλτούρας και των οργανωτικών χαρακτηριστικών. Ο ερευνητής χαρτογραφεί τα προφίλ της οργανωτικής κουλτούρας και των αποτελεσματικών σχολείων ως προς τους οργανωτικούς παράγοντες, όπως η κύρια ηγεσία, η οργανωτική δομή και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης τα μαθησιακά ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την οργανωτική δέσμευση και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Οι δύο υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν: (α) Όσο ισχυρότερη είναι η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου, τόσο πιο ικανοποιημένοι, παρακινημένοι και αφοσιωμένοι είναι οι εκπαιδευτικοί και τόσο υψηλότερο είναι το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών και (β) Η ισχυρή οργανωτική κουλτούρα του σχολείου συνδέθηκε άμεσα με ισχυρή ηγετική ηγεσία, συμμετοχικές οργανωτικές δομές και θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Το δείγμα αποτελείτο από βοηθούμενα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Χονγκ Κονγκ, τα οποία ιδρύθηκαν και λειτούργησαν από το Τμήμα Εκπαίδευσης της κυβέρνησης του Χονγκ Κονγκ με βάση τους Κώδικες Βοήθειας. Ο ερευνητής επέλεξε τυχαία 65 από τα βοηθούμενα δευτεροβάθμια σχολεία και τους κάλεσε να συμμετάσχουν στη

μελέτη. Μόνο 54 σχολεία συμφώνησαν να συμμετάσχουν. Ο ερευνητής έλαβε τυχαία 12 καθηγητές από κάθε σχολείο και ζήτησε την ολοκλήρωση των εργαλείων που προσαρμόστηκαν από προηγούμενες μελέτες για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας, των εργασιακών προσεγγίσεων και των οργανώσεων. Η μελέτη περιελάμβανε N = 588 εκπαιδευτικούς. Με βάση το 30% των οργανωτικών ιδεολογικών βαθμολογιών, οι δύο ομάδες σχολείων περιλάμβαναν: "Δυνατή Κουλτούρα" (16 σχολεία) και "Αδύναμη Κουλτούρα" (16 σχολεία). Ομοίως, χρησιμοποιώντας το άνω και το κάτω μέρος το 30% των σχολείων που εντοπίστηκαν στο δείκτη οργανωτικής αποτελεσματικότητας, οι ερευνητές ταξινόμησαν δύο επιπλέον ομάδες, τα «Αντιληπτά αποτελεσματικά σχολεία» (16 σχολεία) και τα «Αντιληπτά μη αποτελεσματικά σχολεία» (16 σχολεία). Ομοίως, ο ερευνητής ταξινόμησε 11 σχολεία ως "Ισχυρά Πολιτιστικά -Αποτελεσματικά Σχολεία" και 13 ως "Αδύναμη Πολιτιστικά-Αποτελεσματικά Σχολεία", με βάση το 30%. Το δείγμα ήταν ομοιογενές όσον αφορά τα προσόντα των διοικητικών στελεχών, των εκπαιδευτικών, της δομής προώθησης, των σχολικών διευκολύνσεων, της διάρθρωσης των μισθών, των δεικτών κλάσης των εκπαιδευτικών, του προσωπικού υποστήριξης, των δυνατοτήτων επαγγελματικής εξέλιξης και της εποπτείας από το Υπουργείο Παιδείας του Χονγκ Κονγκ.

Έγινε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της οργανωτικής κουλτούρας και της οργανωτικής αποτελεσματικότητας, υποδεικνύοντας ότι κανένα σχολείο στη μελέτη δεν ανήκε στην ισχυρή ομάδα που δεν ήταν αποτελεσματική στον πολιτισμό και μόνο ένα σχολείο φάνηκε αντιληπτό ως ένα αδύναμο σχολείο αποτελεσματικής στην εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα των Malik και συν. Cheng (2010) υποδήλωναν διαφορές σε τρία επίπεδα οργανωτικής κουλτούρας: (α) Οργανωτική όσον αφορά τις κύριες ηγετικές συμπεριφορές, την οργανωτική δομή και τα πρότυπα των εκπαιδευτικών, (β) το επίπεδο στάσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά την οργανωτική δέσμευση, την κοινωνική ικανοποίηση από την εργασία, την εγγενή ικανοποίηση από την εργασία και την επιρροή της ικανοποίησης από την εργασία. και (γ) την αποτελεσματικότητα των σχολείων από την άποψη της οργανωτικής αποτελεσματικότητας και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της μελέτης ενίσχυσαν τη σημασία της οργανωτικής κουλτούρας σε σχέση με τα αποτελεσματικά σχολεία. Περαιτέρω αποτελέσματα που σημειώθηκαν από τον ερευνητή έδειξαν μια συσχέτιση μεταξύ του δείκτη οργανωτικής ιδεολογίας και των σχολείων που αντιλαμβάνονται την οργανωτική αποτελεσματικότητα. Καθώς η οργανωτική κουλτούρα του σχολείου ενισχύθηκε, το σχολείο εμφανίστηκε πιο αποτελεσματικό όσον αφορά την ευελιξία, την παραγωγικότητα και την προσαρμοστικότητα.

Αυτό το εύρημα υποστήριξε τη σημασία της οργανωτικής κουλτούρας για την κατανόηση της συμπεριφοράς και της οργανωτικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Ο ερευνητής διερεύνησε τη σχέση μεταξύ των οργανωτικών μεταβλητών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών, της κύριας ηγεσίας και της οργανωτικής δομής. Η χαρισματική ηγεσία από τον διευθυντή και το πνεύμα των δασκάλων συνέβαλε περισσότερο στην πρόβλεψη της δύναμης του σχολείου ως οργάνωση των δέκα μέτρων που χρησιμοποιήθηκαν για οργανωτικές μεταβλητές. Η σταδιακή εξίσωση παλινδρόμησης έφθασε σε ένα επίπεδο σημαντικότητας, γεγονός που υποδήλωνε ότι οι περισσότεροι διευθυντές θα μπορούσαν να δώσουν στους δασκάλους αυξημένα κίνητρα και νόημα για εργασία, το ισχυρότερο οργανωτικό πνεύμα του σχολείου. Έτσι, το ηθικό των εκπαιδευτικών φάνηκε ζωτικής σημασίας για μια ισχυρή οργανωτική κουλτούρα. Σύμφωνα με τη χαρισματική ηγεσία ή την πολιτιστική ηγεσία, το εύρημα υπονοούσε ότι καθώς οι δάσκαλοι έγιναν πιο ενθουσιώδεις για το έργο τους, το σχολείο επέδειξε ισχυρότερη κατανομή των πεποιθήσεων.

Ο Nakrodia (2010) ανέφερε ότι η σχολική κουλτούρα είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των ακόλουθων παραγόντων: στάσεις και πεποιθήσεις που κατέχουν οι ενδιαφερόμενοι εντός και εκτός του οργανισμού, πολιτιστικοί κανόνες του σχολείου και σχέσεις μεταξύ των ατόμων στο σχολείο. Η κουλτούρα μιας οργάνωσης διαμορφώνει υποθέσεις και αντιλήψεις, οι οποίες είναι απαραίτητες για την κατανόηση του τι σημαίνει να είναι εκπαιδευτικός (Perrachione et al., 2018).

Ο Cerit (2009) πιστεύει ότι η σχολική κουλτούρα είναι διαδεδομένη και εμφανής αλλά εξίσου αόρατη και τρομερά περίπλοκη. Ο Cerit (2009) υποστηρίζει ότι οι ηγέτες δημιουργούν και μεταδίδουν τον πολιτισμό. Ο Muhammad (2009) περιγράφει τη σχολική κουλτούρα ως έκφραση των τρόπων λειτουργίας των ανθρώπων στο σχολείο, τους κανόνες που τηρούν, τις πεποιθήσεις που κατευθύνουν τη συμπεριφορά τους. Επειδή περιλαμβάνει ανθρώπινες πεποιθήσεις, αξίες και κανόνες που εμφανίζονται μέσα σε ένα οργανωτικό σύνολο που περιγράφει τη σχολική κουλτούρα, δεν είναι εύκολο (MacNeil et al., 2009).

4.2.4 Σχέσεις με ηγέτη σχολικής μονάδας

Ο ρόλος του ηγέτη καθορίζει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Οι αποτελεσματικοί ηγέτες διευκολύνουν την επιτυχία των μαθητών μέσω της συνεχούς βελτίωσης, χρησιμοποιώντας συστήματα για την προώθηση της απόκτησης στόχων και της επικοινωνίας. Οι Blase και Kirby (2008) εξέτασαν τις προοπτικές των δασκάλων για την

αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου. Με την εστίαση σε αποτελεσματικούς και αναποτελεσματικούς διευθυντές από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η μελέτη καθόρισε τον αντίκτυπο των διευθυντών γυμνασίου στους εκπαιδευτικούς και τις σχέσεις τους με τους άλλους. Η ανεξάρτητη μεταβλητή συνίστατο σε σημαντικά θέματα που σχετίζονταν με την εργασία, τα οποία κωδικοποιήθηκαν στα δεδομένα που σχετίζονται με την αποτελεσματική ηγεσία του σχολείου, με βάση πληροφορίες που έλαβαν οι δάσκαλοι στη μελέτη: (α) προσβασιμότητα, (β) συνεκτικότητα, (γ) (δ) σαφείς και εύλογες προσδοκίες, ε) αποφασιστικότητα, στ) στόχοι / κατεύθυνση, ζ) παρακολούθηση / εξάσκηση, η) ικανότητα διαχείρισης χρόνου και ι) προσανατολισμός επίλυσης προβλημάτων. Σημαντικά θέματα που σχετίζονται με την εξέταση θεωρούνται η υποστήριξη (εξαρτώμενες μεταβλητές): α) αντιπαράθεσεις / συγκρούσεις, β) συμμετοχή / διαβούλευση, γ) δικαιοσύνη, δ) αναγνώριση και ε) προθυμία ανάθεσης εξουσίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, η ηγεσία επηρέασε το ηθικό, τα κίνητρα και την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών ενισχύοντας τη δυνατότητα παραγωγικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και άλλων. Συνολικά, η μελέτη αποκάλυψε ότι οι αποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων συνέβαλαν στην ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτιστικών προτύπων στα σχολεία. Λόγω των δραματικών αλλαγών στην ηγεσία, οι ερευνητές αναμένουν πρόσθετες αλλαγές στο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο των σχολείων. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι κάθε αποτελεσματικός ηγέτης έδειξε συχνά όλους τους παράγοντες αποστολής και εξέτασης που ταυτοποίησε ο ερευνητής. Οι παράγοντες είναι αλληλένδετοι. Οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ότι οι αναποτελεσματικοί σχολικοί διευθυντές είναι απροσπέλαστοι, ασυνεπείς, δεν έχουν γνώσεις, είναι αναποφάσιστοι, δεν παρακολουθούν, δεν είναι υποστηρικτικοί και είναι αυταρχικοί. Επιπρόσθετα, οι αναποτελεσματικοί διευθυντές σχολείων συχνά δημιούργησαν πολιτισμούς που θεωρούνταν διαχωριστικοί, στους οποίους οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών θεωρούνταν ως μη υποστηρικτικές, αντιφατικές, άδικες, αδιάφορες και απομακρυσμένες. Οι Yahyazadeh-Jeloudar και Lotfi-Goodarzi (2012) πρότειναν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών και των κύριων ηγετικών συμπεριφορών. Η μελέτη χρησιμοποίησε τη θεωρία Thompson και Vecchio (2009) Situational Leadership ως θεωρητικό πλαίσιο για την εννοιοποίηση του στυλ ηγεσίας. Το ερώτημα που τέθηκε ήταν αν το κύριο στυλ ηγεσίας συνέβαλε στην ικανοποίηση της εργασίας των εκπαιδευτικών.

Η Έρευνα Ικανοποίησης Εργασίας, ένα εργαλείο 27 στοιχείων που τροποποιήθηκε από τους Thompson και Glasø (2015), έλαβε μέτρα ικανοποίησης από τη δουλειά των

εκπαιδευτικών. Το όργανο αποτελείται από εννέα βαθμίδες: α) διοίκηση / εποπτεία · β) συναδέλφους · (γ) μέλλον σταδιοδρομίας, δ) αναγνώριση σχολείου · ε) οικονομικές πτυχές · στ) συνθήκες εργασίας · ζ) ύψος εργασίας · (η) σχέσεις μαθητών-εκπαιδευτικών και (ι) κοινοτικές σχέσεις. Οι ερευνητές πρόσθεσαν την ικανοποίηση από την εργασία. Διάφορα μέτρα ικανοποίησης από την εργασία χρησίμευσαν ως εξαρτημένες μεταβλητές. Οι ερωτηθέντες χρησιμοποίησαν μια κλίμακα Likert τεσσάρων σημείων για να δείξουν το επίπεδο ικανοποίησής τους. Το στυλ ηγεσίας των διευθυντών εκτιμήθηκε χρησιμοποιώντας το εργαλείο Leader Effectiveness and Adaptability Description που αναπτύχθηκε από τους Bruno και Lay (2008) για να αποκτήσουν την ανεξάρτητη μεταβλητή, που ήταν αντιλήψεις για το στυλ ηγεσίας. Οι ερωτηθέντες επέλεξαν την ενέργεια που χρησιμοποίησε ο ηγέτης τους σε 12 καταστάσεις ηγεσίας. Τα ευρήματα έδειξαν ότι 143 ερωτηθέντες ήταν είτε "πολύ δυσαρεστημένοι" είτε "δυσαρεστημένοι" με τη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τις οικονομικές πτυχές της διδασκαλίας και ότι ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους τους. Η μέση βαθμολογία για χορήγηση / επίβλεψη ήταν ελαφρώς κάτω από "ικανοποιημένη". Η πολυπαραγοντική ανάλυση της διακύμανσης κατέδειξε ότι οι διαφορές ήταν σημαντικές μεταξύ των υποκλίμακων. Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στα αποτελέσματα μιας μονόδρομης ανάλυσης της διακύμανσης. Ο συντελεστής συσχέτισης για την πολυετή πείρα και τη συνολική ικανοποίηση από την εργασία δεν ήταν στατιστικά σημαντικός. Με βάση μια αμφίδρομη ανάλυση της διακύμανσης, δεν υπήρχαν διαφορές στην ικανοποίηση από το φύλο, την εμπειρία ή τον τύπο του σχολείου.

Επιπλέον, η ικανοποίηση από την εργασία δεν σχετίζεται σημαντικά με το στυλ ηγεσίας. Πιο συγκεκριμένα, 121 εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν το στυλ του ηγέτη ως αυταρχικό, ακολουθούσε το συμμετοχικό ($n = 83$), το δημοκρατικό ($n = 52$) και το εκχωρητικό ($n = 48$). Οι ερωτηθέντες ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι με το συμμετοχικό στυλ "ηγεσίας" και λιγότερο ικανοποιημένοι με το δημοκρατικό στυλ. Ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικά σημαντικές. Οι Orr και Orphanos (2011) προσπάθησαν να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο του επικεφαλής στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και να απαντήσει σε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν τις στρατηγικές των αρχών και την επιρροή του κινήτρου και της δέσμευσης των εκπαιδευτικών για την επίδραση των στρατηγικών. Ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν τόσο ποιοτικός όσο και ποσοτικός και το εννοιολογικό πλαίσιο συνίστατο σε τρία ερευνητικά όργανα. Ο Harris (2013) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε επιτυχή σχολεία αλληλεπιδρούν συνεχώς με τους μαθητές και τους

συναδέλφους χρησιμοποιώντας τέσσερις κρίσιμες πρακτικές που ενισχύουν τους κανόνες της συλλογικότητας και της συνεχούς βελτίωσης. Οι Leithwood και Jantzi (2008) ορίζουν έξι στρατηγικές που ενθαρρύνουν τη συνεργασία. Οι επιτυχημένες και λιγότερο επιτυχημένες αρχές εμφανίστηκαν να διαφέρουν στη χρήση αυτών των στρατηγικών. Το τελευταίο σώμα έρευνας που αναφέρεται στη μελέτη έδειξε τη σημασία του κινήτρου των εκπαιδευτικών (Harris, 2013). Τα ακόλουθα ερωτήματα καθοδήγησαν τη μελέτη: (α) Τι θεωρούν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί ως συνεργάτες στο σχολείο τους; (β) Ποιες στρατηγικές χρησιμοποιούνται συχνότερα από τους διευθυντές για την ανάπτυξη μιας συνεργατικής σχολικής κουλτούρας; (γ) Σε ποιο βαθμό οι στρατηγικές των διευθυντών συμβάλλουν στη συνεργασία στο σχολείο και είναι όλες οι στρατηγικές ίσης σημασίας; και δ) Ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης χρησιμοποιεί τις στρατηγικές επηρεάζει τη συνεργασία;

Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι δάσκαλοι της Βρετανικής Κολομβίας στη μελέτη αντιλαμβάνονται ότι είναι σχετικά συνεργατικοί. Αυτοί οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι συμμετείχαν στον κοινό προγραμματισμό και στη συζήτηση των καθηγητών. Αυτά τα ευρήματα υποστήριζαν την έρευνα που διεξήγαγε ο Leithwood & Jantzi (2008) και ο Harris (2013). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη θεωρούσαν τη συνεργασία τόσο σημαντική όσο και ουσιαστική. Οι διευθυντές σχολείων υποστήριζαν μια κουλτούρα συνεργασίας, κατανοώντας τις ανάγκες, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις στάσεις της σχολικής τους κουλτούρας. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των σχολείων χρειάζονται συνεχή ανάδραση, προβληματισμό, εμπιστοσύνη και καινοτομία για να αναπτυχθούν συνεργατικά. Τα αποτελέσματα της μελέτης σχετικά με το ρόλο του ηγέτη του σχολείου και μια συλλογική κουλτούρα έδειξαν ότι οι γραφειοκρατικοί μηχανισμοί χρησιμοποιήθηκαν για την ενίσχυση της συνεργασίας και την ενίσχυση της σχολικής κουλτούρας και της από κοινού λήψης αποφάσεων.

Τα ευρήματα στη μελέτη αποκάλυψαν μια σχέση μεταξύ του επιπέδου του κινήτρου των εκπαιδευτικών, της δέσμευσης και της χρήσης στρατηγικών και αποτελεσμάτων για τη βελτίωση του σχολείου. Οι διευθυντές που ενσωμάτωσαν τις πτυχές της ηγεσίας μετασχηματισμού, υποστηριζόμενες όπως αναφέρθηκαν από τις μελέτες που πραγματοποίησαν οι Robinson και συν. (2008), Harris και συν. (2013), και οι Leithwood και Jantzi (2008), ηγούνταν αποτελεσματικά σχολεία. Οι πτυχές που κρίθηκαν απαραίτητες για την ηγεσία συνέβαλαν στη συνεργασία, τα κίνητρα και τη δέσμευση και αποτελούσαν (α) ευελιξία. β) όραμα · γ) έμφαση στην προσωπική και ατομική ομάδα · και (δ) διευκόλυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών.

Οι Leithwood και Jantzi (2008) διερεύνησαν τις πρακτικές των διοικητικών στελεχών σε 12 σχολεία, τα οποία είχαν αναπτύξει επαγγελματικές σχέσεις υψηλής συνεργασίας σε διάστημα 3 ετών στο πλαίσιο πρωτοβουλιών βελτίωσης των σχολείων. Η μελέτη αποτέλεσε μέρος μιας ολοκληρωμένης ανάλυσης των διαδικασιών βελτίωσης του σχολείου. Εξηγώντας το θεωρητικό πλαίσιο, οι Leithwood και Jantzi (2008) καθόρισαν την ηγεσία του μετασχηματισμού ως την ενίσχυση των ατομικών και συλλογικών ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων των μελών, με τις ικανότητες αυτές να ασκούνται στους επιδιωκόμενους και ασκούμενους στόχους. Η ακόλουθη σειρά ερωτήσεων καθοδήγησε την έρευνα: (α) Ποιος ήταν ο βαθμός στον οποίο τα σχολεία είχαν επιτύχει συνεργατικές καλλιέργειες διδασκόντων και τους λόγους για την απόκλιση των βαθμών που επιτεύχθηκαν; (β) Ποια ήταν η σημασία της ευρύτερης σειράς διαδικασιών βελτίωσης στις οποίες συμμετείχαν οι άνθρωποι που είχαν ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη πιο συνεργατικών διδασκόντων; και (γ) Ποιες είναι οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι διευθυντές των σχολείων για να αναπτύξουν μια πιο συνεργατική σχολική κουλτούρα.

Η συνεταιριστική κουλτούρα ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή, ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία χρησίμευσε ως εξαρτημένη μεταβλητή. Για να αποκτήσουν πρόσβαση στο βαθμό στον οποίο η συνεργασία πραγματοποιήθηκε στα σχολεία, οι ερευνητές υιοθέτησαν έξι δείκτες συνεργασίας από το έργο του Harris (2013). Μια ανάλυση περιεχομένου τεσσάρων ειδικών δεικτών: (α) Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε συχνές, συνεχείς και όλο και πιο συγκεκριμένες και ακριβείς συζητήσεις σχετικά με τις πρακτικές διδασκαλίας. (β) Οι εκπαιδευτικοί παρατηρούνται συχνά και παρέχουν χρήσιμες κριτικές για τη διδασκαλία τους. γ) Οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, ερευνούν, αξιολογούν και προετοιμάζουν το διδακτικό υλικό μαζί και (δ) Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν ο ένας τον άλλον την πρακτική της διδασκαλίας.

Τα δεδομένα στο σύνολό τους υποδηλώνουν ότι τα 12 σχολεία είχαν υψηλό βαθμό συνεργασίας με παραλλαγές. Ωστόσο, δεν υπήρχε κανένας τυπικός στόχος για την υποστήριξη της σχετικά υψηλής συνεργασίας. Σε όλους τους τομείς που εξετάστηκαν, περίπου το 70% του προσωπικού απέδειξε την ύπαρξη συνεργασίας. Όταν το κριτήριο παρατήρησης δεν συμπεριλήφθηκε, ο αριθμός αυξήθηκε στο 80%. Σύμφωνα με τις προσπάθειες μεταρρύθμισης του σχολείου, η συνεργατική κουλτούρα, όπως είναι εμφανής στη μελέτη, φάνηκε να ενθαρρύνει τις πρακτικές που συμβάλλουν τόσο στην ανάπτυξη των μαθητών όσο και του προσωπικού.

Οι ερευνητές εντόπισαν έξι στρατηγικές σχετικά με τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της συνεργασίας. Ήταν οι ακόλουθες: ενθάρρυνση της

ανάπτυξης του προσωπικού, συχνή και άμεση επικοινωνία, ενίσχυση του πολιτισμού, χρήση γραφειοκρατικού μηχανισμού, κατανομή της εξουσίας και της ευθύνης και χρήση τελετουργιών και συμβόλων για την έκφραση πολιτιστικών αξιών. Οι διευθυντές χρησιμοποίησαν ένα ευρύ φάσμα συγκεκριμένων ενεργειών για την υλοποίηση κάθε στρατηγικής που αναφέρθηκε, μερικές από τις οποίες εξυπηρετούσαν πολλαπλούς σκοπούς. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τον ισχυρισμό των ερευνητών ότι οι διευθυντές έχουν πρόσβαση σε στρατηγικές μετασχηματισμού. Οι μετασχηματιστικές επιδράσεις των στρατηγικών στη συνεργατική σχολική κουλτούρα πραγματοποιήθηκαν μεμονωμένα και συλλογικά, μέσω σκοπών και πρακτικών, και βελτίωσαν περαιτέρω την ικανότητα επίλυσης μελλοντικών επαγγελματικών προβλημάτων. Για να προσδιορίσουν τις στρατηγικές ηγεσίας, οι ερευνητές βασίστηκαν σε 12 αιτιακά δίκτυα, καθώς και σε ανάλυση περιεχομένου, των συνεντεύξεων με τους 12 διευθυντές. Αναφέροντας τα αποτελέσματα, οι ερευνητές ανέλαβαν υψηλά επίπεδα αλληλεξάρτησης μεταξύ των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται από τους διευθυντές για να βοηθήσουν στην υλοποίηση αλλαγών στα σχολεία και στις στρατηγικές τους που επηρεάζουν τις σχολικές κουλτούρες. Οι Graham και Messener (1998 οπ. αν. Crowther et al., 2009) διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ των παραγόντων που επηρεάζουν την κύρια ικανοποίηση από την εργασία. Οι συγγραφείς πλαισίωσαν αυτή τη μελέτη σε θεωρίες κινητοποίησης της ικανοποίησης από την εργασία. Το δείγμα αποτελείτο από διευθυντές δημόσιων σχολείων του Midwestern (N = 500), οι οποίοι επιλέχθηκαν από έναν κατάλογο διευθύνσεων που παρέχεται από το Τμήμα Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης του Midwestern. Το δείγμα αποτελείτο από (n = 138) άνδρες και (n = 83) γυναίκες διευθυντές σχολείων.

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη ολοκλήρωσαν μια έρευνα οκτώ θέσεων, την Έρευνα για την Ικανοποίηση Εργασίας (PJSS), για να προσδιορίσουν το επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία για τους ακόλουθους παράγοντες: (α) συναδέλφους, (β) επίπεδο ευθύνης, (γ) δυνατότητα προώθησης / προαγωγής, (δ) αμοιβή, (ε) συνθήκες εργασίας, (στ) περιθωριακές παροχές και (ζ) επιβλέποντα. Οι υπεύθυνοι διαχειριστές επέλεξαν το επίπεδο ικανοποίησής τους για κάθε έναν από τους παράγοντες, επισημαίνοντας την ακόλουθη κλίμακα: Α) πολύ ικανοποιημένοι, Β) ικανοποιημένοι, Γ) ουδέτεροι, Δ) δυσαρεστημένοι και Ε) πολύ δυσαρεστημένοι. Τα ευρήματα αποκάλυψαν ότι οι διευθυντές ήταν γενικά ικανοποιημένοι με την τρέχουσα δουλειά τους (92,9%), τους συναδέλφους / συνεργάτες (91,2%) και τα επίπεδα ευθύνης (88,9%). Ωστόσο, οι διευθυντές της μελέτης ήταν γενικά λιγότερο ικανοποιημένοι από την αμοιβή τους (60,2%), τις ευκαιρίες για πρόοδο (6,5%) και τα περιθωριακά οφέλη

(67,7%). Οι ερευνητές βρήκαν τρεις σημαντικές σχέσεις στη μελέτη. Πρώτον, ένα μεγάλο ποσοστό διευθυντικών στελεχών (98,8%) στα σχολεία μεσαίου μεγέθους ήταν πιο ικανοποιημένοι από την τρέχουσα δουλειά τους από τους διευθυντές από μικρότερα (87,1%) ή μεγαλύτερα (93,7%) σχολεία.

Δεύτερον, οι διευθυντές σχολείων στα μικρότερα σχολεία (43,5%) ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από την αμοιβή τους σε σχέση με το μέσο (69,4%) και τα μεγαλύτερα σχολεία (63,3%). Οι διευθυντές στα μικρότερα σχολεία (59,7%) ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι με τους επιβλέποντες τους σε μεσαία (8,2%) και μεγαλύτερα σχολεία (70,9%). Οι διευθυντές μέσης εκπαίδευσης (90,9%) ήταν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους συναδέλφους / συνεργάτες τους από τους διευθυντές σχολείων σε δημοτικά σχολεία (92,3%) και άλλα σχολεία (97,7%). Αυτό το αποτέλεσμα προφανώς αναγνωρίστηκε ως η μόνη σημαντική σχέση για τους περιγραφικούς δείκτες. Ο Demir (2008) εξέτασε τη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και του κύριου στυλ ηγεσίας. Οι ερευνητές διερεύνησαν αν η προσωπική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (PTE) ποικίλλει μεταξύ των μορφών ηγεσίας και το όφελος από το στυλ ηγεσίας του διευθυντή για το PTE, όταν οι μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασία εμφανίζονται στατιστικά ελεγχόμενες. Η μελέτη παρουσίασε μια αναπαραγωγή που σχεδιάστηκε σε κάποιο βαθμό για να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα: (α) Διαφέρουν τα PTE σε διαφορετικούς τύπους ηγεσίας με το σχολείο που χρησιμοποιείται ως μονάδα ανάλυσης, (β) Οι τρόποι καθοδήγησης διαφέρουν ως προς τη δυνατότητά τους να προωθήσουν το PTE και (γ) Το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου είναι σημαντικός παράγοντας για το PTE όταν οι στατιστικές μεταβλητές που σχετίζονται με την εργασία ελέγχονται στην ανάλυση; Οι υποθέσεις ανέφεραν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη γενική αποτελεσματικότητα των καθηγητών σε επίπεδο ηγεσίας και ότι η ηγεσία μετασχηματισμού θα συσχετιζόταν θετικά με το PTE.

4.2.5 Κίνητρα και επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων τριών δεκαετιών, πολλές μελέτες προσπάθησαν να εντοπίσουν πηγές ικανοποίησης και δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Menon et al., 2008, Klassen & Chiu, 2010, Klassen et al., 2010, Skaalvik & Skaalvik, 2011). Σύμφωνα με την πλειοψηφία αυτών των μελετών, η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται σαφώς σε επίπεδα ενδογενών κινήτρων που συνδέονται με την είσοδο στο επάγγελμα λόγω της αγάπης για τη διδασκαλία και της αγάπης

για τα παιδιά. Αντίθετα, οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν τη δυσαρέσκεια ως προς την εργασία, καθώς συνέβαλαν κατά κύριο λόγο στην υπερφόρτωση της εργασίας, στην κακή αμοιβή και στις αντιλήψεις για το πώς βλέπει τους εκπαιδευτικούς η κοινωνία.

Σε γενικές γραμμές, όμως, μελέτες έχουν διαπιστώσει διακυμάνσεις στα επίπεδα ικανοποίησης των καθηγητών από την εργασία, ανάλογα με ορισμένα ατομικά και σχολικά χαρακτηριστικά (Lam & Yan, 2011). Ένας λόγος για αυτές τις παραλλαγές είναι η έλλειψη συναίνεσης για τον ορισμό της ικανοποίησης από την εργασία (Evans, 2008, Canrinus et al., 2012,). Ο Locke (1976 οπ. αν. Judge & Klinger, 2008), για παράδειγμα, θεωρεί ότι η ικανοποίηση από την εργασία είναι η ευχαρίστηση που απορρέει από τη θετική αξιολόγηση της εμπειρίας από την εργασία. Η βάση για τη διερεύνηση της έννοιας - δεν παρέχει τον ορισμό της ικανοποίησης από την εργασία στην εργασία του. Η έλλειψη σαφήνειας σχετικά με το τι αποτελεί ικανοποίηση από την εργασία έχει οδηγήσει διαφορετικούς συγγραφείς να έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικούς ορισμούς και διαφορετικές λειτουργίες της έννοιας, επομένως δεν είναι συγκρίσιμοι.

4.2.5.1 Μοντέλο Herzberg

Προτείνεται ότι η υιοθέτηση του μοντέλου του Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 2011) από την πλειονότητα των ερευνητών έχει περιορίσει το πεδίο έρευνας για το θέμα. Σύμφωνα με τον Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 2011), δύο ξεχωριστές κατηγορίες παραγόντων συνδέονται με την ικανοποίηση από την εργασία ενός εργαζομένου. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει παράγοντες που είναι εγγενείς στην ίδια τη δουλειά, όπως η επίτευξη και η αναγνώριση. Η παρουσία αυτών των παραγόντων, που αποκαλούνται «κίνητρα», μπορεί να οδηγήσει σε θετική στάση εκ μέρους των εργαζομένων. Η δεύτερη κατηγορία (που ονομάζεται "παράγοντες υγιεινής") συνίσταται σε παράγοντες που συνδέονται με τις εξωτερικές πτυχές της εργασίας, όπως οι συνθήκες εργασίας, η εποπτεία και η αμοιβή. Ενώ τα κίνητρα έχουν ως αποτέλεσμα θετικές στάσεις εργασίας, η δυσαρέσκεια δεν συμβαίνει όταν απουσιάζουν. Το αντίστροφο ισχύει για τους παράγοντες υγιεινής: μπορεί να προκαλέσουν δυσαρέσκεια αν απουσιάζουν, αλλά η παρουσία τους δεν θα οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα ικανοποίησης.

Το μοντέλο του Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 2011) έχει επικριθεί ευρέως στη βιβλιογραφία για αρκετούς λόγους με κριτικές που ασχολούνται τόσο με εννοιολογικά όσο και με μεθοδολογικά ζητήματα (Locke 1976 οπ. αν. Judge & Klinger, 2008). Έχει αποδειχθεί ότι ο Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 2011) δεν

λαμβάνει υπόψη τον ρόλο των ατομικών χαρακτηριστικών στα κίνητρα, τα οποία θα μπορούσαν να σχετίζονται με τις διαφορές στις αξίες και τις στάσεις. Επιπλέον, έχει προταθεί (Cerit, 2009) ότι το μοντέλο του Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 2011) θα πρέπει να τροποποιηθεί ώστε να περιλαμβάνει μια τρίτη ομάδα παραγόντων που περιλαμβάνουν μεταβλητές που σχετίζονται με το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου (για παράδειγμα, η κριτική στάση της κυβέρνησης και της κοινωνίας έναντι της δουλειάς των εκπαιδευτικών). Με βάση τα ευρήματα των διεθνών ερευνών, οι Skaalvik και Skaalvik (2011) έφτασαν σε ένα πιο περίπλοκο μοντέλο ικανοποίησης από την εργασία από το πλαίσιο διπλού παράγοντα που διατύπωσε ο Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 2011).

Η έρευνα που παρουσιάζεται βασίζεται στο εργαλείο έρευνας που αναπτύχθηκε από τους Skaalvik και Skaalvik (2011) και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκε σε αρκετές χώρες, συμπεριλαμβανομένης της Κύπρου. Στη μελέτη των Menon και συν. (2008) χρησιμοποιούνται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την Κύπρο για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ δύο κύριων ομάδων μεταβλητών ικανοποίησης από τη δουλειά των εκπαιδευτικών στη χώρα. Συγκεκριμένα, η μελέτη των Menon και συν. (2008) εστίασε στους οργανωτικούς παράγοντες του σχολείου και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Η επιλογή των οργανωτικών και εκπαιδευτικών μεταβλητών υποστηρίζεται από τα διαθέσιμα ερευνητικά ευρήματα, τα οποία δείχνουν μια σχέση μεταξύ της πρώτης και της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Οι οργανωτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν ότι σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία στη βιβλιογραφία περιλαμβάνουν το στυλ ηγεσίας (Hui et al., 2014), το κλίμα του σχολείου (Özen, 2013) και το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων (Botha, 2012). Οργανωτικά προβλήματα όπως η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης, η χαμηλή αμοιβή και οι περιορισμένες ευκαιρίες για πρόοδο έχουν βρεθεί ότι έχουν αρνητική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία (Davidson, 2009).

Η επίπτωση της δυσαρέσκειας ως προς τη θέση εργασίας θεωρείται ως ο βασικός λόγος για το υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης των νεοδιορισθέντων εκπαιδευτικών στις δυτικές χώρες (Murnane et al., 2009, Mason & Schroeder, 2010). Μια μελέτη των Αμερικανών που εγκατέλειψαν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανέφερε ότι οι κυριότεροι λόγοι για τον κύκλο εργασιών ήταν προβλήματα στους τομείς της σχολικής διοίκησης, των κινήτρων των μαθητών και της πειθαρχίας (Tillman & Tillman, 2008). Ομοίως, μια μελέτη για την ικανοποίηση από την εργασία των Αμερικανών εκπαιδευτικών βρήκε τη διοικητική υποστήριξη και την ηγεσία, τη σχολική ατμόσφαιρα και την αυτονομία των εκπαιδευτικών να

συνδέονται στενά με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Παρόμοια ευρήματα έχουν αναφερθεί σε άλλες μελέτες (Belfield & Heywood, 2008).

Σύμφωνα με τους Belfield και Heywood (2008), η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ μπορεί να εξηγείται εν μέρει από τα μέτρια κέρδη των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη NEA (National Educational Assosiation) διαπίστωσε ότι οι μισθοί και οι συνθήκες εργασίας είναι οι κύριοι παράγοντες που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους Αμερικανούς δασκάλους να εγκαταλείψουν τη διδασκαλία (Belfield & Heywood, 2008). Τέτοια ευρήματα υποδηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και των οργανωτικών μεταβλητών σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο. Εκτός από τους οργανωτικούς παράγοντες, οι μεμονωμένες μεταβλητές εκπαιδευτικών πρέπει να εξεταστούν επίσης ως παράγοντες που συνδέονται με την ικανοποίηση από την εργασία. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, το μοντέλο διπλού παράγοντα του Herzberg (Herzberg, Mausner & Snyderman, 2011) έχει επικριθεί διότι δεν λαμβάνει υπόψη τις μεμονωμένες διαφορές στο κίνητρο και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Θεωρείται συνεπώς σημαντικό να διερευνηθεί ο ρόλος των μεταβλητών των εκπαιδευτικών σε μια προσπάθεια να προσδιοριστεί η επίδραση των ατομικών διαφορών στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Η μελέτη των Menon και συν. (2008) εξετάζει κοινές οργανωτικές και εκπαιδευτικές μεταβλητές που σχετίζονται με ικανοποίηση από την εργασία. Οι οργανωτικές μεταβλητές περιλαμβάνουν ικανοποίηση από την αμοιβή, ικανοποίηση από το σχολικό κλίμα, ικανοποίηση από τις ευκαιρίες να αναλάβει ηγετικό ρόλο στο σχολείο και ικανοποίηση από το βαθμό συμμετοχής των εκπαιδευτικών στη λήψη σχολικών αποφάσεων. Οι μεταβλητές των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν προσωπικά / δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, μεταπτυχιακό, προσόντα), επίπεδο σχολείου (προσχολική, πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και ατομικές / ψυχολογικές μεταβλητές (ικανοποίηση από την ικανότητα επηρεασμού της μάθησης των μαθητών, επίτευξη επαγγελματικών στόχων). Στην μελέτη των Menon και συν. (2008), χρησιμοποιείται ένα στατιστικό μοντέλο για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων και η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών.

Η διερεύνηση των μεταβλητών που σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση του δασκάλου μπορεί να αναμένεται να αποτελέσει τη βάση για σχεδιασμό και αποφάσεις πολιτικής που στοχεύουν στην ενίσχυση της δέσμευσης των δασκάλων και στη μείωση του κύκλου εργασιών. Σε αντίθεση με ορισμένες δημογραφικές και σχολικές μεταβλητές, οι οργανωτικές μεταβλητές μπορούν να επηρεαστούν στο πλαίσιο ενός σχεδίου αναδιάρθρωσης

και / ή βελτίωσης του σχολείου. Για παράδειγμα, εάν η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων συνδέεται με την ικανοποίηση από την εργασία, είναι δυνατόν η σχολική διοίκηση να λάβει μέτρα σε επίπεδο σχολείου προκειμένου να αυξηθεί η συμβολή των εκπαιδευτικών στις αποφάσεις. Συνεπώς, η διερεύνηση του αντίκτυπου των οργανωτικών μεταβλητών στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να είναι χρήσιμη για τον εντοπισμό τρόπων ελαχιστοποίησης της δυσαρέσκειας μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Σε αντίθεση με τις έρευνες που αναφέρθηκαν μέχρι τώρα, το πολιτιστικό πλαίσιο της Κύπρου διαφέρει από άλλες δυτικές χώρες. Μια σημαντική πτυχή που διαφοροποιεί το κυπριακό πλαίσιο είναι ότι η διδασκαλία γενικά και συγκεκριμένα η διδασκαλία δημοτικού σχολείου είναι ένας ιδιαίτερα δημοφιλής προορισμός για αποφοίτους γυμνασίου. Η δημοτικότητα πιστεύεται ότι σχετίζεται με τους όρους απασχόλησης και τα κίνητρα εργασίας που προσφέρονται στους καθηγητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά το διορισμό τους (Zembylas & Papanastasiou 2006). Μέχρι πρόσφατα, οι απόφοιτοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έλαβαν θέση αμέσως μετά την ολοκλήρωση των σπουδών τους, ενώ οι δευτεροβάθμιες διδακτικές θέσεις ήταν διαθέσιμες μόνο μετά από μια σημαντική περίοδο αναμονής, η οποία θα μπορούσε να κυμανθεί από μερικά χρόνια έως μία ή δύο δεκαετίες. Άλλοι λόγοι για τη δημοτικότητα της διδασκαλίας ως σταδιοδρομίας περιλαμβάνουν ένα ελκυστικό χρονοδιάγραμμα εργασίας με σύντομες εργάσιμες ημέρες και μακριές διακοπές και το σχετικά υψηλό επίπεδο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού. Τέλος, και ίσως πιο σημαντικό, προσφέρεται ένας ιδιαίτερα ανταγωνιστικός μισθός στους διορισμένους καθηγητές, με ένα αρχικό μισθό περίπου 17.450 δολαρίων, το οποίο είναι υψηλότερο από το κατά κεφαλήν εισόδημα των 14.342 δολαρίων (Zembylas & Papanastasiou 2006). Έτσι, η διδασκαλία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι μια ελκυστική επιλογή για πολλούς που εγκαταλείπουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίοι εκτιμούν την απασχολησιμότητα και την ασφάλεια που προσφέρει. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν ενδείξεις δυσαρέσκειας μεταξύ των καθηγητών εν υπηρεσία, ειδικά σε σχέση με το σημερινό σύστημα αξιολόγησης και ανταμοιβής (Christou et al., 2009, Kythreotis et al., 2010). Ωστόσο, αυτό δεν έχει οδηγήσει σε υψηλά επίπεδα εγκατάλειψης, καθώς σχεδόν όλοι οι διορισμένοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παραμείνουν στις θέσεις τους εξαιτίας της έλλειψης πιο ελπιδοφόρων ευκαιριών σταδιοδρομίας εκτός διδασκαλίας.

Στην περίπτωση της Κύπρου, τα κίνητρα και η ικανοποίηση από την εργασία στην εκπαίδευση έχουν διερευνηθεί σε μικρό αριθμό μελετών. Τα κυριότερα ευρήματα της

διαθέσιμης έρευνας για το θέμα δείχνουν ότι οι δάσκαλοι ικανοποιούνται σε μεγάλο βαθμό από εξωγενείς παράγοντες όπως η επιλογή της διδασκαλίας ως σταδιοδρομίας (Zembylas & Papanastasiou 2006). Αυτό το μοτίβο εξωγενών κινήτρων ισχύει για τους υποψηφίους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης γενικά (Menon & Athanasoula-Reppa, 2011). Μια μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση των δημοτικών σχολείων στην Κύπρο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι γενικά ικανοποιημένοι με την οργάνωση του χώρου εργασίας τους (Cherubini, 2008). Σε συμφωνία με τα προηγούμενα ευρήματα, τομείς με χαμηλότερη ικανοποίηση / δυσαρέσκεια περιλάμβαναν πρακτικές αξιολόγησης και προώθησης. Συνολικά, τα διαθέσιμα στοιχεία καταδεικνύουν την επίδραση των οργανωτικών παραγόντων στην επιλογή της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών από την κυπριακή πλευρά ως σταδιοδρομία, γεγονός που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση των επιπτώσεων των οργανωτικών μεταβλητών στην επακόλουθη εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Έγινε προσπάθεια να εξεταστούν οι μεταβλητές που σχετίζονται με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών στην Κύπρο χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο του International Teacher 2000 Project, μια διεθνή μελέτη για την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, τα κίνητρα και την υγεία των εκπαιδευτικών (Menon et al., 2008). Στο πλαίσιο αυτού του έργου, συλλέχθηκαν δεδομένα από διάφορες χώρες, συμπεριλαμβανομένων μεγάλων χωρών όπως η Αυστραλία, η Αγγλία, η Νέα Ζηλανδία και οι ΗΠΑ, καθώς και μικρές χώρες όπως η Μάλτα και η Κύπρος. Συνολικά, αυτή η σειρά μελετών διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί επιτυγχάνουν τη μεγαλύτερη ικανοποίησή τους μέσα από μια αίσθηση επίτευξης και επηρεασμού των μαθητών, βιώνουν την αναγνώριση και την αίσθηση ευθύνης, καθώς και μέσα από ένα αίσθημα προσωπικής εξουσίας και κινήτρου. Από την άλλη πλευρά, διαπιστώθηκε ότι η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών συνδέεται με την αύξηση των εργασιακών ευθυνών που απορρέουν από την κοινωνική αλλαγή και την οικονομική κρίση. Επιπλέον, οι δάσκαλοι δήλωσαν δυσαρέσκεια για το χαμηλό επίπεδο του επαγγέλματός τους, και ιδιαίτερα για τα χαμηλά επίπεδα αμοιβών.

Δεδομένου ότι τα προηγούμενα πορίσματα του προγράμματος International Teacher 2000 στην Κύπρο επεσήμαναν τη σημασία πολλών μεταβλητών ως επιρροή στην ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών, θεωρήθηκε χρήσιμο να εξεταστεί περαιτέρω ο ρόλος διαφόρων παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων των οργανωτικών. Τα ευρήματα της μελέτης των Menon και συν. (2008) δείχνουν τη σημασία πολλών παραγόντων για την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης λογιστικής παλινδρόμησης που εφαρμόστηκε στα πρωτογενή στοιχεία του έργου

International Teacher 2000 υποδηλώνουν ότι η ικανοποίηση από την εργασία επηρεάζεται από διάφορες μεταβλητές, οι οποίες περιλαμβάνουν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των οργανωτικών χαρακτηριστικών. Από τους πρώτους, το φύλο και ο τύπος του σχολείου συνδέονται θετικά με την ικανοποίηση από την εργασία. Συγκεκριμένα οι άνδρες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από τις γυναίκες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Από τις οργανωτικές μεταβλητές, διαπιστώθηκε ότι το σχολικό κλίμα επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίηση από την εργασία του εκπαιδευτικού. Δεδομένου ότι το σχολικό κλίμα είναι μια ευρεία έννοια που αναφέρεται στο σύνολο των εσωτερικών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούνται για τη διάκριση ενός σχολείου από το άλλο (Aydin et al., 2013), φαίνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σύνολο των σχολικών περιβαλλοντικών παραγόντων έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην ικανοποίηση από την εργασία. Η τελική σημαντική μεταβλητή είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό, αναφερόμενο στο βαθμό στον οποίο ο δάσκαλος πιστεύει ότι έχει επιτύχει τους επαγγελματικούς του στόχους. Από τις τέσσερις μεταβλητές που βρέθηκαν να συνδέονται με την ικανοποίηση από την εργασία, τρεις ανήκουν στην κατηγορία των μεμονωμένων μεταβλητών. Αυτό το εύρημα υποστηρίζει την κριτική του μοντέλου δυαδικών παραγόντων του Herzberg, το οποίο δεν λαμβάνει υπόψη τον ρόλο των μεμονωμένων μεταβλητών στο κίνητρο και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Τα ευρήματα της μελέτης των Menon και συν. (2008) υποστηρίζουν επίσης τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από άλλους τόπους στους οποίους υλοποιήθηκε το πρόγραμμα International Teacher 2000 και υπογράμμισαν τη σημασία του πολιτιστικού περιστασιακού πλαισίου σε σχέση με τα επιμέρους χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Φαίνεται λοιπόν ότι τα μοντέλα της ικανοποίησης από την εργασία θα πρέπει να περιλαμβάνουν μια ατομική / κατατοπιστική συνιστώσα προκειμένου να αναγνωριστεί ότι τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά μπορεί να επηρεάσουν την ικανοποίηση από την εργασία. Ο βαθμός στον οποίο ένα συγκεκριμένο μοντέλο επιτυγχάνει τους κύριους παράγοντες που συνδέονται με την ικανοποίηση από την εργασία μπορεί να εξαρτάται από τα χαρακτηριστικά των επιμέρους εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, ένα μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί με μεγαλύτερη επιτυχία στους άντρες παρά στις γυναίκες. Επιπλέον, όπως δείχνει η μελέτη των Menon και συν. (2008), τα μεμονωμένα χαρακτηριστικά που φαίνονται να είναι σημαντικά ως προγνωστικοί παράγοντες της ικανοποίησης από την εργασία δεν περιορίζονται σε δημογραφικές μεταβλητές (όπως ηλικία και φύλο), αλλά περιλαμβάνουν και ψυχολογικά / συμπεριφορικά χαρακτηριστικά.

Όσον αφορά τις οργανωτικές μεταβλητές, η ασθενής συσχέτιση μεταξύ αμοιβής και ικανοποίησης από την εργασία που βρέθηκε στην μελέτη των Menon και συν. (2008) έχει επίσης αναφερθεί σε προηγούμενες έρευνες. Στην περίπτωση της Κύπρου, η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι έχουν επηρεαστεί από εξωγενή κίνητρα στην επιλογή της διδασκαλίας ως σταδιοδρομίας δεν βρέθηκε να συνδέεται στενά με την αμοιβή καθώς αυξάνεται η διδακτική εμπειρία τους. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί ότι η μείωση της σπουδαιότητας της αμοιβής ως παράγοντας που ικανοποιεί δεν συνδέεται κατ' ανάγκη με την αύξηση της σημασίας των εγγενών μεταβλητών, όπως η ικανοποίηση που απορρέει από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να επηρεάζει τη μάθηση των μαθητών. Δεν διαπιστώθηκε ότι ο τελευταίος είχε σημαντική επίδραση στη συνολική ικανοποίηση από την εργασία των δασκάλων στην Κύπρο. Τα ευρήματα έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στην ενίσχυση του επιπέδου ικανοποίησης από την εργασία των εκπαιδευτικών σχολών στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, επισημαίνουν την ανάγκη προσδιορισμού και εφαρμογής μέτρων που μπορούν να αυξήσουν την ικανοποίηση από την εργασία και να ελαχιστοποιήσουν τη δυσαρέσκεια με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης. Οι υπεύθυνοι για τη χάραξη πολιτικής σε ένα κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το Κυπριακό έχουν την κύρια ευθύνη για την αύξηση της ικανοποίησης των καθηγητών από την εργασία και πρέπει να γνωρίζουν τις οργανωτικές και προσωπικές / ατομικές μεταβλητές ως παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν θετικά την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εργασιακής ζωής των εκπαιδευτικών (Anastasiou & Papakonstantinou, 2014).

Πρώτον, όσον αφορά το φύλο και το σχολικό επίπεδο, είναι απαραίτητο να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι λιγότερο πιθανό να αναφέρουν την ικανοποίησή τους. Πιθανές αιτίες για τη δυσαρέσκεια των γυναικών θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν τις χαμηλότερες θέσεις τους στην ιεραρχία, τις αρχικές υψηλότερες προσδοκίες από την πλευρά τους και τις μεγαλύτερες πιέσεις που αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις εργασιακές και οικογενειακές ευθύνες. Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να αντιμετωπίσουν σοβαρές δυσκολίες στην αντιμετώπιση των αυξανόμενων προβλημάτων πειθαρχίας και ελέγχου και μεγαλύτερης διοικητικής εργασίας.

Επιπλέον, είναι απαραίτητο να εξεταστεί ο ρόλος του σχολικού κλίματος, ο οποίος, σε αντίθεση με το φύλο και το σχολικό επίπεδο, είναι ανοικτός στη χειραγώγηση από τους διαμορφωτές πολιτικής. Η σπουδαιότητα του εργασιακού κλίματος ως παράγοντα που συνεισφέρει στην ικανοποίηση έχει αναφερθεί σε προηγούμενες μελέτες ικανοποίησης από

την εργασία στην Κύπρο και την Ελλάδα (Menon, 2010, Saiti & Fassoulis, 2012). Δεδομένου ότι το κλίμα του σχολείου έχει διάφορες διαστάσεις, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οι διαστάσεις που είναι πιθανότερο να συσχετιστούν με την ικανοποίηση από την εργασία και με τα μέτρα σχεδιαστικής πολιτικής. Τέτοια μέτρα θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν μεγαλύτερες ευκαιρίες συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών μέσω ομαδικών έργων (όπως πρωτοβουλίες σχολικής βελτίωσης) και μεγαλύτερη υποστήριξη για τους εκπαιδευτικούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα με μαθητές ή / και γονείς (για παράδειγμα, συνέδρια γονέων-δασκάλων).

4.3 Εργασιακή ικανοποίηση και απόδοση

Η ικανοποίηση από την εργασία έχει αποδειχθεί ότι έχει πολλαπλές σχέσεις με την απόδοση της εργασίας των εργαζομένων. Οι Judge και συν. (2010) συνοψίζουν επτά μοντέλα της σχέσης ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης της εργασίας: η ικανοποίηση από την εργασία προκαλεί την απόδοση της εργασίας, η απόδοση της εργασίας προκαλεί ικανοποίηση από την εργασία, η ικανοποίηση από την εργασία και η απόδοση της εργασίας είναι αμοιβαία συνδεδεμένες, η σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης της εργασίας είναι παραπλανητική, η σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και απόδοσης εργασίας μετριάζεται από άλλες μεταβλητές, δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της ικανοποίησης από την εργασία και της απόδοσης της εργασίας και υπάρχουν εναλλακτικές αντιλήψεις για την ικανοποίηση από την εργασία και / ή την απόδοση της εργασίας. Αυτά τα επτά μοντέλα έχουν υποστηριχθεί από πολλαπλές μελέτες, ειδικά ότι η απόδοση της εργασίας προκαλεί ικανοποίηση από την εργασία και ότι υπάρχουν εναλλακτικές αντιλήψεις για την ικανοποίηση από την εργασία ή / και την απόδοση της εργασίας (Judge et al., 2010). Οι Schulte και συν. (2009) ανέφεραν ότι οι οργανώσεις με πιο ικανοποιημένους υπαλλήλους ήταν πιο αποτελεσματικές από άλλες οργανώσεις, γεγονός που υποστηρίζει την ικανοποίηση από την εργασία, προκαλώντας το μοντέλο απόδοσης εργασίας. Ωστόσο, οι Bowling και Hammond (2008) υποστήριξαν ότι η σχέση μεταξύ ικανοποίησης από την εργασία και απόδοσης της εργασίας ήταν χαμηλή. Schulte και συν. (2009) εξήγησαν ότι η έρευνα έδειξε ότι το μοντέλο που δηλώνει ότι δεν υπήρχε σχέση ανάμεσα στην ικανοποίηση από την εργασία και την απόδοση της εργασίας υπήρχε σε ατομικό επίπεδο και όχι σε επίπεδο οργανισμού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία έρευνας

5.1 Σκοπός έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις συνθήκες εργασίες τους. Πιο συγκεκριμένα η έρευνα εξέτασε την επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διαστάσεις της αναγνώρισης, της καινοτομίας και της ελευθερίας πρωτοβουλιών, σε σχέση με τους μαθητές, με τους γονείς των μαθητών, με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου, με την τοπική κοινωνία, το σχολικό κλίμα, την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, με τις οικονομικές απολαβές, με το σύστημα παροχής αδειών, με τις προοπτικές ανέλιξης, με το ωράριο εργασίας και με τις διακοπές-αργίες

5.2 Είδος έρευνας – ποσοτική

Για την διερεύνηση του θέματος της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να πραγματοποιηθεί ποσοτική έρευνα με την χρήση δομημένου ερωτηματολογίου. Ο λόγος επιλογής αυτής της μεθόδου έρευνα οφείλεται στο ότι η ποσοτική έρευνα είναι πιο κατάλληλη για την συλλογή μεγάλου πλήθους δείγματος και παράλληλα θεωρείται ότι παράγει πιο αξιόπιστα αποτελέσματα.

5.3 Εργαλείο έρευνας – ερωτηματολόγιο

Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο βασισμένο στην έρευνα της Μούρτζιου (2014). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα χαρακτηριστικά του δείγματος όπως το φύλο, η ηλικία, η προϋπηρεσία στο σχολείο και γενικότερα στην εκπαίδευση, η ειδικότητα, η περιοχή και το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών. Επιπλέον υπάρχει μια ερώτηση για τους λόγους επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού και μια ακόμα για το τι θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να αλλάξει στο σχολείο που εργάζονται.

Επιπρόσθετα υπάρχουν 13 ενότητες (ερωτήσεις likert 1= καθόλου, 2= λίγο, 3 = μέτρια, 4 = πολύ, 5= πάρα πολύ) σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που αφορούν τις διαστάσεις της αναγνώρισης, της καινοτομίας και της ελευθερίας πρωτοβουλιών, σε σχέση με τους μαθητές, με τους γονείς των μαθητών, με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου, με την τοπική κοινωνία, το σχολικό κλίμα, την κτιριακή και

την υλικοτεχνική υποδομή, με τις οικονομικές απολαβές, με το σύστημα παροχής αδειών, με τις προοπτικές ανέλιξης, με το ωράριο εργασίας και με τις διακοπές-αργίες.

5.3.1 Ανάλυση Αξιοπιστίας

Για την διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's alpha. Τιμές του δείκτη άνω του 0,7 θεωρούνται ικανοποιητικές. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης ήταν τα εξής:

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών (0,801), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές (0,842), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών (0,837), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους (0,931), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου (0,941), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία (0,848), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα (0,900), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή (0,927), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές (0,888), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών (0,746), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης (0,857), επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας (0,784) και επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες

5.4 Μέθοδος δειγματοληψίας

Δείγμα ευκολίας 120 εκπαιδευτικών από την περιοχή της Λέσβου, της Λήμνου και του Αγίου Ευστράτιου συλλέχθηκε για τους σκοπούς της έρευνας. Ο λόγος επιλογής της συγκεκριμένης τεχνικής δειγματοληψίας ήταν ότι είναι πιο οικονομική και ταχύτερη χρονικά. Επιπλέον η πραγματοποίηση τυχαίας δειγματοληψίας θα ήταν όχι μόνο χρονοβόρα αλλά δεν θα είχε σημαντικά αποτελέσματα στην συλλογή επαρκούς πλήθους δείγματος σε μια μικρή γεωγραφικά περιοχή.

5.5 Μέθοδος συλλογής δεδομένων

Η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με το να απαντάνε οι εκπαιδευτικοί μέσω ηλεκτρονικής πλατφόρμας το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Κατόπιν το σύνολο των

απαντήσεων συλλέχθηκε σε ένα αρχείο excel το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την μεταφορά των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS17.0 στο οποίο υλοποιήθηκε και η στατιστική επεξεργασία.

5.6 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στην συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής αποτυπώθηκαν τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι απαντήσεις στο κυρίως μέρος της έρευνας. Ακόμα μέσω της επαγωγικής στατιστικής εξετάστηκε η επίδραση της προϋπηρεσίας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Spearman's rho (τα δεδομένα δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, έλεγχος Shapiro Wilk, Παράρτημα).

Κεφάλαιο 6. Αποτελέσματα έρευνας

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα έρευνας

Στην συγκεκριμένη ενότητα παρουσιάζεται η περιγραφική και η επαγωγική στατιστική της έρευνας.

Πίνακας 1

Χαρακτηριστικά δείγματος

		N	%
Φύλο	Άντρας	32	26,7%
	Γυναίκα	88	73,3%
Ηλικία	22-29	19	15,8%
	30-39	72	60,0%
	40-49	20	16,7%
	50+	9	7,5%
Οικογενειακή κατάσταση:	Άγαμος/η	58	48,3%
	Διαζευγμένος/η	7	5,8%
	Διαζευγμένος/η με παιδιά	2	1,7%
	Έγγαμος/η	23	19,2%
	Έγγαμος/η με παιδιά	30	25,0%
Ειδικότητα:	ΠΕ 05 Εκπ/κος Γαλλικής Γλώσσας	1	,8%
	ΠΕ 06 Εκπ/κος Αγγλικής Γλώσσας	4	3,3%
	ΠΕ 08 Καλλιτεχνικών	1	,8%
	ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής	7	5,8%
	ΠΕ 70.5 Δασκάλων με μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής	5	4,2%
	ΠΕ 71 Δάσκαλος Ειδικής Αγωγής	3	2,5%
	ΠΕ 79(ΠΕ79.01,ΠΕ 79.02) Μουσικής	2	1,7%
	ΠΕ 86 Πληροφορικής	3	2,5%
	ΠΕ 91 (ΠΕ 91.01,ΠΕ91.02)Θεατρικής Αγωγής	2	1,7%
	ΠΕ70 Δασκάλων	92	76,7%
Εργασιακή κατάσταση:	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	30,0%

Τίτλοι σπουδών	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	10,0%
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	59,2%
	Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός	1	,8%
	Πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης	84	70,0%
	Μεταπτυχιακές σπουδές	35	29,2%
	Διδασκαλείο	1	,8%
Περιοχή στην οποία υπηρετείτε:	Άγιος Ευστράτιος	1	,8%
	Λέσβος	108	90,0%
	Λήμνος	11	9,2%

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η αναλογία ανδρών και γυναικών στο δείγμα των εκπαιδευτικών είναι 26,7% και 73,3% αντίστοιχα. Ακόμα το 60% των εκπαιδευτικών είναι ηλικίας από 30-39 ετών, το 16,7% είναι από 40-49, το 15,8% είναι από 22-29 και το 7,5% είναι πάνω από 50 ετών. Ως προς την οικογενειακή κατάσταση το 48,3% των εκπαιδευτικών είναι άγαμοι, το 25% είναι έγγαμοι με παιδιά, το 19,2% είναι έγγαμοι χωρίς παιδιά, το 5,8% είναι διαζευγμένοι και το 1,7% είναι διαζευγμένοι χωρίς παιδιά. Ακόμα το 76,7% των εκπαιδευτικών έχει ειδικότητα δασκάλων. Όσον αφορά την εργασιακή σχέση το 59,2% των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι με οργανική θέση, το 10% είναι μόνιμοι με απόσπαση, το 30% είναι αναπληρωτές και το 0,8% είναι ωρομίσθοι. Για το επίπεδο εκπαίδευσης το 70% των εκπαιδευτικών έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 29,2% έχει μεταπτυχιακές σπουδές και το 0,8% έχει τελειώσει Διδασκαλείο. Τέλος το 90% του δείγματος προέρχεται από την Λέσβο, το 9,2% από την Λήμνο και το 0,8% από τον Άγιο Ευστράτιο.

Πίνακας 2

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση και στην ίδια σχολική μονάδα

	N	%	
Έτη προϋπηρεσίας:	1-5	26	21,7%
	6-10	50	41,7%
	11-15	19	15,8%
	16-20	13	10,8%
	21-25	4	3,3%
	26-30	5	4,2%

	30+	3	2,5%
Έτη προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα	0-5	92	76,7%
	6-10	20	16,7%
	11-15	4	3,3%
	16-20	1	,8%
	21-25	1	,8%
	26-30	2	1,7%

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 το 41,7% των εκπαιδευτικών έχει από 6-10 χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση, το 21,7% από 1-5, το 15,8% από 11-15, το 10,8% από 16-20, το 3,3% από 21-25, το 4,2% από 26-30 και το 2,5% πάνω από 30 έτη. Ακόμα το 76,7% των εκπαιδευτικών έχει από 0-5 έτη προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα, το 16,7% από 6-10, το 3,3% από 11-15, το 1,7% από 26-30, το 0,8% από 16-20 και το υπόλοιπο 0,8% από 21-25.

Πίνακας 3
Λόγοι επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού

	N	%
Αγάπη για το αντικείμενο	46	38,3
Δεν ήταν συνειδητή επιλογή/τυχαία ως αποτέλεσμα των επιδόσεων στις Πανελλαδικές εξετάσεις	9	7,5
Επαγγελματική αποκατάσταση	26	21,7
Η αγάπη μου για τα παιδιά	8	6,7
Η δυνατότητα να επηρεάσω θετικά τη ζωή των μαθητών μου	11	9,2
Πάντα ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός	17	14,2
Πίεση από την οικογένεια	1	,8
Το εργασιακό ωράριο	1	,8
Ύπαρξη συγκεκριμένων διακοπών	1	,8
Total	120	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 το 38,3% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού είναι η αγάπη για το αντικείμενο, το 14,2% πάντα ήθελε να γίνει εκπαιδευτικός, το 21,7% η επαγγελματική αποκατάσταση, το 9,2% η δυνατότητα να επηρεάσω θετικά τη ζωή των μαθητών, το 6,7% η αγάπη για τα παιδιά, το 7,5% δεν θεωρεί ότι ήταν συνειδητή επιλογή και το 2,4% άλλοι λόγοι.

Πίνακας 4

Επιθυμίες εκπαιδευτικών

	N	%
Θα ήθελα να αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο που εργάζομαι	58	48,3
Θα ήθελα να αλλάξω επάγγελμα	7	5,8
Θα ήθελα να αλλάξω σχολείο οπωσδήποτε	5	4,2
Θα ήθελα να εργάζομαι στο ίδιο σχολείο κάτω από τις ίδιες συνθήκες	50	41,7
Total	120	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 το 48,3% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι θα ήθελε να αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο που εργάζονται, το 41,7% θα ήθελε να εργάζεται στο ίδιο σχολείο κάτω από τις συνθήκες, το 5,8% θα επιθυμούσε να αλλάξει επάγγελμα και το 4,2% θα ήθελε να αλλάξει σχολείο οπωσδήποτε.

Πίνακας 5

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών

	M	TA
Το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού σήμερα	2,67	,79
Την αναγνώριση που εισπράττω όταν κάνω καλά τη δουλειά μου	3,38	,95
Τη δυνατότητα να κάνω τη δουλειά μου χωρίς την παρέμβαση άλλων στο έργο μου	3,49	,82
Την ευκαιρία να πειραματίζομαι με την εφαρμογή νέων και καινοτόμων μεθόδων	3,53	,84
Την υποστήριξη που παίρνω από τους προϊσταμένους μου όταν τη χρειάζομαι	3,47	,85
Την ελευθερία να χρησιμοποιώ τη δική μου κρίση	3,82	,74
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	3,39	,59

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών ($M=3,39$, $TA=0,59$). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 6
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές

	M	TA
Τις σχέσεις μαζί τους	4,00	,69
Την προσοχή και τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος	3,57	,68
Την επίδοσή τους στα μαθήματα που διδάσκετε	3,58	,63
Την αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλετε κατά τη μαθησιακή διαδικασία	3,55	,78
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	3,67	,57

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα σε σχέση με τους μαθητές ($M=3,69$, $TA=0,57$). Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τους μαθητές. Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 7
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών

	M	TA
Τη συνεργασία και την επικοινωνία μαζί τους	3,52	,78
Την ομαλή διεύθυνση ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους	3,48	,79
Την αναγνώριση της δουλειάς σας	3,43	,80
Τον τρόπο με τον οποίο επεμβαίνουν στη διδασκαλία σας	3,36	,94
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	3,45	,68

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα σε σχέση με τους γονείς των μαθητών (M=3,45, TA=0,68). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 8

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους

	M	TA
Την επικοινωνία μαζί τους	3,82	,73
Τη συνεργασία μαζί τους	3,75	,72
Την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων	3,55	,84
Την υποστήριξη που λαμβάνετε	3,57	,79
Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για επίτευξη των στόχων του σχολείου	3,53	,86
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,65	,70

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα σε σχέση με τους συναδέλφους (M=3,65, TA=0,70). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 9

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου

	M	TA
Την ίση μεταχείριση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,83	,78
Την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη που εμπνέει	3,74	,94
Τη στήριξη στο διδακτικό έργο	3,75	,93
Τη δημιουργία συνθηκών για προώθηση επαγγελματικής εξέλιξης μέσω σεμιναρίων ή δράσεων	3,47	,99
Τον καταμερισμό ευθυνών στους εκπαιδευτικούς	3,62	,86
Την ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς	3,80	,88
Τη στήριξη του εκπαιδευτικού σε θέματα που προκύπτουν μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων	3,93	,85

	M	TA
Την ίση μεταχείριση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,83	,78
Την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη που εμπνέει	3,74	,94
Τη στήριξη στο διδακτικό έργο	3,75	,93
Τη δημιουργία συνθηκών για προώθηση επαγγελματικής εξέλιξης μέσω σεμιναρίων ή δράσεων	3,47	,99
Τον καταμερισμό ευθυνών στους εκπαιδευτικούς	3,62	,86
Την ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς	3,80	,88
Τη στήριξη του εκπαιδευτικού σε θέματα που προκύπτουν μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων	3,93	,85
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	3,73	,77

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου (M=3,73, TA=0,77). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 10

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία

	M	TA
Την εκτίμησή της απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού	3,54	,82
Την αναγνώριση των προσπαθειών σας	3,61	,81
Το ενδιαφέρον και την υποστήριξή της για το έργο του εκπαιδευτικού	3,33	,85
Τη διασύνδεση και τη συνεργασία του σχολείου σας με άλλους τοπικούς/κοινωνικούς φορείς	3,23	,81
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	3,43	,68

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα σε σχέση με την τοπική κοινωνία (M=3,43, TA=0,68). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 11

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα

	M	TA
Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια στην επίτευξη των στόχων	3,09	,82
Το κλίμα που επικρατεί κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων	3,20	,88
Την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων	3,04	,86
Τις δυνατότητες που παρέχονται στη βελτίωση των επαγγελματικών σας δεξιοτήτων	3,20	,90
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	3,13	,76

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα σε σχέση με το σχολικό κλίμα (M=3,13, TA=0,76). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 12

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή

	M	TA
Τη θέρμανση, τον φωτισμό, τον εξαερισμό και την καθαριότητα των χώρων του σχολείου	2,94	1,06
Τη λειτουργικότητα και άνεση των χώρων διδασκαλίας	3,01	,85
Το επαρκές και ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας	2,69	,81
Την κατάσταση των εργαστηρίων	2,39	1,03
Την κατάσταση των αύλειων χώρων	2,72	,85
Την κατάσταση των αθλητικών εγκαταστάσεων	2,31	,97
Την ύπαρξη αθλητικού υλικού	2,63	,95
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	2,67	,77

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται ελαφρώς κάτω του μετρίου σε σχέση με την κτιριακή και την

υλικοτεχνική υποδομή (M=2,67, TA=0,77). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 13

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές

	M	TA
Το ύψος τους για την εξασφάλιση μιας άνετης ζωής	2,48	,82
Το ύψος τους σε σχέση με τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της εργασίας	2,38	,86
Το ύψος τους σε σχέση με το ύψος των απολαβών άλλων δημοσίων υπαλλήλων	2,28	,84
Το ύψος τους σε σχέση με το εργασιακό ωράριο	2,81	,86
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	2,49	,73

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται ελαφρώς κάτω του μετρίου σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές (M=2,49, TA=0,73). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 14

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών

	M	TA
Τα είδη των αδειών που σας παρέχονται	3,18	1,19
Τη δυνατότητα παροχής αδειών για δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη	2,86	1,12
Το γεγονός ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν έχουν ίσα δικαιώματα σε ότι αφορά το είδος,τη διάρκεια και τις πλήρεις απολαβές σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς	1,73	1,09
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	2,59	,92

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται ελαφρώς κάτω του μετρίου σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών (M=2,59, TA=0,92). Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι στο ότι οι

αναπληρωτές δεν απολαμαάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους μόνιμους σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών. Δεν παρατηρούνται άλλες διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 15

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης

	M	TA
Τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης που σας παρέχονται	2,47	,88
Τις δυνατότητες αξιοποίησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων σας στην εργασία σας	2,71	,86
Την ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων στην ανέλιξή σας σε διοικητικές θέσεις	2,47	,87
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	2,55	,77

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται ελαφρώς κάτω του μετρίου σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης (M=2,55, TA=0,77). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 16

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας

	M	TA
Το επίσημο ωράριο εργασίας	3,54	,79
Την αναγνώριση του χρόνου που διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες (πχ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	2,58	,91
Την αναγνώριση του χρόνου που διαθέτετε σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες (πχ. τη διοργάνωση εκδηλώσεων)	2,53	,92

	M	TA
Το επίσημο ωράριο εργασίας	3,54	,79
Την αναγνώριση του χρόνου που διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες (πχ. προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας	2,58	,91
Την αναγνώριση του χρόνου που διαθέτετε σε εξωδιδακτικές δραστηριότητες (πχ. τη διοργάνωση εκδηλώσεων)	2,53	,92
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	2,88	,73

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτριο επίπεδο σε σχέση με το ωράριο εργασίας (M=2,88, TA=0,73). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 17

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες

	M	TA
Τον αριθμό των διακοπών-αργιών	4,14	,71
Τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους	4,14	,71
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	4,14	,69

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε αρκετά καλό επίπεδο σε σχέση με τις διακοπές-αργίες (M=4,14, TA=0,69). Δεν παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις επιμέρους διαστάσεις της κλίμακας.

Πίνακας 18
Συσχετίσεις

Spearman 's rho	αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	1,000	,454**	,499**	,321**	,494**	,407**	,633**	,365**	,284**	,325**	,474**	,443**	,456**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	,454**	1,000	,491**	,308**	,420**	,479**	,504**	,259**	,167	,284**	,260**	,292**	,422**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	,499**	,491**	1,000	,242**	,429**	,459**	,540**	,211*	,162	,119	,285**	,209*	,371**

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	,321**	,308**	,242**	1,000	,536**	,570**	,292**	,208*	,209*	,207*	,261**	,176	,336**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	,494**	,420**	,429**	,536**	1,000	,702**	,470**	,384**	,205*	,329**	,360**	,199*	,422**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	,407**	,479**	,459**	,570**	,702**	1,000	,578**	,306**	,286**	,364**	,341**	,294**	,473**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	,633**	,504**	,540**	,292**	,470**	,578**	1,000	,410**	,367**	,337**	,466**	,475**	,383**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	,365**	,259**	,211*	,208*	,384**	,306**	,410**	1,000	,246**	,275**	,456**	,326**	,191*
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	,284**	,167	,162	,209*	,205*	,286**	,367**	,246**	1,000	,436**	,389**	,479**	,318**

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	,325**	,284**	,119	,207*	,329**	,364**	,337**	,275**	,436**	1,000	,592**	,470**	,382**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	,474**	,260**	,285**	,261**	,360**	,341**	,466**	,456**	,389**	,592**	1,000	,485**	,351**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	,443**	,292**	,209*	,176	,199*	,294**	,475**	,326**	,479**	,470**	,485**	1,000	,412**
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	,456**	,422**	,371**	,336**	,422**	,473**	,383**	,191*	,318**	,382**	,351**	,412**	1,000

Από τον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση (Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις όπου η σχέση είναι ισχνή ή μη στατιστικά σημαντική) μεταξύ του βαθμού ικανοποίησης στους διάφορους τομείς όπως στη σχέση με τους μαθητές, στη σχέση με τους γονείς των μαθητών, με τους συναδέλφους, με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου, με την τοπική κοινωνία, με το σχολικό κλίμα, με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, με τις οικονομικές απολαβές, με το σύστημα παροχής αδειών, με τις προοπτικές ανέλιξης, με το ωράριο εργασίας και με τις διακοπές-αργίες. Τα παραπάνω δείχνουν ότι οι τομείς από τους οποίους ικανοποιούνται οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν ο ένας με τον άλλο. Οπότε μια βελτίωση σε έναν από αυτούς επηρεάζει θετικά και τον βαθμό ικανοποίησης στους υπόλοιπους.

Πίνακας 19

Διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης τους

	Φύλο:					
	Αντρας		Γυναίκα		U	p
	M	TA	M	TA		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	3,44	,61	3,38	,59	1234,000	,300
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	3,80	,63	3,62	,55	1140,500	,109
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	3,38	,78	3,47	,64	1288,500	,473
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,74	,75	3,61	,68	1212,000	,240
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	4,01	,68	3,63	,78	1031,500	,025
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	3,59	,62	3,37	,70	1172,500	,159
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	3,19	,68	3,11	,79	1318,000	,591
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	3,04	,74	2,54	,74	843,500	,001
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	2,39	,61	2,53	,77	1284,000	,459
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	2,91	,90	2,48	,91	1076,500	,047
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	2,80	,69	2,46	,78	1023,000	,020
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	3,03	,75	2,83	,72	1213,500	,243
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	4,16	,60	4,14	,73	1383,000	,872

Σύμφωνα με τον πίνακα 19 οι άνδρες έναντι των γυναικών είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου (U=1031,50, p=0.025), σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή (U=843.5, p=0.001), σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών (U=1076.5, p=0.047) και σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης (U=1023,0, p=0.020).

Πίνακας 20

Διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης τους

	Ηλικία								X ² (3)	p
	22-29		30-39		40-49		50+			
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	3,32	,62	3,31	,57	3,57	,61	3,80	,49	7,781	,051
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	3,46	,58	3,73	,52	3,48	,60	4,11	,66	10,263	,016
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	3,11	,55	3,51	,69	3,44	,58	3,72	,89	7,156	,067
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,39	,78	3,67	,71	3,62	,65	4,04	,38	6,515	,089
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	3,45	,79	3,71	,80	3,84	,54	4,27	,63	8,570	,036
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	3,28	,61	3,40	,68	3,47	,71	3,92	,65	5,316	,150
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	3,18	,48	3,02	,82	3,40	,73	3,36	,66	4,448	,217
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	2,62	,62	2,55	,81	2,94	,78	3,19	,39	8,873	,031
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	2,76	,79	2,42	,78	2,45	,52	2,53	,54	2,410	,492
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	2,25	,95	2,50	,88	2,93	,81	3,26	1,01	10,293	,016
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	2,39	,66	2,45	,83	2,83	,57	3,11	,41	12,033	,007
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	2,89	,59	2,78	,82	2,98	,46	3,44	,50	7,699	,053
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	3,74	,89	4,18	,61	4,17	,67	4,61	,60	8,703	,034

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε για ποιες ερωτήσεις υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών κατηγοριών. Από τους post hoc ελέγχους Mann Whitney (ΠαράρτημαII) βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 30-39 έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-29 είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους μαθητές ($p=0,027$) και με

τις διακοπές-αργίες ($p=0.036$). Ακόμα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 40-49 έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-29 είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.028$). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50+ έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 22-29 είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους μαθητές ($p=0.017$), σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου ($p=0.008$), σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή ($p=0.012$), σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.024$), σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης ($p=0.012$) και σε σχέση με τις διακοπές-αργίες ($p=0.014$). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 40-49 έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 30-39 είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.031$) και σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης ($p=0.022$). Παρατηρούμε ακόμα οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50+ έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 30-39 να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου ($p=0.034$), σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή ($p=0.020$), σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.035$) και σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης ($p=0.007$). Τέλος οι εκπαιδευτικοί οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 50+ έναντι των εκπαιδευτικών ηλικίας 40-49 είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους μαθητές ($p=0.028$).

Πίνακας 21

Διαφορές μεταξύ των οικογενειακών κατηγοριών των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης τους

	Οικογενειακή κατάσταση:								X ² (3)	p
	Διαζευγμέν				Έγγαμος/η					
	Άγαμος/η	ος/η	Μ	ΤΑ	Έγγαμος/η	Μ	ΤΑ	με παιδιά		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	3,31	,57	3,24	,46	3,54	,62	3,45	,65	2,963	,397
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	3,62	,55	3,50	,50	4,01	,44	3,58	,66	10,438	,015
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	3,43	,73	3,32	,49	3,62	,71	3,35	,58	2,326	,508
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,62	,76	3,14	,50	3,78	,79	3,70	,52	5,513	,138
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	3,63	,84	3,61	,50	4,01	,56	3,74	,80	5,102	,164

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	3,30	,71	3,50	,84	3,75	,56	3,41	,64	6,754	,080
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	3,04	,75	3,46	,91	3,25	,73	3,13	,79	2,015	,569
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	2,59	,76	3,02	,70	2,53	,92	2,83	,68	3,353	,340
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	2,51	,81	2,61	,73	2,41	,65	2,45	,67	,598	,897
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	2,28	,81	3,24	,53	2,94	1,03	2,72	,94	14,025	,003
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	2,38	,75	2,71	,45	2,80	,78	2,63	,82	5,048	,168
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	2,73	,73	3,10	,53	2,88	,78	3,10	,70	5,072	,167
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	4,01	,76	4,00	,58	4,35	,57	4,28	,65	4,892	,180

Σημείωση: Εξαιρέθηκε η κατηγορία διαζευγμένος με παιδιά λόγω μικρού πλήθους δείγματος (N=2)

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε για ποιες ερωτήσεις υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των οικογενειακών κατηγοριών. Από τους post hoc ελέγχους Mann Whitney (Παράρτημα) βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι διαζευγμένοι να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι άγαμοι σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.004$). Ακόμα βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι άγαμοι σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.009$) και σε σχέση με τους μαθητές ($p=0.002$). Επιπλέον βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι με παιδιά να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι άγαμοι σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.038$). Επιπρόσθετα βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι διαζευγμένοι σε σχέση με τους μαθητές ($p=0.029$). Τέλος βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι έγγαμοι με παιδιά σε σχέση με τους μαθητές ($p=0.013$).

Πίνακας 22

Διαφορές μεταξύ των εργασιακών σχέσεων των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησής τους

	Εργασιακή κατάσταση:						X ² (2)	p
	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός		Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση		Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση			
	M	TA	M	TA	M	TA		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	3,31	,51	3,36	,57	3,44	,64	1,423	,491
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	3,64	,59	3,58	,54	3,71	,58	,942	,624
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	3,28	,73	3,44	,59	3,55	,65	3,797	,150
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,58	,70	3,62	,75	3,70	,69	,352	,839
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	3,55	,72	3,76	,97	3,83	,75	4,136	,126
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	3,26	,48	3,31	,89	3,55	,72	5,283	,071
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	3,00	,60	3,00	1,06	3,25	,74	2,629	,269
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	2,52	,71	2,23	1,00	2,83	,73	6,621	,036
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	2,44	,79	2,81	,67	2,47	,70	3,563	,168
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	1,81	,70	2,92	,68	2,92	,82	37,459	,000
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	2,19	,77	2,58	,87	2,74	,69	11,720	,003
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	2,73	,71	2,72	,99	2,99	,69	2,183	,336
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	3,90	,60	4,25	,58	4,25	,74	7,932	,019

Σημείωση: Οι ωρομίσθιοι εξαιρέθηκαν λόγω μικρού πλήθους δείγματος (N=1)

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε για ποιες ερωτήσεις υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των οικογενειακών κατηγοριών. Από τους post hoc ελέγχους Mann Whitney (Παράρτημα) βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι με απόσπαση να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι αναπληρωτές σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.000$). Ακόμα βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι με οργανική θέση να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι αναπληρωτές σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή ($p=0.040$), σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.000$), σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης ($p=0.001$) και σε σχέση με τις διακοπές-αργίες ($p=0.007$).

Πίνακας 23

Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης τους

	Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση								X ² (3)	p
	1-5		6-10		11-15		16+			
	M	TA	M	TA	M	TA	M	TA		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	3,40	,57	3,31	,60	3,32	,60	3,61	,58	4,769	,190
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	3,51	,63	3,80	,48	3,53	,49	3,70	,70	7,980	,046
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	3,17	,62	3,58	,67	3,38	,67	3,52	,70	7,959	,047
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,45	,69	3,70	,80	3,62	,50	3,76	,62	2,899	,407
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	3,54	,73	3,71	,86	3,80	,71	3,94	,62	3,677	,298
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	3,25	,61	3,47	,70	3,32	,64	3,62	,73	5,949	,114

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	2,92	,75	3,18	,81	3,00	,70	3,35	,69	5,669	,129
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	2,68	,81	2,47	,80	2,74	,66	3,02	,65	9,148	,027
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	2,38	,84	2,58	,74	2,47	,82	2,44	,52	1,648	,649
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	2,18	1,01	2,55	,78	2,56	,92	3,13	,89	14,090	,003
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	2,33	,77	2,49	,73	2,54	,99	2,91	,54	8,831	,032
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	2,71	,77	2,88	,75	2,74	,80	3,19	,52	7,385	,061
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	3,62	,77	4,31	,56	4,13	,62	4,36	,65	18,050	,000

Σημείωση: Συμπτυχθηκαν οι κατηγορίες με μικρό πλήθος δείγματος

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε για ποιες ερωτήσεις υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας. Από τους post hoc ελέγχους Mann Whitney (Παράρτημα) βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία από 6-10 να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία από 1-5 έτη σε σχέση με τους μαθητές ($p=0.009$) και σε σχέση με τις διακοπές-αργίες ($p=0.000$). Ακόμα οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία από 11-15 να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία από 1-5 έτη σε σχέση με τις διακοπές-αργίες ($p=0.028$). Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία πάνω 16+ έτη να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία από 1-5 έτη σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.001$), σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης ($p=0.011$) και σε σχέση με τις διακοπές-αργίες ($p=0.001$). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία πάνω από 16 έτη είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία από 11-15 έτη σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή ($p=0.003$), σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.010$) και σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης ($p=0.014$). Τέλος οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία πάνω από 16 έτη να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία από 6-10 έτη σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών ($p=0.022$) και σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης ($p=0.021$).

Πίνακας 24

Διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα των εκπαιδευτικών ως προς τον βαθμό ικανοποίησης τους

	Προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα						X ² (2)	p
	0-5		6-10		11+			
	M	TA	M	TA	M	TA		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	3,35	,58	3,48	,61	3,71	,63	3,152	,207
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	3,67	,53	3,64	,79	3,78	,45	,446	,800
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	3,43	,65	3,55	,83	3,44	,64	,389	,823
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	3,60	,74	3,76	,47	3,85	,65	2,314	,314
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	3,65	,78	4,02	,68	3,96	,68	5,240	,073
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	3,38	,68	3,57	,74	3,66	,50	3,128	,209
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	3,08	,77	3,36	,73	3,22	,69	2,408	,300
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	2,59	,80	3,00	,57	2,80	,76	5,477	,065
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	2,45	,76	2,69	,65	2,50	,64	1,582	,453
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	2,46	,91	3,05	,76	2,92	1,12	9,013	,011
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	2,49	,77	2,75	,83	2,79	,53	2,812	,245
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	2,80	,77	3,17	,54	3,17	,47	6,201	,045
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	4,10	,70	4,25	,72	4,38	,58	1,544	,462

Σημείωση: Συμπτυχθηκαν οι κατηγορίες με μικρό πλήθος δείγματος

Στον παραπάνω πίνακα παρατηρούμε για ποιες ερωτήσεις υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών προϋπηρεσίας . Από τους post hoc ελέγχους Mann Whitney (Παράρτημα) βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που έχουν προϋπηρεσία στην ίδια σχολική μονάδα από 6-10 να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που έχουν προϋπηρεσία από 0-5 έτη σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών (p=0.004) και σε σχέση με το ωράριο εργασίας (p=0.033).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συζήτηση –Συμπεράσματα

7.1 Συζήτηση ευρημάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις συνθήκες εργασίες τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σχεδόν το 70% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ήταν είτε η αγάπη για το αντικείμενο ή το όνειρο να γίνουν πάντα εκπαιδευτικοί ή να θέλουν να επηρεάσουν θετικά τα παιδιά ή επειδή αγαπάνε τα παιδιά. Σύμφωνα με τους Menon et al. (2008) Klassen & Chiu (2010), Klassen et al. (2010) και Skaalvik & Skaalvik (2011) η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται σαφώς σε επίπεδα ενδογενών κινήτρων που συνδέονται με την είσοδο στο επάγγελμα λόγω της αγάπης για τη διδασκαλία και της αγάπης για τα παιδιά.

Σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι το 58,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα ήθελε να αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο που εργάζονται ή θα επιθυμούσε να αλλάξει επάγγελμα ή θα ήθελε να αλλάξει σχολείο οπωσδήποτε. Το παραπάνω υποδηλώνει ότι υπάρχει μέτρια επαγγελματική ικανοποίηση στους περισσότερους εκπαιδευτικούς παρόλο που επέλεξαν το επάγγελμά τους είτε από αγάπη για το αντικείμενο ή από το όνειρο να γίνουν πάντα εκπαιδευτικοί ή να θέλουν να επηρεάσουν θετικά τα παιδιά ή επειδή αγαπάνε τα παιδιά. Άρα το παραπάνω εύρημα έρχεται σε αντίθεση με τους Menon et al. (2008) Klassen & Chiu (2010), Klassen et al. (2010) και Skaalvik & Skaalvik (2011) βάσει των οποίων η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτυπώνεται σαφώς σε επίπεδα ενδογενών κινήτρων που συνδέονται με την είσοδο στο επάγγελμα λόγω της αγάπης για τη διδασκαλία και της αγάπης για τα παιδιά.

Συγκεκριμένα αναφορικά με την επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκε σε μέτριο επίπεδο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών. Αναφορικά με την αναγνώριση το παρόν εύρημα σχετίζεται με τους Menon et al. (2008) Klassen & Chiu (2010), Klassen et al. (2010) και Skaalvik & Skaalvik (2011) βάσει των οποίων οι δάσκαλοι αντιμετώπισαν τη δυσαρέσκεια ως προς την εργασία, καθώς συνέβαλαν κατά κύριο λόγο οι αντιλήψεις για το πώς βλέπει τους εκπαιδευτικούς η κοινωνία. Η καινοτομία και η ελευθερία πρωτοβουλιών έχει να κάνει κυρίως με την ηγεσία του σχολείου. Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2008) και Harris (2013) οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι όταν συμμετέχουν στον κοινό

προγραμματισμό και στη συζήτηση των καθηγητών. Οι διευθυντές σχολείων θα πρέπει να υποστηρίζουν μια κουλτούρα συνεργασίας, κατανοώντας τις ανάγκες, τα συναισθήματα, τις αντιλήψεις και τις στάσεις της σχολικής τους κουλτούρας. Επίσης οι Tehseen και Hadi (2015) διαπίστωσαν επίσης ότι εάν οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν επαρκείς ανταμοιβές για τις διδακτικές τους δεξιότητες και τις γνώσεις τους τότε μπορούσαν να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Αυτό περιλάμβανε την αίσθηση ότι δεν εκτιμήθηκαν στην εργασία και ότι οι προσπάθειές τους δεν ανταμείφθηκαν κατάλληλα. Τέλος αναφορικά με την ελευθερία πρωτοβουλιών, το παρόν εύρημα συμφωνεί με τους Khatri και συν. (2006) και Mossholder και συν. (2011) βάσει των οποίων τα συστήματα HRM με προσανατολισμό στη δέσμευση βελτιώνουν την πρωτοβουλία των εργαζομένων και τα ενδογενή κίνητρα. Επίσης η ελευθερία πρωτοβουλιών έχει να κάνει με το ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι συμπεριλαμβάνονται στο σχολείο και υποστηρίζονται. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σύμφωνα με τους Perrachione και συν. (2008).

Σε σχέση με τους μαθητές οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τους μαθητές και από τη σχέση τους με τους γονείς των μαθητών. Παρόμοιο συμπέρασμα προέκυψε και για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους συναδέλφους, τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου, την τοπική κοινωνία, το σχολικό κλίμα και το ωράριο εργασίας. Όλα τα παραπάνω αφορούν στις συνθήκες εργασίας και συμφωνούν με τους Tehseen & Hadi, (2015) βάσει των οποίων ο τρόπος με τον οποίο οι διευθυντές διαχειρίζονται τα σχολεία τους, οι σχέσεις με τους συναδέλφους ήταν οι άλλοι δύο κύριοι παράγοντες και η έλλειψη υποστήριξης από τους ομότιμους ήταν μια άλλη πτυχή που επηρέασε την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Επίσης ο Harris (2013) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σε επιτυχή σχολεία αλληλεπιδρούν συνεχώς με τους μαθητές και τους συναδέλφους χρησιμοποιώντας τέσσερις κρίσιμες πρακτικές που ενισχύουν τους κανόνες της συλλογικότητας και της συνεχούς βελτίωσης

Επιπρόσθετα βρέθηκε ελαφρώς κάτω του μετρίου επιπέδου ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την κτηριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, τις οικονομικές απολαβές, τις προοπτικές ανέλιξης και το σύστημα παροχής αδειών. Αναφορικά με τις οικονομικές απολαβές ο Elam (1989 οπ.αν. Gu, 2016) ανέφερε ότι ένας από τους λόγους της δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών ήταν ο χαμηλός μισθός και οι McCarthy και συν. (2014) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερους μισθούς είχαν υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης από την εργασία. Αναφορικά με τις προοπτικές ανέλιξης οι Wong και συν. (2010) διαπίστωσαν ότι οι δάσκαλοι στο Χονγκ Κονγκ είχαν χαμηλή ικανοποίηση από την

προώθηση, η οποία επηρέασε τα αποτελέσματα της οργάνωσης, ειδικά τη δέσμευσή τους προς τα σχολεία. Σύμφωνα επίσης με τις ιδέες που ανέπτυξε ο Frederick Taylor, οι τρόποι αύξησης της αποδοτικότητας στην εργασία ανθρώπινων πόρων έγκεινται στην παροχή αμοιβών και στην τυποποίηση της εργασίας. Εισάγει την έννοια της "πριμοδότησης για αποδοτικότητα", ως ανταμοιβή για εκείνους που κάνουν περισσότερο από τον καθημερινό κανόνα που έχει θεσπιστεί (Taylor et al., 2015).

Από την επαγωγική στατιστική προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία είναι πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τους Tehseen και Hadi (2015) και Darling-Hammond (2013), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι το 50% των νέων καθηγητών παραιτούνται από τα πρώτα πέντε έτη διδασκαλίας τους. Οι Ingersoll και Strong (2011) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να εγκαταλείπουν το επάγγελμά τους στα πρώτα χρόνια διδασκαλίας εξαιτίας της χαμηλής ικανοποίησης από την εργασία. Επίσης οι Liu και Ramsey (2008) διαπίστωσαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών γίνεται υψηλότερη με την αύξηση των ετών διδασκαλιών.

Οι άνδρες έναντι των γυναικών είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τους Liu και Ramsey (2008) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο ικανοποιημένες από τη δουλειά τους από τους άνδρες. Επίσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας είναι περισσότερο ικανοποιημένοι και οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία είναι περισσότερο ικανοποιημένοι. Το παραπάνω εύρημα συμφωνεί με τους Liu και Ramsey (2008) οι οποίοι διαπίστωσαν ότι η ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών γίνεται υψηλότερη με την αύξηση των ετών διδασκαλιών. Εξήγησαν ότι οι περισσότεροι δυσαρεστημένοι δάσκαλοι είχαν ήδη εγκαταλείψει το επάγγελμά τους μετά από μερικά χρόνια διδασκαλίας και δεν θα συμμετείχαν στην έρευνα για ικανοποίηση από την εργασία. Αντίθετα, ο Gu (2016) υποστήριξε ότι η ικανοποίηση από την εργασία των καθηγητών φυσικής αγωγής θα μειωνόταν με τα έτη διδασκαλίας. Οι Perrachione και συν. (2008) ανέφεραν επίσης ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών ήταν αρνητικά σχετιζόμενη με την ικανοποίηση από την εργασία των εκπαιδευτικών. Τέλος, υπήρξε έρευνα που κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχε σχέση μεταξύ ικανοποίησης από τη δουλειά των εκπαιδευτικών και διδακτικής εμπειρίας (Gu, 2016).

Τα νέα ευρήματα της παρούσης έρευνας είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι στο ότι οι αναπληρωτές δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους

μόνιμους. Επίσης βρέθηκε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διακοπές-αργίες. Ακόμα οι εκπαιδευτικοί που είναι διαζευγμένοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι άγαμοι σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών. Οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι άγαμοι σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών και σε σχέση με τους μαθητές. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι με παιδιά είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι άγαμοι σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών. Επιπρόσθετα βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι διαζευγμένοι σε σχέση με τους μαθητές. Επίσης βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι έγγαμοι να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι έγγαμοι με παιδιά σε σχέση με τους μαθητές. Ακόμη οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι με απόσπαση είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι αναπληρωτές σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών. Ακόμα βρέθηκε οι εκπαιδευτικοί που είναι μόνιμοι με οργανική θέση να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι έναντι των εκπαιδευτικών που είναι αναπληρωτές σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών, σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης και σε σχέση με τις διακοπές-αργίες.

7.2 Συμπεράσματα

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε σχεδόν το 70% των εκπαιδευτικών να αναφέρει ότι ο λόγος επιλογής του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών ήταν είτε η αγάπη για το αντικείμενο ή το όνειρο να γίνουν πάντα εκπαιδευτικοί ή να θέλουν να επηρεάσουν θετικά τα παιδιά ή επειδή αγαπάνε τα παιδιά. Το υπόλοιπο 30% δήλωσε κυρίως την επαγγελματική αποκατάσταση, το ότι δεν ήταν συνειδητή επιλογή και άλλους λόγους. Σημαντικό αποτέλεσμα της έρευνας ήταν ότι μόνο το 41,7% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι θα ήθελε να εργάζεται στο ίδιο σχολείο κάτω από τις ίδιες συνθήκες. Το υπόλοιπο 58,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι είναι θα ήθελε να αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο που εργάζονται ή θα επιθυμούσε να αλλάξει επάγγελμα ή θα ήθελε να αλλάξει σχολείο οπωσδήποτε.

Σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση βρέθηκε σε μέτριο επίπεδο η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών. Ακόμα ανάλογο συμπέρασμα προέκυψε για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί όμως ήταν ικανοποιημένοι από την σχέση τους με τους μαθητές. Επιπλέον σε μέτριο επίπεδο κυμάνθηκε η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους γονείς των μαθητών. Παρόμοιο συμπέρασμα προέκυψε και για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους συναδέλφους, τον/την διευθυντή/ντρια του σχολείου, την τοπική κοινωνία, το σχολικό κλίμα και το ωράριο εργασίας. Επιπρόσθετα βρέθηκε ελαφρώς κάτω του μετρίου επιπέδου ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την κτηριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, τις οικονομικές απολαβές, τις προοπτικές ανέλιξης και το σύστημα παροχής αδειών. Για το τελευταίο οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν ικανοποιημένοι στο ότι οι αναπληρωτές δεν απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους μόνιμους. Τέλος βρέθηκε υψηλό επίπεδο ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με τις διακοπές-αργίες.

Από την επαγωγική στατιστική προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγάλη προϋπηρεσία είναι πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία, δηλαδή η ικανοποίηση σε σχέση με την παροχή αδειών συσχετίζεται θετικά με την προϋπηρεσία.

7.3 Περιορισμοί έρευνας

Βασικός περιορισμός της παρούσης έρευνας είναι η μέθοδος δειγματοληψίας και συγκεκριμένα η μέθοδος ευκολίας, η οποία δεν επιτρέπει στον ερευνητή να γενικεύσει τα συμπεράσματά του στο σύνολο του πληθυσμού.

7.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Συνολικά, τα παρόντα συμπεράσματα υποδηλώνουν την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα επί του θέματος. Η ποιοτική έρευνα μπορεί να φανεί χρήσιμη για την περαιτέρω διερεύνηση των λόγων για τους οποίους οι δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι ή δυσαρεστημένοι με το έργο τους. Τα αναφερόμενα ευρήματα έχουν αποκαλύψει ορισμένα πρότυπα που μπορεί να οφείλονται σε λόγους διαφορετικούς από αυτούς που συνήθως θεωρούνται αληθινοί. Επιπλέον, ο βαθμός στον οποίο τα πρότυπα αυτά διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου πρέπει να διερευνηθεί μέσω διαχρονικής έρευνας. Συνολικά, η παρούσα μελέτη παρέχει σημαντικές πληροφορίες για τα επίπεδα ικανοποίησης των δασκάλων.

7.5 Προτάσεις

Σε επίπεδο πολιτικής, πρέπει να αναγνωριστεί η σημασία της ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το βαθμό επίτευξης των επαγγελματικών στόχων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνονται να θέτουν ρεαλιστικούς και εφικτούς στόχους, η επίτευξη των οποίων θα έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντικό να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς περισσότερες ευκαιρίες για ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση, καθώς οι μεταβαλλόμενες συνθήκες στο διδακτικό επάγγελμα μπορεί συχνά να τους αποτρέψουν από την εκπλήρωση των στόχων τους σε περιπτώσεις όπου δεν διαθέτουν ενημερωμένες πληροφορίες και εκπαίδευση. Τα προγράμματα καθοδήγησης θα μπορούσαν να είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για τους νεοδιοριζόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ενδέχεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους από το πανεπιστήμιο στο εργασιακό περιβάλλον. Επιπλέον, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν προγράμματα κλίμακας σταδιοδρομίας σε μια προσπάθεια να τεθούν στόχοι τόσο για τους νέους όσο και για τους έμπειρους εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτό, οι θέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών θα μπορούσαν να διευρυνθούν σταδιακά ώστε να

συμπεριληφθούν οι εργασίες για ειδικά σχέδια, ενδεχομένως δε να επιτραπούν πρόσθετες αποζημιώσεις. Σε υψηλά επίπεδα, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να αναλάβουν πρόσθετες ευθύνες όπως η συμμετοχή στην έρευνα, η εποπτεία των νέων εκπαιδευτικών και ο σχεδιασμός ή / και η τροποποίηση των προγραμμάτων σπουδών.

Είναι σημαντικό να εξεταστούν και οι πρόσφατες αλλαγές στον ρόλο των διδασκόντων (Betoret, 2009, Skaalvik & Skaalvik, 2011) και να εξεταστεί η επίδραση αυτών των αλλαγών στο κίνητρο και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι υπόλοιπες μεταβλητές θα μπορούσαν επίσης να διερευνηθούν περαιτέρω σε μια προσπάθεια να σχεδιαστούν μέτρα για τη βελτίωση της ικανοποίησης των καθηγητών από την εργασία. Για παράδειγμα, η κατανομή των ευθυνών ηγεσίας και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων έχει αναφερθεί ότι έχουν θετική επίδραση στην ικανοποίηση από την εργασία σε άλλες χώρες. Στην Κύπρο, όπως και στην Ελλάδα το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να είχε εμποδίσει τους δασκάλους να συνειδητοποιήσουν τα πλεονεκτήματα αυτών των διαστάσεων του εργασιακού τους περιβάλλοντος. Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διερευνήσουν καλύτερους τρόπους για να αυξήσουν τη συμμετοχή των δευτέρων στη λήψη αποφάσεων και να εμπλουτίσουν τις ευθύνες της κοινότητας δασκάλων στο σύνολό της. Τέλος, είναι επίσης απαραίτητο να εξεταστεί ο ρόλος των πρόσθετων μεταβλητών σε μια προσπάθεια επίτευξης ενός πιο ολοκληρωμένου μοντέλου ικανοποίησης από την εργασία.

Βιβλιογραφία

- Abdullah, M. M., Uli, J., & Parasuraman, B. (2009). Job satisfaction among secondary school teachers. *Jurnal Kemanusiaan*, 13.
- Ahmad, S. and Schroeder, R. (2002), “*The impact of human resource management practices on operational performance: recognizing country and industry differences*”, *Journal of Operational Management*, Vol. 21, pp.19-43.
- Alexiadou, N. A. F. S. I. K. A. (2014). Policy learning and Europeanisation in education: The governance of a field and the transfer of knowledge. *Transnational policy flows in European education: The making and governing of knowledge in the education policy field*, 123-140.
- Allensworth, E., Ponisciak, S., & Mazzeo, C. (2009). The Schools Teachers Leave: Teacher Mobility in Chicago Public Schools. *Consortium on Chicago School Research*.
- Anastasiou, S., & Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *International Journal of Management in Education*, 8(1), 37-53.
- Arasli, H., Alpler, N. N., & Doh, W. (2015). The Role of Employability and Nepotism on Frontline Employees Service Sabotage. In *International Interdisciplinary Business-Economics Advancement Conference* (p. 246).
- Arifin, H. M. (2014). The influence of competence, motivation, and organisational culture to high school teacher job satisfaction and performance. *International Education Studies*, 8(1), 38.
- Armstrong M. (2009). *Managementul resurselor umane – manual de practică*, Ediția a X-a, București: Editura Codecs
- Armstrong, M. (1999). Human resource management. *The foundation of human resource management*, 7(3), 15
- Armstrong, M. (2000). *Strategic Human Resource Management. A Guide to Action*. London : Kogan Page
- Armstrong, M. (2006), “*A Handbook of Human Resource Management Practice*”, London, Kogan Page, 10th edition.
- Armstrong, M., & Taylor, S. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice*. Kogan Page Publishers.
- Arthur JB (1994) Effects of human resource systems on manufacturing performance and turnover. *Academy of Management Journal* 37(3): 670–687.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and teacher education*, 27(1), 10-20.

- Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The Effect of School Principals' Leadership Styles on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction. *Educational sciences: Theory and practice*, 13(2), 806-811.
- Bastian, K. C., & Henry, G. T. (2015). Teachers without borders: Consequences of teacher labor force mobility. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(2), 163-183.
- Beardwell, T. and Claydon, T. (2004). *Human Resource management : Acontemporary Approach perspective*. Pitman: London.
- Beer, M. and Spector B. (1985). *Human resource management*. New York : Free Press
- Belfield, C. R., & Heywood, J. S. (2008). Performance pay for teachers: Determinants and consequences. *Economics of Education Review*, 27(3), 243-252.
- Betoret, F. D. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: a structural equation approach. *Educational Psychology*, 29(1), 45-68.
- Blase, J., & Kirby, P. C. (2008). *Bringing out the best in teachers: What effective principals do*. Corwin Press.
- Boselie P, Dietz G and Boon C (2005) Commonalities and contradictions in HRM and performance research. *Human Resource Management Journal* 15: 67–94.
- Botha, R. J. (2012). The role of management and governance in effective school based management in South African schools. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 16(2), 110.
- Bowling, N. A., & Hammond, G. D. (2008). A meta-analytic examination of the construct validity of the Michigan Organizational Assessment Questionnaire Job Satisfaction Subscale. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 63-77.
- Boxall P and Purcell J (2008) *Strategy and Human Resource Management*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Bratton J. and Gold, J. (2007). *Human resource management*. China: Palgrave
- Bratton, J., & Gold, J. (2017). *Human resource management: theory and practice*. Palgrave.
- Bratton, J., & Gold, J. (2017). *Human resource management: theory and practice*. Palgrave.
- Brewster, C., Houldsworth, E., Sparrow, P., & Vernon, G. (2016). *International human resource management*. Kogan Page Publishers.
- Brewster, C., Mayrhofer, W., & Morley, M. (Eds.). (2016). *New challenges for European resource management*. Springer.
- Bruno, L. F., & Lay, E. G. (2008). Personal values and leadership effectiveness. *Journal of Business Research*, 61(6), 678-683.
- Burchielli R (2006) The intensification of teachers' work and the role of changed public sector philosophy. *International Journal of Human Resources Development and Management* 6: 146–160.
- Burduş E. (2001). *Management comparat internațional*, Bucureşti: Editura conomică,

- Buren, J.H., Greenwood, M. & Sheeha, G., (2011), “*Strategic human resource management and the decline of employee focus*” *Human Resource Management Review*, Vol.21, p.p. 209–219.
- Caffey, R. D. (2012). *The relationship between servant leadership of principals and beginning teacher job satisfaction and intent to stay*. University of Missouri-Columbia.
- Caldwell, R. (2003). The change roles of personnel managers: Old ambiguities, New uncertainties
- Cancio, E. J., Albrecht, S. F., & Johns, B. H. (2013). Defining administrative support and its relationship to the attrition of teachers of students with emotional and behavioral disorders. *Education and Treatment of children*, 36(4), 71-94.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers’ professional identity. *European journal of psychology of education*, 27(1), 115-132.
- Cascio, W. (2018). *Managing human resources*. McGraw-Hill Education.
- Cerit, Y. (2009). The effects of servant leadership behaviours of school principals on teachers’ job satisfaction. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(5), 600-623.
- Cheng, Y. W., & Ren, L. (2010). Elementary resource room teachers' job stress and job satisfaction in Taoyuan County, Taiwan. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 35(1), 44-47.
- Cherubini, L. (2008). Teacher-candidates' perceptions of schools as professional communities of inquiry: A mixed-methods investigation. *The Professional Educator*, 32(1), 1.
- Christou, C., Eliophotou-Menon, M., & Philippou, G. (2009). Beginning teachers’ concerns regarding the adoption of new mathematics curriculum materials. *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction*, 223-244.
- Chuang CH, Jackson SE and Jiang Y (2013) Can knowledge-intensive teamwork be managed? Examining the roles of HRM systems, leadership, and tacit knowledge. *Journal of Management*. 42(2), 524–554.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1189.
- Colling, T. (1995). Experiencing turbulence: Competition. *Strategic choice and the management human resource in BA*, 5, 18-35
- Combs J, Liu Y, Hall A and Ketchen D (2006) How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organizational performance. *Personnel Psychology* 59(3): 501–528.
- Cooper, C., & Travers, C. (2012). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.

- Costrell, R. M., & Podgursky, M. (2010). Distribution of benefits in teacher retirement systems and their implications for mobility. *Education Finance and Policy*, 5(4), 519-557.
- Creswell, J. (1994), “*Research design qualitative and quantitative approaches*”, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Crowther, F., Ferguson, M., & Hann, L. (2009). *Developing teacher leaders: How teacher leadership enhances school success*. Corwin Press.
- Darling-Hammond, L. (2013). *Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement*. Teachers College Press.
- Darling-Hammond, L. (2015). Can value added add value to teacher evaluation?. *Educational Researcher*, 44(2), 132-137.
- Davidson, K. V. (2009). Challenges Contributing To Teacher Stress and Burnout. *Southeastern Teacher Education Journal*, 2(2).
- Day C and Gu Q (2007) Variations in the conditions for teachers’ professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education* 33(4): 423–443.
- De Lange, A. H., Kooij, D. T. A. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2015). Human resource management and sustainability at work across the lifespan: An integrative perspective. *Facing the challenges of a multi-age workforce: A use-inspired approach*, 50-79.
- De Nobile, J. J., & McCormick, J. (2008). Organizational communication and job satisfaction in Australian Catholic primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(1), 101-122.
- DeArmond MM (2013) Good ideas and engagement aren’t enough: School district central offices and the micro-politics of implementing comprehensive human resource reform. Doctoral dissertation, University of Washington.
- DeArmond MM, Shaw KL and Wright PM (2009) Zooming in and zooming out: Rethinking school district human resource management. In: Goldhaber D and Hannaway J (eds) *Creating a New Teaching Profession*. Washington, DC: The Urban Institute, pp.53–80.
- Demir, K. (2008). Transformational Leadership and Collective Efficacy: The Moderating Roles of Collaborative Culture and Teachers' Self-Efficacy. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (33).
- Demirtas, Z. (2010). Teachers’ job satisfaction levels. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1069-1073.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (1998), “*Collecting and interpreting qualitative materials*”, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2000), “*Handbook of qualitative research*”, second edition, Thousand Oaks, CA: SAGE.

- Derrington, M. L. (2011). Changes in teacher evaluation: Implications for the principal's work. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 77(3), 51-54.
- Dibb, Simkin, Pride and Ferrell (1994), “*Marketing, concepts and strategies*” Houghton Mifflin.
- Eco, R. (2001), “*Πως γίνεται μια διπλωματική εργασία*”, Εκδόσεις Νήσος
- Elliott, J. (Ed.). (2011). *Reconstructing teacher education* (Vol. 221). Routledge.
- Erdem, M., Ilgan, A., & Uçar, H. İ. (2014). Relationship between learning organization and job satisfaction of primary school teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 8-20.
- Evans, L. (2008). Professionalism, professionalism and the development of education professionals. *British journal of educational studies*, 56(1), 20-38.
- Ferries, G. and Martocchio, J. (2002). *Research in personnel and human resources management* Amsterdam; London
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current issues in education*, 14(1).
- Fitzgerald, B. (1997), “*The use of systems development methodologies in practice: A field study*”, Information Systems Journal, Vol. 7, no. 4
- Fowler, A. (1987). When chief executive discover HRM, *Personnel Management*. 19(3)
- Gazzoli, G., Hancer, M., & Park, Y. (2010). The role and effect of job satisfaction and empowerment on customers’ perception of service quality: a study in the restaurant industry. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 34(1), 56-77.
- Gewirtz S and Ball S (2000) From ‘welfarism’ to ‘new managerialism’: Shifting discourses of school headship in the education marketplace. *Discourse* 21(3): 253–268.
- Giacomini, M. & Cook, D. (2000), “*Users’ guides to the medical literature: XXIII. Qualitative research in health care: Are the results of the study valid?*” I Am Med Assoc, Vol. 284, p.p. 357-362.
- Gu, X. (2016). Teacher job satisfaction in public schools: The relation to the years of teaching experience.
- Guest, D.E. (1990). Personnel Management: The End of Orthodoxy, *British Journal of Industrial Relations*, 29(2), 149-176
- Guest, D. (1997), “*Human resource management and performance: a review and research agenda*”, International Journal of Human Resource Management, 8, 3, p.p. 263-276.
- Guest, D. (1997), “*Human resource management and performance: a review and research agenda*”, International Journal of Human Resource Management, 8, 3, p.p. 263-276.
- Guest, D.E. (1987). Human resource management and industrial relations. *Journal of management studies*, 24(5)
- Guest, D.E. (1999). Human Resource Management: The Workers’ Verdict, *Human Resource Management Journal*, 9(2),5-25

- Güteryüz, G., Güney, S., Aydın, E. M., & Aşan, Ö. (2008). The mediating effect of job satisfaction between emotional intelligence and organisational commitment of nurses: A questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 45(11), 1625-1635.
- Halloran, J. (1986). *Personnel and human resource management*. Prentice-Hall Englewood Cliffs; London
- Harris, A. (2013). Teacher leadership and school improvement. In *Effective leadership for school improvement* (pp. 82-93). Routledge.
- Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A., & Chapman, C. (2013). *Effective leadership for school improvement*. Routledge.
- Hatchett, D. Y. (2010). *The impact of school culture, teacher job satisfaction, and student attendance rates on academic achievement of middle school students*. University of Louisville.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (2011). *The motivation to work* (Vol. 1). Transaction publishers.
- Hope-Hailey, V., Gratton, L., McGovern, P, Stiles P. and Truss, C. (1997). A Chameleon Function? Human Resource Management in the '90s, *Human Resource Management Journal*, 7(3), 5-18
- Hoque, K. and Noon, M. (2001). Counting Angels: a Comparison of Personnel and HR specialists, *Human Resource Management Journal*, 11(3), 5-22
- Hughes, G. D. (2012). Teacher retention: Teacher characteristics, school characteristics, organizational characteristics, and teacher efficacy. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 245-255.
- Hui, H., Jenatabadi, H. S., Ismail, B., Azina, N., Radzi, W. M., & Jasimah, C. W. (2014). Principal's leadership style and teacher job satisfaction: A case study in China.
- Ingersoll RM (2003) *Who Controls Teachers' Work? Power and Accountability in America's Schools*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.
- Isore´ M (2009) *Teacher evaluation: Current practices in OECD countries and a literature review*. OECD education working paper. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Jackson SE, Chuang C, HardenEH and JiangY(2006) *Toward developing human resource management systems for knowledge-intensive teamwork*. *Research in Personnel and Human Resources Management* 25: 27–70.
- Jiang K, Lepak DP, Han K, Hong Y, Kim A and Winkler AL (2012) *Clarifying the construct of human resource systems: Relating human resource management to employee performance*. *Human Resource Management Review* 22(2): 73–85.
- Judge, T. A., & Klinger, R. Y. A. N. (2008). Job satisfaction. *The science of subjective well-being*, 393.

- Judge, T. A., Piccolo, R. F., Podsakoff, N. P., Shaw, J. C., & Rich, B. L. (2010). The relationship between pay and job satisfaction: A meta-analysis of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 157-167.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and individual differences*, 44(3), 712-722.
- Kaiser, A. (2011). Beginning Teacher Attrition and Mobility: Results from the First through Third Waves of the 2007-08 Beginning Teacher Longitudinal Study. First Look. NCES 2011-318. *National Center for Education Statistics*.
- Kashefi, M. (2009). Job satisfaction and/or job stress: the psychological consequences of working in 'high performance work organizations'. *Current Sociology*, 57(6), 809-828.
- Kashefi, M. (2009). Job satisfaction and/or job stress: the psychological consequences of working in 'high performance work organizations'. *Current Sociology*, 57(6), 809-828.
- Khalid, S., Irshad, M. Z., & Mahmood, B. (2012). Job satisfaction among academic staff: A comparative analysis between public and private sector universities of Punjab, Pakistan. *International Journal of Business and Management*, 7(1), 126.
- Khatri N, Baveja A, Boren SA and Mammo A (2006) Medical errors and quality of care: From control to commitment. *California Management Review* 48(3): 115–136.
- Kim, B. P., Murrmann, S. K., & Lee, G. (2009). Moderating effects of gender and organizational level between role stress and job satisfaction among hotel employees. *International Journal of Hospitality Management*, 28(4), 612-619.
- Kimball, S. M., & Milanowski, A. (2009). Examining teacher evaluation validity and leadership decision making within a standards-based evaluation system. *Educational Administration Quarterly*, 45(1), 34-70.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology*, 102(3), 741.
- Klassen, R. M., Usher, E. L., & Bong, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78(4), 464-486.
- Knies E, Boselie P, Gould-Williams J and Vandenabeele W (2015) Special issue of International Journal of Human Resource Management: Strategic human resource management and public sector performance. *The International Journal of Human Resource Management* 26(3): 421–424.
- Korb, K. A., & Akintunde, O. O. (2013). Exploring factors influencing teacher job satisfaction in Nigerian schools. *Nigerian Journal of Teacher Education and Training*, 11, 211-223.
- Koster, M. (2007). *Human resource management versus personnel management*. University of Manchester. Available at http://books.google.co.uk/books?id=S_N1wGOy1wC&printsec=frontcover#PPA3,M1 Access es (3,Jun,2011)

- Kramar, R. (2014). Beyond strategic human resource management: is sustainable human resource management the next approach?. *The International Journal of Human Resource Management*, 25(8), 1069-1089.
- Kythreotis, A., Pashiardis, P., & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on students' achievement in Cyprus primary schools. *Journal of Educational Administration*, 48(2), 218-240.
- Lam, B. H., & Yan, H. F. (2011). Beginning teachers' job satisfaction: The impact of school-based factors. *Teacher Development*, 15(3), 333-348.
- Legge, K. (1995). *Human Resource Management: Rhetorics and Realities*, London: Macmillan,
- Legge, K. (1987). *Power, innovation and problem solving in personnel management*. NY : McGraw Hill.
- Legge, K. (1989). Human Resource Management: A Critical Analysis, in J. Storey (ed.) *Ev Perspectives in Human Resource Management*, London : Routledge
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2008). Linking leadership to student learning: The contributions of leader efficacy. *Educational administration quarterly*, 44(4), 496-528.
- Leopold, J. (2005). *The strategic managing of human resources*. Harlow: Financial Times Prentice Hall,
- Li, J., & Lambert, V. A. (2008). Workplace stressors, coping, demographics and job satisfaction in Chinese intensive care nurses. *Nursing in critical care*, 13(1), 12-24.
- Liu E and Moore Johnson S (2006) New teachers' experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly* 42(3): 324–360.
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184.
- Loeb S, Kalogrides D and Be'teille T (2012) Effective schools: Teacher hiring, assignment, development, and retention. *Education* 7(3): 269–304.
- Loewenberg Ball, D., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.
- MacNeil, A. J., Prater, D. L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of Leadership in Education*, 12(1), 73-84.
- Malik, M. E., Nawab, S., Naeem, B., & Danish, R. Q. (2010). Job satisfaction and organizational commitment of university teachers in public sector of Pakistan. *International journal of business and management*, 5(6), 17.
- Mantzoukas, S. (2004), "Issues of representation within qualitative inquiry", *Qual Health Res*, Vol. 14, pp. 994-1007.
- Marathe G and Pathak KG (2013) Identification of multiple theoretical linkages for high performance work system: A literature review. *Management and Labour Studies* 38(1–2): 39–52.
- Marinaş C.V. (2010). *Managementul comparat al resurselor umane*, Bucureşti: Editura Economică

- Marsden, A. (2002). Handle with care. *Technical*, 20-21
- Marzano, R. J. (2012). Teacher Evaluation. *Educational Leadership*, 14-19.
- Mason, R. W., & Schroeder, M. P. (2010). Principal hiring practices: Toward a reduction of uncertainty. *The Clearing House*, 83(5), 186-193.
- Mc Daniel, C. & Gates, R. (1995), "*Marketing Research Essentials*", West Publishing Company.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Reiser, J. (2014). Vocational concerns of elementary teachers: Stress, job satisfaction, and occupational commitment. *Journal of Employment Counseling*, 51(2), 59-74.
- McGlamery, S., & Edick, N. (2004). The CADRE Project: A Retention Study. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 71(1).
- Menon, M. E. (2010). The effect of career counsellors on the decision to pursue higher education: a mixed-methods investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 34(4), 519-536.
- Menon, M. E., & Athanasoula-Reppa, A. (2011). Job satisfaction among secondary school teachers: The role of gender and experience. *School Leadership & Management*, 31(5), 435-450.
- Menon, M., Papanastasiou, E., & Zembylas, M. (2008). Examining the relationship of job satisfaction to teacher and organisational variables: evidence from Cyprus. *International Studies in Educational Administration*, 36(3), 75-86.
- Mihuț, I. (2002). *Euromanagement, București*: Editura Economică
- Morschett, D., Schramm-Klein, H., & Zentes, J. (2015). *Strategic international management* (pp. 978-3658078836). Springer.
- Mossholder KW, Richardson HA and Settoon RP (2011) Human resource systems and helping in organizations: A relational perspective. *Academy of Management Review* 36: 33–52.
- Muhammad, A. (2009). *Transforming school culture: How to overcome staff division*. Solution Tree Press.
- Muijs D and Harris A (2006) Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education* 22(8): 961–972.
- Murnane, R., Singer, J. D., Kemple, J., & Olsen, R. (2009). *Who will teach?: Policies that matter*. Harvard University Press.
- Murray, C., Lombardi, A., Seely, J. R., & Gerdes, H. (2014). Effects of an Intensive Disability-Focused Training Experience on University Faculty Self-Efficacy. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 27(2), 179-193.
- Naderi Anari, N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace Learning*, 24(4), 256-269.
- Nakpodia, E. D. (2010). Teachers disciplinary approaches to students discipline problems in Nigerian secondary schools. *International NGO Journal*, 5(6), 144-151.
- Nicolescu O. (2004). *Managerii și managementul resurselor umane*, București: Editura Economică

- OECD (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2011). *Education at a Glance 2011: OECD Indicators*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2014) *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Olaniyan, D. A., & Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(5), 479-483.
- Orr, M. T., & Orphanos, S. (2011). How graduate-level preparation influences the effectiveness of school leaders: A comparison of the outcomes of exemplary and conventional leadership preparation programs for principals. *Educational Administration Quarterly*, 47(1), 18-70.
- Özen, Y. (2013). Relationships of Various Social Psychological Variables with Primary Teachers' Job Satisfaction. *Online Journal of Counseling & Education*, 2(3).
- Perrachione, B. A., Petersen, G. J., & Rosser, V. J. (2008). Why do they stay? Elementary teachers' perceptions of job satisfaction and retention. *The Professional Educator*, 32(2), 1.
- Pfeffer, J. (1994), "*Competitive Advantage through people*", Harvard Business School Press, Boston M.A.
- Price, A. (2004). *Human resource management in a business context* London: Thomson
- Rea, D. (1972). A Contemporary Definition of personnel management, Some of its critical assumptions and their relevance to the university organization. November
- Rebore RW (2010) *Human Resources Administration in Education: A Management Approach* (9th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rivkin SG, Hanushek EA and Kain JF (2005) Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica* 73(2): 417–458.
- Robinson, V. M., Lloyd, C. A., & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.
- Rousseau DM (2001) The idiosyncratic deal: Flexibility versus fairness? *Organizational Dynamics* 29: 260–273.
- Runhaar P and Runhaar H (2012) HR policies and practices in vocational education and training institutions: understanding the implementation gap through the lens of discourses. *Human Resources Development International*, 15 (5), 609–625.
- Runhaar P and Sanders K (2013) Implementing Human Resources Management (HRM) within Dutch VET schools: Examining the fostering and hindering factors. *Journal of Vocational Education and Training*, 65 (2), 236–255.
- Runhaar P, Brinke D ten, Kuijpers M, Wesselink R and Mulder M (2014) Exploring the links Between interdependence, team learning and a shared understanding among team members: The case of

- teachers facing an educational innovation. *Human Resources Development International*, 17 (1), 67–87.
- Runhaar P, Konermann J and Sanders K (2013) Teachers' work engagement: considering the interaction with pupils and HR practices as job resources. *Journal of Applied Social Psychology*, 43 (10), 2017 -2030.
- Saiti, A., & Fassoulis, K. (2012). Job satisfaction: factor analysis of Greek primary school principals' perceptions. *International Journal of Educational Management*, 26(4), 370-380.
- Scarpello, V. (1988). *Personnel/human resource management : environments and functions*. Boston; PWS-Kent Pub. Co
- Scheerens J (2009) Review and Meta-analyses of School and Teaching Effectiveness. The Netherlands: Department of Educational Organization and Management.
- Schulte, M., Ostroff, C., Shmulyian, S., & Kinicki, A. (2009). Organizational climate configurations: Relationships to collective attitudes, customer satisfaction, and financial performance. *Journal of applied psychology*, 94(3), 618.
- Seezink A and Poell RF (2010) Continuing professional development needs of teachers in schools for competence-based vocational education: A case study from the Netherlands. *Journal of European Industrial Training* 34: 455–474.
- Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621.
- Shields, J., Brown, M., Kaine, S., Dolle-Samuel, C., North-Samardzic, A., McLean, P., ... & Plimmer, G. (2015). *Managing Employee Performance & Reward: Concepts, Practices, Strategies*. Cambridge University Press.
- Shinkfield, A. J., & Stufflebeam, D. L. (2012). *Teacher evaluation: Guide to effective practice* (Vol. 41). Springer Science & Business Media.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, 27(6), 1029-1038.
- Smith TM and Rowley KJ (2005) Enhancing commitment or tightening control: The function of teacher professional development in an era of accountability. *Educational Policy* 19(1): 126–154.
- Smylie MA, Miretzky D and Konkol P (2004) Rethinking teacher workforce development: A strategic human resource management perspective. *Yearbook of the National Society for the Study of Education* 103: 34–69.
- Spanos, Y.E., Lioukas, S. (2001), "An examination into causal logic of rent generation: contrasting Porter's competitive strategy framework and the resource-based perspective", *Strategic Management Journal*, Vol.22, No.10: p.p. 907-934.
- Storey, J. (1987). Development in the management of human resource, *Warwick*, 7

- Storey, J. (1989). *New perspectives on human resource management*, London: Routledge.
- Storey, J. (1995). Is HRM catching on? *International journal of manpower*, 16(4)
- Storey, J. (1996). *Blackwell cases in human resource and change management*. Oxford : Blackwell Business,
- Storey, J. (2014). *New Perspectives on Human Resource Management (Routledge Revivals)*. Routledge.
- Taylor, E. S., & Tyler, J. H. (2012). Can teacher evaluation improve teaching?. *Education Next*, 12(4).
- Taylor, T., Doherty, A., & McGraw, P. (2015). *Managing people in sport organizations: A strategic human resource management perspective*. Routledge.
- Tehseen, S., & Hadi, N. U. (2015). Factors influencing teachers' performance and retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233.
- Thompson, G., & Glasø, L. (2015). Situational leadership theory: a test from three perspectives. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(5), 527-544.
- Thompson, G., & Vecchio, R. P. (2009). Situational leadership theory: A test of three versions. *The Leadership Quarterly*, 20(5), 837-848.
- Tillman, W. R., & Tillman, C. J. (2008). And you thought it was the apple: A study of job satisfaction among teachers. *Academy of Educational Leadership Journal*, 12(3), 1.
- Tooksoon, H. M. P. (2011). Conceptual framework on the relationship between human resource management practices, job satisfaction, and turnover. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 2(2), 41-49.
- Torrington, D.P. (1989). Human Resource Management and the Personnel Function, in J. Storey (ed.) *New Perspectives on Human Resource Management*, London: Routledge,
- Tull, D. & Hawkins, D. (1987), "*Marketing research: Measurements and Method*", 4th Edition, McMillian Publishing.
- Tyson, S. (2014). *Essentials of human resource management*. Routledge.
- Van Maele, D., & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference?. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 879-889.
- Vekeman E, Devos G and Tuytens M (2014) The influence of teachers' expectations on principals' implementation of a new teacher evaluation policy in Flemish secondary education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 27(2): 129–151.
- Verger, A., Altinyelken, H. K., & Novelli, M. (Eds.). (2018). *Global education policy and international development: New agendas, issues and policies*. Bloomsbury Publishing.
- Walton RA (1985) From control to commitment in the workplace. *Harvard Business Review* 63(2): 77–84.
- Walton, R. (1985). From Control to commitment in the workplace; *Harvard business review*, page,76-84

- Watt HMG and Richardson PW (2007) Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education* 75: 167–202.
- Wong JLN (2006) Control and professional development: Are teachers being deskilled or reskilled within the context of decentralization? *Educational Studies* 32: 17–37
- Wong, C. S., Wong, P. M., & Peng, K. Z. (2010). Effect of middle-level leader and teacher emotional intelligence on school teachers' job satisfaction: The case of Hong Kong. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 59-70.
- Yahyazadeh-Jeloudar, S., & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). What Is the Relationship between Spiritual Intelligence and Job Satisfaction among MA and BA Teachers?. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8).
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E. (2006). Teacher job satisfaction in Cyprus: The results of a mixed-methods approach. In *Commonwealth Council for Educational Administration and Management conference, Nicosia, Cyprus*.
- Μούρτζιου,Χ.(2014). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους:Η περίπτωση του Νομού Σερρών. .Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο,Πάτρα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

«Οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την επαγγελματική ικανοποίηση, αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους: Η περίπτωση του Νομού Λέσβου»

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Λέσβου, προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης του Ν. Λέσβου σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση σχετικά με τις συνθήκες εργασίας τους.

Οι ειλικρινείς σας απαντήσεις θα με βοηθήσουν στη σχετική έρευνα που κάνω, στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής μου εργασίας στη Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις σας προορίζονται για καθαρά ακαδημαϊκή χρήση και η διασφάλιση του απορρήτου των απαντήσεών σας είναι προφανής.

Θα χρειαστείτε περίπου 5-10 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις και θα σας παρακαλούσα να απαντήσετε αυθόρμητα.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για το χρόνο σας και για τη συμβολή σας στην πραγματοποίηση αυτής της έρευνας.

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άντρας Γυναίκα

2. Ηλικία

22-29 30-39 40-49 50+

3. Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος
 Έγγαμος
 Έγγαμος με παιδιά
 Διαζευγμένος/η
 Διαζευγμένος/η με παιδιά

4. Ειδικότητα

ΠΕ70 Δασκάλων
 ΠΕ 70.5 Δασκάλων με μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής
 ΠΕ 71 Δασκάλων Ειδικής Αγωγής
 ΠΕ 05 Εκπ/κος Γαλλικής Γλώσσας
 ΠΕ 06 Εκπ/κος Αγγλικής Γλώσσας
 ΠΕ 07 Εκπ/κος Γερμανικής Γλώσσας
 ΠΕ 08 Καλλιτεχνικών
 ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής
 ΠΕ 79 (ΠΕ79.01, ΠΕ 79.02) Μουσικής
 ΠΕ 86 Πληροφορικής
 ΠΕ 91 (ΠΕ91.01, ΠΕ91.02) Θεατρικής Αγωγής

5. Εργασιακή κατάσταση

Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση
 Μόνιμος/η εκπαιδευτικό με απόσπαση
 Αναπληρωτής εκπαιδευτικός
 Ωρομίσθιος εκπαιδευτικός

6. Έτη προϋπηρεσίας

1-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30 30+

7. Έτη προϋπηρεσίας στην ίδια σχολική μονάδα

0-5 6-10 11-15 16-20 21-25 26-30

8. Τίτλοι σπουδών

- Πτυχίο Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης
 Μεταπτυχιακές σπουδές
 Διδασκαλείο
 ΑΣΠΑΙΤΕ (Παιδαγωγική επάρκεια)
 Διδακτορική διατριβή
 Μετα-διδακτορικό

9. Περιοχή στην οποία υπηρετείτε

- Λέσβος
 Λήμνος
 Άγιος Ευστράτιος

Κίνητρα επιλογής επαγγέλματος

Οι παρακάτω δηλώσεις εξετάζουν παράγοντες που πιθανόν να λάβατε υπόψη κατά την επιλογή του επαγγέλματός σας. Να απαντήσετε μόνο ΜΙΑ φορά.

10. Ποιοι ήταν οι λόγοι που σας ώθησαν να επιλέξετε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

- Πάντα ήθελα να γίνω εκπαιδευτικός
 Αγάπη για το αντικείμενο
 Επαγγελματική αποκατάσταση
 Πίεση από την οικογένεια
 Επαγγελματικό κύρος
 Δεν ήταν συνειδητή επιλογή/τυχαία ως αποτέλεσμα των επιδόσεων στις Πανελλαδικές εξετάσεις
 Η δυνατότητα να επηρεάσω θετικά τη ζωή των μαθητών μου
 Η αγάπη μου για τα παιδιά
 Ο μισθός
 Το εργασιακό ωράριο
 Ύπαρξη συγκεκριμένων διακοπών

Επαγγελματική ικανοποίηση

Σε αυτή την ενότητα θα διερευνηθεί γενικά ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών. Απαντήστε μόνο μία φορά σε κάθε σειρά.

11. Είμαι ικανοποιημένος από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα
--	-----------	--------	----------	--------	--------

					πολύ
Το κοινωνικό κύρος του εκπαιδευτικού σήμερα					
Την αναγνώριση που εισπράττω όταν κάνω καλά τη δουλειά μου					
Τη δυνατότητα να κάνω τη δουλειά μου χωρίς την παρέμβαση άλλων στο έργο μου					
Την ευκαιρία να πειραματίζομαι με την εφαρμογή νέων και καινοτόμων μεθόδων					
Την υποστήριξη που παίρνω από τους προϊσταμένους μου όταν τη χρειάζομαι					
Την ελευθερία να χρησιμοποιώ τη δική μου κρίση					

Στις παρακάτω ερωτήσεις διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σε πολλούς διαφορετικούς τομείς . Να απαντήσετε μόνο ΜΙΑ φορά σε κάθε σειρά.

12. Σε σχέση με τους μαθητές, σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Τις σχέσεις μαζί τους					
Την προσοχή και τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος					
Την επίδοσή τους στα μαθήματα που διδάσκετε					
Την αναγνώριση της προσπάθειας που καταβάλλετε κατά τη μαθησιακή διαδικασία					

13. Ποιος είναι ο βαθμός ικανοποίησής σας σε σχέση με τους γονείς των μαθητών σας από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Τη συνεργασία και την επικοινωνία μαζί τους					

Την ομαλή διευθέτηση ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους					
Την αναγνώριση της δουλειάς σας					
Τον τρόπο με τον οποίο επεμβαίνουν στη διδασκαλία σας					

14. Σε ποιο βαθμό είστε ικανοποιημένος/η από τη σχέση με τους συναδέλφους σας όσον αφορά:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Την επικοινωνία μαζί τους					
Τη συνεργασία μαζί τους					
Την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων					
Την υποστήριξη που λαμβάνετε					
Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια για επίτευξη των στόχων του σχολείου					

15. Σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου, είστε ικανοποιημένος για:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Την ίση μεταχείριση σε σχέση με τους συναδέλφους					
Την ασφάλεια και την εμπιστοσύνη που εμπνέει					
Τη στήριξη στο διδακτικό έργο					
Τη δημιουργία συνθηκών για προώθηση επαγγελματικής εξέλιξης μέσω σεμιναρίων ή δράσεων					
Τον καταμερισμό					

ευθυνών στους εκπαιδευτικούς					
Την ελευθερία ανάληψης πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς					
Τη στήριξη του εκπαιδευτικού σε θέματα που προκύπτουν μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων					

16. Σε σχέση με την τοπική κοινωνία, είστε ικανοποιημένος από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Την εκτίμησή της απέναντι στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού					
Την αναγνώριση των προσπαθειών σας					
Το ενδιαφέρον και την υποστήριξή της για το έργο του εκπαιδευτικού					
Τη διασύνδεση και τη συνεργασία του σχολείου σας με άλλους τοπικούς/κοινωνικούς φορείς					

17. Σε σχέση με το σχολικό κλίμα, είστε ικανοποιημένος/η για:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Την ομαδικότητα και την κοινή προσπάθεια στην επίτευξη των στόχων					
Το κλίμα που επικρατεί κατά τη διάρκεια των συνεδριάσεων					
Την ενθάρρυνση υλοποίησης καινοτόμων προγραμμάτων					
Τις δυνατότητες που παρέχονται στη βελτίωση των					

επαγγελματικών σας δεξιοτήτων					
-------------------------------	--	--	--	--	--

18. Σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή, είστε ικανοποιημένος/η για:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Τη θέρμανση, τον φωτισμό, τον εξαερισμό και την καθαριότητα των χώρων του σχολείου					
Τη λειτουργικότητα και άνεση των χώρων διδασκαλίας					
Το επαρκές και ποιοτικό εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας					
Την κατάσταση των εργαστηρίων					
Την κατάσταση των αύλειων χώρων					
Την κατάσταση των αθλητικών εγκαταστάσεων					
Την ύπαρξη αθλητικού υλικού					

19. Πόσο ικανοποιημένος/η αισθάνεστε σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Το ύψος τους για την εξασφάλιση μιας άνετης ζωής					
Το ύψος τους σε σχέση με τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις της εργασίας					
Το ύψος τους σε σχέση με το ύψος των απολαβών άλλων δημοσίων υπαλλήλων					
Το ύψος τους σε σχέση με το εργασιακό ωράριο					

20. Σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών, είστε ικανοποιημένος από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Τα είδη των αδειών που σας παρέχονται					
Τη δυνατότητα παροχής αδειών για δραστηριότητες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξέλιξη					
Το γεγονός ότι οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί δεν έχουν ίσα δικαιώματα σε ότι αφορά το είδος, τη διάρκεια και τις πλήρεις απολαβές σε σχέση με τους μόνιμους εκπαιδευτικούς					

21. Σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης, πόσο ικανοποιημένος/η είστε από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Τις δυνατότητες επαγγελματικής ανάπτυξης-επιμόρφωσης που σας παρέχονται					
Τις δυνατότητες αξιοποίησης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων σας στην εργασία σας					
Την ύπαρξη αντικειμενικών κριτηρίων στην ανέλιξή σας σε διοικητικές θέσεις					

22. Σε σχέση με το ωράριο εργασίας, είστε ικανοποιημένος/η από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Το επίσημο ωράριο εργασίας					
Την αναγνώριση του χρόνου που διαθέτετε για διδακτικές δραστηριότητες (πχ.					

προετοιμασία μαθήματος) εκτός των ωρών διδασκαλίας					
Την αναγνώριση του χρόνου που διαθέτετε σε εξωδιδασκτικές δραστηριότητες (πχ. τη διοργάνωση εκδηλώσεων)					

23. Σε σχέση με τις διακοπές-αργίες, είστε ικανοποιημένος/η από:

	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
Τον αριθμό των διακοπών-αργιών					
Τις επίσημες διακοπές σας σε συγκεκριμένες περιόδους					

24. Επιλέξτε μία από τις παρακάτω φράσεις που σας εκφράζει περισσότερο:

- Θα ήθελα να εργάζομαι στο ίδιο σχολείο κάτω από τις ίδιες συνθήκες.
- Θα ήθελα να αλλάξουν οι συνθήκες εργασίας στο σχολείο που εργάζομαι.
- Θα ήθελα να αλλάξω σχολείο οπωσδήποτε.
- Θα ήθελα να αλλάξω επάγγελμα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	,078	120	,070	,985	120	,212
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	,116	120	,000	,971	120	,012
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	,125	120	,000	,970	120	,008
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	,147	120	,000	,963	120	,002
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	,115	120	,000	,959	120	,001
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	,096	120	,008	,979	120	,055
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	,105	120	,002	,982	120	,111
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	,103	120	,003	,974	120	,022
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	,115	120	,001	,975	120	,026
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	,113	120	,001	,962	120	,002
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	,145	120	,000	,962	120	,002
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	,133	120	,000	,958	120	,001
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	,261	120	,000	,834	120	,000

Tests of Normality

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την αναγνώριση, την καινοτομία και την ελευθερία πρωτοβουλιών	,078	120	,070	,985	120	,212
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	,116	120	,000	,971	120	,012
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους γονείς των μαθητών	,125	120	,000	,970	120	,008
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους συναδέλφους	,147	120	,000	,963	120	,002
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	,115	120	,000	,959	120	,001
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την τοπική κοινωνία	,096	120	,008	,979	120	,055
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σχολικό κλίμα	,105	120	,002	,982	120	,111
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	,103	120	,003	,974	120	,022
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις οικονομικές απολαβές	,115	120	,001	,975	120	,026
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	,113	120	,001	,962	120	,002
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	,145	120	,000	,962	120	,002
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το ωράριο εργασίας	,133	120	,000	,958	120	,001
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	,261	120	,000	,834	120	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	40-49	20	12,70	254,00
	50+	9	20,11	181,00
	Total	29		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	40-49	20	13,00	260,00
	50+	9	19,44	175,00
	Total	29		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	40-49	20	14,38	287,50
	50+	9	16,39	147,50
	Total	29		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	40-49	20	14,23	284,50
	50+	9	16,72	150,50
	Total	29		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	40-49	20	13,88	277,50
	50+	9	17,50	157,50
	Total	29		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	40-49	20	13,45	269,00
	50+	9	18,44	166,00
	Total	29		

Test Statistics^b

	Επαγγελματική ικανοποίηση					
	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	44,000	50,000	77,500	74,500	67,500	59,000
Wilcoxon W	254,000	260,000	287,500	284,500	277,500	269,000
Z	-2,197	-1,904	-,592	-,739	-1,116	-1,578
Asymp. Sig. (2-tailed)	,028	,057	,554	,460	,265	,115

Exact Sig. [2*(1-tailed
Sig.)] ,030^a ,062^a ,562^a ,472^a ,295^a ,153^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ηλικία

Ranks				
	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	30-39	72	39,46	2841,00
	50+	9	53,33	480,00
	Total	81		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	30-39	72	39,05	2811,50
	50+	9	56,61	509,50
	Total	81		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	30-39	72	38,86	2798,00
	50+	9	58,11	523,00
	Total	81		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	30-39	72	39,08	2813,50
	50+	9	56,39	507,50
	Total	81		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	30-39	72	38,54	2775,00
	50+	9	60,67	546,00
	Total	81		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	30-39	72	39,38	2835,50
	50+	9	53,94	485,50
	Total	81		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική					
	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	213,000	183,500	170,000	185,500	147,000	207,500
Wilcoxon W	2841,000	2811,500	2798,000	2813,500	2775,000	2835,500
Z	-1,689	-2,121	-2,320	-2,105	-2,697	-1,910
Asymp. Sig. (2- tailed)	,091	,034	,020	,035	,007	,056

a. Grouping Variable: Ηλικία

Ranks				
	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική σχέση με τους μαθητές	30-39	72	48,86	3518,00
	40-49	20	38,00	760,00
	Total	92		
Επαγγελματική σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	30-39	72	45,57	3281,00
	40-49	20	49,85	997,00
	Total	92		
Επαγγελματική σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	30-39	72	43,64	3142,00
	40-49	20	56,80	1136,00
	Total	92		
Επαγγελματική σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	30-39	72	43,38	3123,00
	40-49	20	57,75	1155,00
	Total	92		
Επαγγελματική σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	30-39	72	43,21	3111,00
	40-49	20	58,35	1167,00
	Total	92		
Επαγγελματική σχέση με τις διακοπές-αργίες	30-39	72	46,47	3345,50
	40-49	20	46,63	932,50

Ranks				
	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	30-39	72	48,86	3518,00
	40-49	20	38,00	760,00
	Total	92		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	30-39	72	45,57	3281,00
	40-49	20	49,85	997,00
	Total	92		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	30-39	72	43,64	3142,00
	40-49	20	56,80	1136,00
	Total	92		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	30-39	72	43,38	3123,00
	40-49	20	57,75	1155,00
	Total	92		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	30-39	72	43,21	3111,00
	40-49	20	58,35	1167,00
	Total	92		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	30-39	72	46,47	3345,50
	40-49	20	46,63	932,50
	Total	92		

Test Statistics^a						
	Επαγγελματική ικανοποίηση σε					
	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	Επαγγελματική σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	550,000	653,000	514,000	495,000	483,000	717,500
Wilcoxon W	760,000	3281,000	3142,000	3123,000	3111,000	3345,500
Z	-1,631	-,638	-1,954	-2,153	-2,283	-,026
Asymp. Sig. (2-tailed)	,103	,523	,051	,031	,022	,979

a. Grouping Variable: Ηλικία

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	22-29	19	34,24	650,50
	30-39	72	49,10	3535,50
	Total	91		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	22-29	19	38,53	732,00
	30-39	72	47,97	3454,00
	Total	91		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	22-29	19	47,05	894,00
	30-39	72	45,72	3292,00
	Total	91		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	22-29	19	40,39	767,50
	30-39	72	47,48	3418,50
	Total	91		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	22-29	19	45,24	859,50
	30-39	72	46,20	3326,50
	Total	91		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	22-29	19	35,74	679,00
	30-39	72	48,71	3507,00
	Total	91		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε					
	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	Επαγγελματική σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	460,500	542,000	664,000	577,500	669,500	489,000
Wilcoxon W	650,500	732,000	3292,000	767,500	859,500	679,000
Z	-2,206	-1,392	-,196	-1,051	-,143	-2,092
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027	,164	,845	,293	,886	,036

a. Grouping Variable: Ηλικία

Ranks

	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	22-29	19	19,00	361,00
	40-49	20	20,95	419,00
	Total	39		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	22-29	19	16,39	311,50
	40-49	20	23,43	468,50
	Total	39		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	22-29	19	17,18	326,50
	40-49	20	22,68	453,50
	Total	39		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	22-29	19	15,92	302,50
	40-49	20	23,88	477,50
	Total	39		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	22-29	19	16,37	311,00
	40-49	20	23,45	469,00
	Total	39		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	22-29	19	17,21	327,00
	40-49	20	22,65	453,00
	Total	39		

Test Statistics^b

	Επαγγελματική ικανοποίηση					
	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρία του σχολείου	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	171,000	121,500	136,500	112,500	121,000	137,000
Wilcoxon W	361,000	311,500	326,500	302,500	311,000	327,000
Z	-,542	-1,940	-1,510	-2,195	-1,978	-1,614
Asymp. Sig. (2-tailed)	,588	,052	,131	,028	,048	,106

Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)] ,607^a ,054^a ,134^a ,028^a ,054^a ,141^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ηλικία

Ranks				
	Ηλικία	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	22-29	19	11,97	227,50
	50+	9	19,83	178,50
	Total	28		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	22-29	19	11,68	222,00
	50+	9	20,44	184,00
	Total	28		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	22-29	19	11,82	224,50
	50+	9	20,17	181,50
	Total	28		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	22-29	19	12,11	230,00
	50+	9	19,56	176,00
	Total	28		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	22-29	19	11,84	225,00
	50+	9	20,11	181,00
	Total	28		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	22-29	19	12,03	228,50
	50+	9	19,72	177,50
	Total	28		

Test Statistics^b

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή					
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές		Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου		Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τον διευθυντή/ντρια του σχολείου	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες

Mann-Whitney U	37,500	32,000	34,500	40,000	35,000	38,500
Wilcoxon W	227,500	222,000	224,500	230,000	225,000	228,500
Z	-2,385	-2,643	-2,521	-2,251	-2,523	-2,453
Asymp. Sig. (2-tailed)	,017	,008	,012	,024	,012	,014
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,016 ^a	,007 ^a	,010 ^a	,025 ^a	,012 ^a	,019 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Ηλικία

Ranks

Οικογενειακή κατάσταση:		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Έγγαμος/η	23	32,89	756,50
	Έγγαμος/η με παιδιά	30	22,48	674,50
	Total	53		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Έγγαμος/η	23	28,93	665,50
	Έγγαμος/η με παιδιά	30	25,52	765,50
	Total	53		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών
Mann-Whitney U	209,500	300,500
Wilcoxon W	674,500	765,500
Z	-2,475	-,810
Asymp. Sig. (2-tailed)	,013	,418

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση:

Ranks

Οικογενειακή κατάσταση:		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Διαζευγμένος/η	7	17,79	124,50
	Έγγαμος/η με παιδιά	30	19,28	578,50
	Total	37		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Διαζευγμένος/η	7	25,43	178,00
	Έγγαμος/η με παιδιά	30	17,50	525,00
	Total	37		

Test Statistics^b

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών
Mann-Whitney U	96,500	60,000
Wilcoxon W	124,500	525,000
Z	-,333	-1,772
Asymp. Sig. (2-tailed)	,739	,076
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,747 ^a	,084 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση:

Ranks

Οικογενειακή κατάσταση:		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Διαζευγμένος/η	7	9,21	64,50
	Έγγαμος/η	23	17,41	400,50
	Total	30		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	Διαζευγμένος/η	7	18,36	128,50

σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Έγγραμος/η Total	23 30	14,63	336,50
---------------------------------------	---------------------	----------	-------	--------

Test Statistics^b

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών
Mann-Whitney U	36,500	60,500
Wilcoxon W	64,500	336,500
Z	-2,214	-,997
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027	,319
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,029 ^a	,335 ^a

a. Not corrected for ties.

b. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση:

Ranks

Οικογενειακή κατάσταση:		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Άγαμος/η	58	44,58	2585,50
	Έγγραμος/η με παιδιά	30	44,35	1330,50
	Total	88		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Άγαμος/η	58	40,47	2347,00
	Έγγραμος/η με παιδιά	30	52,30	1569,00
	Total	88		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών
--	---	---

Mann-Whitney U	865,500	636,000
Wilcoxon W	1330,500	2347,000
Z	-,040	-2,080
Asymp. Sig. (2-tailed)	,968	,038

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση:

Ranks				
Οικογενειακή κατάσταση:				
		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Άγαμος/η	58	36,07	2092,00
	Έγγαμος/η	23	53,43	1229,00
	Total	81		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Άγαμος/η	58	36,72	2129,50
	Έγγαμος/η	23	51,80	1191,50
	Total	81		

Test Statistics^a		
	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών
Mann-Whitney U	381,000	418,500
Wilcoxon W	2092,000	2129,500
Z	-3,028	-2,626
Asymp. Sig. (2-tailed)	,002	,009

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση:

Ranks			
Οικογενειακή κατάσταση:			
	N	Mean Rank	Sum of Ranks

Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Άγαμος/η	58	33,40	1937,00
	Διαζευγμένος/η	7	29,71	208,00
	Total	65		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Άγαμος/η	58	30,70	1780,50
	Διαζευγμένος/η	7	52,07	364,50
	Total	65		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών
Mann-Whitney U	180,000	69,500
Wilcoxon W	208,000	1780,500
Z	-,492	-2,851
Asymp. Sig. (2-tailed)	,623	,004

a. Grouping Variable: Οικογενειακή κατάσταση:

Ranks

Εργασιακή κατάσταση:		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	29,54	354,50
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	44,11	3131,50
	Total	83		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	42,58	511,00
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	41,90	2975,00
	Total	83		

	Total	83		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	35,92	431,00
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	43,03	3055,00
	Total	83		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	41,13	493,50
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	42,15	2992,50
	Total	83		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	276,500	419,000	353,000	415,500
Wilcoxon W	354,500	2975,000	431,000	493,500
Z	-1,940	-,092	-,967	-,146
Asymp. Sig. (2-tailed)	,052	,927	,334	,884

a. Grouping Variable: Εργασιακή κατάσταση:

Ranks

	Εργασιακή κατάσταση:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	45,38	1633,50
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	58,37	4144,50
	Total	107		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	29,26	1053,50
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	66,54	4724,50

	Total	107		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	39,92	1437,00
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	61,14	4341,00
	Total	107		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	43,50	1566,00
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με οργανική θέση	71	59,32	4212,00
	Total	107		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	967,500	387,500	771,000	900,000
Wilcoxon W	1633,500	1053,500	1437,000	1566,000
Z	-2,052	-5,924	-3,393	-2,710
Asymp. Sig. (2-tailed)	,040	,000	,001	,007

a. Grouping Variable: Εργασιακή κατάσταση:

Ranks

	Εργασιακή κατάσταση:	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	25,32	911,50
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	22,04	264,50
	Total	48		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	20,13	724,50
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	37,63	451,50
	Total	48		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	22,99	827,50

σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	29,04	348,50
	Total	48		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	Αναπληρωτής εκπαιδευτικός	36	22,56	812,00
	Μόνιμος/η εκπαιδευτικός με απόσπαση	12	30,33	364,00
	Total	48		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	186,500	58,500	161,500	146,000
Wilcoxon W	264,500	724,500	827,500	812,000
Z	-,706	-3,796	-1,314	-1,895
Asymp. Sig. (2-tailed)	,480	,000	,189	,058

a. Grouping Variable: Εργασιακή κατάσταση:

Ranks

	Προϋπηρ εσία στην εκπαίδευ ση	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	11-15	19	20,37	387,00
	16+	25	24,12	603,00
	Total	44		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	11-15	19	19,34	367,50

σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	16+	25	24,90	622,50
	Total	44		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	11-15	19	17,47	332,00
	16+	25	26,32	658,00
	Total	44		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	11-15	19	17,50	332,50
	16+	25	26,30	657,50
	Total	44		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	11-15	19	20,00	380,00
	16+	25	24,40	610,00
	Total	44		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	197,000	177,500	142,000	142,500	190,000
Wilcoxon W	387,000	367,500	332,000	332,500	380,000
Z	-,978	-1,429	-2,288	-2,311	-1,226
Asymp. Sig. (2-tailed)	,328	,153	,022	,021	,220

a. Grouping Variable: Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Ranks

	Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	6-10	50	39,04	1952,00
	16+	25	35,92	898,00
	Total	75		

Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	32,78	1639,00
σχέση με την κτιριακή και την	16+	25	48,44	1211,00
υλικοτεχνική υποδομή	Total	75		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	33,46	1673,00
σχέση με το σύστημα παροχής	16+	25	47,08	1177,00
αδειών	Total	75		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	33,70	1685,00
σχέση με τις προοπτικές	16+	25	46,60	1165,00
ανέλιξης	Total	75		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	37,31	1865,50
σχέση με τις διακοπές-αργίες	16+	25	39,38	984,50
	Total	75		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	573,000	364,000	398,000	410,000	590,500
Wilcoxon W	898,000	1639,000	1673,000	1685,000	1865,500
Z	-,592	-2,940	-2,586	-2,468	-,423
Asymp. Sig. (2-tailed)	,554	,003	,010	,014	,673

a. Grouping Variable: Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Ranks

	Προϋπηρ εσία στην εκπαίδευ ση	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	37,76	1888,00
σχέση με τους μαθητές	11-15	19	27,74	527,00

	Total	69		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	33,07	1653,50
σχέση με την κτιριακή και την	11-15	19	40,08	761,50
υλικοτεχνική υποδομή	Total	69		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	35,52	1776,00
σχέση με το σύστημα παροχής	11-15	19	33,63	639,00
αδειών	Total	69		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	35,35	1767,50
σχέση με τις προοπτικές	11-15	19	34,08	647,50
ανέλιξης	Total	69		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	6-10	50	36,66	1833,00
σχέση με τις διακοπές-αργίες	11-15	19	30,63	582,00
	Total	69		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	337,000	378,500	449,000	457,500	392,000
Wilcoxon W	527,000	1653,500	639,000	647,500	582,000
Z	-1,883	-1,300	-,354	-,238	-1,234
Asymp. Sig. (2-tailed)	,060	,194	,723	,812	,217

a. Grouping Variable: Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Ranks

	Προϋπη ρεσία στην εκπαίδευ ση	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	1-5	26	23,08	600,00
	16+	25	29,04	726,00
	Total	51		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	1-5	26	22,56	586,50
	16+	25	29,58	739,50
	Total	51		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	1-5	26	19,29	501,50
	16+	25	32,98	824,50
	Total	51		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	1-5	26	20,90	543,50
	16+	25	31,30	782,50
	Total	51		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	1-5	26	19,63	510,50
	16+	25	32,62	815,50
	Total	51		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	249,000	235,500	150,500	192,500	159,500
Wilcoxon W	600,000	586,500	501,500	543,500	510,500
Z	-1,446	-1,693	-3,307	-2,543	-3,333
Asymp. Sig. (2-tailed)	,148	,090	,001	,011	,001

a. Grouping Variable: Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Ranks

	Προϋπηρ εσία στην εκπαίδευ ση	N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	1-5	26	21,69	564,00
	11-15	19	24,79	471,00
	Total	45		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	1-5	26	22,63	588,50
	11-15	19	23,50	446,50
	Total	45		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	1-5	26	20,46	532,00
	11-15	19	26,47	503,00
	Total	45		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	1-5	26	22,46	584,00
	11-15	19	23,74	451,00
	Total	45		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες	1-5	26	19,67	511,50
	11-15	19	27,55	523,50
	Total	45		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με την κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	213,000	237,500	181,000	233,000	160,500
Wilcoxon W	564,000	588,500	532,000	584,000	511,500
Z	-,791	-,219	-1,531	-,326	-2,196
Asymp. Sig. (2-tailed)	,429	,827	,126	,744	,028

a. Grouping Variable: Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση

Ranks

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	1-5	26	29,46	766,00
σχέση με τους μαθητές	6-10	50	43,20	2160,00
	Total	76		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	1-5	26	42,31	1100,00
σχέση με την κτιριακή και την	6-10	50	36,52	1826,00
υλικοτεχνική υποδομή	Total	76		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	1-5	26	31,71	824,50
σχέση με το σύστημα παροχής	6-10	50	42,03	2101,50
αδειών	Total	76		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	1-5	26	36,17	940,50
σχέση με τις προοπτικές	6-10	50	39,71	1985,50
ανέλιξης	Total	76		
Επαγγελματική ικανοποίηση σε	1-5	26	25,81	671,00
σχέση με τις διακοπές-αργίες	6-10	50	45,10	2255,00
	Total	76		

Test Statistics^a

	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τους μαθητές	Επαγγελματική ικανοποίηση σε κτιριακή και την υλικοτεχνική υποδομή	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με το σύστημα παροχής αδειών	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις προοπτικές ανέλιξης	Επαγγελματική ικανοποίηση σε σχέση με τις διακοπές-αργίες
Mann-Whitney U	415,000	551,000	473,500	589,500	320,000
Wilcoxon W	766,000	1826,000	824,500	940,500	671,000
Z	-2,598	-1,086	-1,950	-,670	-3,944
Asymp. Sig. (2-tailed)	,009	,277	,051	,503	,000

a. Grouping Variable: Προϋπηρεσία στην εκπαίδευση