

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ (TEACHER'S SATISFACTION INVENTORY-(TSI))

Αικατερίνη Κ. Γκόλια
Διδάκτωρ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Αθανάσιος Κουστέλιος
Καθηγητής
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Summary

This research had three aims: apply all the appropriate procedures that led to the development of Teacher Satisfaction Inventory (TSI); verify the reliability and examine TSI's factorial validity; assess the level of educators' satisfaction of their job. Random sample (n=429) was collected of elementary and secondary Greek school educators. Explanatory and Confirmatory Factor Analysis (EFA-CFA) was conducted to prove the factorial validity of TSI, and descriptive analysis to understand the level of educators' satisfaction. The findings of this study revealed that a multidimensional first-order 5-factor model fits well to the data and the educators were found to be high satisfied of their job. The majority of instruments seem to appear several methodological problems. The TSI fills the gap that previous instruments failed to do, provide a validated measure. Suggestions for future research and limitations of findings are drawn.

Λέξεις Κλειδιά

Επαγγελματική ικανοποίηση, εκπαίδευση, παραγοντική εγκυρότητα, Εξισώσεις Δομικών μοντέλων.

0. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση έλκει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών διαχρονικά και αυτό διότι κατά κύριο λόγο συνδέεται άμεσα με οργανωσιακά αποτελέσματα όπως οι απουσίες, η ανανέωση και η αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού (Nguni, 2006, Van Scooter, 2000, Currivan, 1999, Κάντας, 1998). Μέχρι σήμερα έχουν γίνει πολλές έρευνες σχετικά με την προέλευση της έννοιας και έχουν δοθεί πολλοί ορισμοί για την επαγγελματική ικανοποίηση, όμως είναι γεγονός πως καμία θεωρία από μόνη της δεν μπορεί να ερμηνεύσει εξολοκλήρου το φαινόμενο. Ο ισχυρισμός ότι η καλύτερη

προσεγγιστικά ερμηνεία της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι εκείνη η θεωρία που προσεγγίζει καλύτερα το θέμα το οποίο είναι προς μελέτη φαίνεται να είναι και η πιο λογική (Κάντας, 1998). Ο Lawler (1973) συσχέτισε την επαγγελματική ικανοποίηση με όλα εκείνα τα πράγματα που ένα άτομο περιμένει να λάβει από την εργασία του και όλα εκείνα τα πράγματα τα οποία το άτομο δέχεται τελικά από την εργασία του. Στην πραγματικότητα, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται η εσωτερική αντίδραση του ατόμου ενάντια στην αντίληψη για τις εργασιακές συνθήκες, μια εσωτερική αντίδραση που αποτελεί συνισταμένη ενός συστήματος από νόρμες, αξίες και προσδοκίες του ατόμου (Schneider & Snyder, 1975). Σύμφωνα με τον Locke (1976) η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να θεωρηθεί η ευχάριστη συναισθηματική κατάσταση, η οποία απορρέει από την αξιολόγηση του έργου κάποιου ατόμου επιτυγχάνοντας και διευκολύνοντας την εκπλήρωση των εργασιακών αξιών του ατόμου. Επιπρόσθετα, έχει υποστηριχθεί ότι επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συνολική αξιολόγηση που δέχεται κάποιος από το εργασιακό του περιβάλλον και έχει συνδεθεί με τα πιο υψηλά επίπεδα απόδοσης κινήτρου και παραγωγικότητας (Greenberg & Baron, 1995). Οι Brooke, Russell και Price (1988) και ο Okoye (2011) όρισαν την επαγγελματική ικανοποίηση ως ένα εργαλείο μέτρησης που έχει σκοπό να μετρήσει το βαθμό βάσει του οποίου ένα άτομο είναι ικανοποιημένο με την εργασία του.

Επιπλέον, η επαγγελματική ικανοποίηση ορίστηκε ως μια συνάρτηση όσων το άτομο πιστεύει ότι αποκομίζει από την εργασία του και του βαθμού που τα αποτελέσματα αυτά είναι όντως επιθυμητά (ή ανεπιθύμητα) για το άτομο (Vroom, 1964). Η παραπάνω ιδιαιτερότητα του ορισμού της επαγγελματικής ικανοποίησης οδήγησε τους ερευνητές να ορίσουν την εργασιακή ικανοποίηση σαν μια εξαρτημένη μεταβλητή εξηγούμενη από διαφορετικούς παράγοντες (Κάντας, 1998). Οι περισσότεροι ερευνητές διαίρεσαν ένα μεγάλο αριθμό παραγόντων που μετρούσαν την επαγγελματική ικανοποίηση σε δύο κατηγορίες: εξωγενείς (extrinsic) και εσωγενείς (intrinsic) παράγοντες (Hirschfeld, 2000, Warr, 1987, Hauber & Bruininks, 1986, Herzberg, 1959). Ο Herzberg (1968), όπως ακολούθως και άλλοι ερευνητές, πιθανολόγησε πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συνάρτηση κινήτρων (motivators) και υγιεινής (hygiene) τα οποία συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην επαγγελματική δυσαρέσκεια αντίστοιχα. Το 1969 ο Smith και οι συνάδελφοί του πρότειναν διάφορες διαστάσεις μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως η φύση της εργασίας, ο μισθός, ευκαιρίες ανέλιξης, επίβλεξη, συνάδελφοι (Smith et al, 1969). Αργότερα ο Locke (1976) συμπλήρωσε τέσσερις ακόμα διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης: αναγνώριση, εργασιακές συνθήκες, εταιρεία και διοίκηση. Έτσι λοιπόν υπάρχουν αποδείξεις ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εξερευνηθεί πολύ περισσότερο ως πολυδιάστατο μοντέλο και λιγότερο ως ένα μονοδιάστατο (Locke, 1976).

1.1. Επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αναδειχθεί ως ένα πολύ σημαντικό θέμα με μεγάλο ενδιαφέρον και στον τομέα της εκπαίδευσης (De Nobile & McCormick, 2005, Singh & Billingsley, 1996). Οι Heller, Clay και Perkins (1993) υποστήριξαν ότι «τα σχολεία πρέπει να δίνουν μεγάλη προσοχή στη βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών» (σ. 75). Είναι απογοητευτικό το γεγονός ότι αν και πολλοί εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν και αγαπούν να διδάσκουν, είναι αρκετοί εκείνοι οι οποίοι δεν είναι ευχαριστημένοι από το επάγγελμά τους. Ο Zigarelli (1996) σε μια προσπάθειά του να παρουσιάσει διαφορετικά χαρακτηριστικά τα οποία οδηγούν σε αποτελεσματικά σχολεία πρότεινε την ανάγκη για διερεύνηση των παρακάτω παραγόντων: επιλογή ποιοτικών εκπαιδευτικών, ηθική εκπαιδευτικών, ικανοποίηση εκπαιδευτικών σχολική κουλτούρα αλλά και την αυτονομία των διευθυντών. Σύμφωνα με τους Ζέμπυλα και Παπαναστασίου (2004) η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με τη σχέση των εκπαιδευτικών και τη διδασκαλία τους. Επίσης η παρατηρούμενη σχέση είναι συνάρτηση μεταξύ του τι ζητά κάποιος από τη διδασκαλία και τι παρατηρεί πως προσφέρει η διδασκαλία στον εκπαιδευτικό. Η Bogler (2001) όρισε την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης από την οπτική πλευρά δύο παραγόντων. Ο πρώτος παράγοντας αποτελείται από επιμέρους εσωτερικούς παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με επιδόσεις και αυτονομία στην εργασία, επαγγελματικό γόητρο και εξέλιξη. Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται σε εξωτερικές επιρροές της επαγγελματικής ικανοποίησης, όπως εργασιακές συνθήκες, πληρωμές, πλεονεκτήματα. Πρόσφατη έρευνα επιβεβαίωσε την επιρροή που έχουν εξωγενείς και εσωγενείς παράγοντες του Herzberg (1959) στην επαγγελματική ικανοποίηση (Latham, 1998). Επιπρόσθετα, μια άλλη έρευνα έδειξε μια σημαντική σχέση μεταξύ διαφορετικών παραγόντων του σχολικού περιβάλλοντος και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Έτσι, λοιπόν, οι εκπαιδευτικοί που φάνηκε να είναι υψηλά ικανοποιημένοι με την εργασία τους μπορούν να διοικούν αποτελεσματικά την τάξη τους και να επιλύουν τα διάφορα προβλήματα που παρουσιάζονται διατηρώντας άριστες σχέσεις με τους γονείς των μαθητών (Henke et al., 1996, Whiteford, 1990). Πρόσφατες έρευνες στο ελληνικό σχολικό συγκείμενο έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με την εργασία τους και τον διευθυντή τους, ενώ ήταν δυσαρεστημένοι με το μισθό τους και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανέλιξη (Tsigilis et al., 2006, Koustelios, 2001,). Άλλες έρευνες έδειξαν μια αρνητική σχέση μεταξύ του άγχους των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και τη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών με τους μαθητές (Spilt et al., 2011, Chang, 2009,). Τέλος, οι Veldman και οι συνάδελφοί του (2013) έδειξαν μια θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και της σχέσης τους με τους μαθητές τους.

1.2. Εργαλεία μέτρησης

Πολλοί ερευνητές ανέπτυξαν αρκετά αξιόπιστα και έγκυρα εργαλεία μέτρησης της εργασιακής ικανοποίησης στο διεθνή και ελληνικό χώρο (Koustelios & Bagiatis, 1997, Koustelios, 1991, Bolton, 1986, Guion, 1978,). Έτσι, λοιπόν, τα πιο αξιόπιστα ερωτηματολόγια που προκύπτουν από τη βιβλιογραφία είναι το Job Descriptive Index (JDI) (Smith, Kendall & Hulin, 1969), *Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ)* (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967), *Employee Satisfaction Inventory (ESI)* (Koustelios, 1991, Koustelios & Bagiatis, 1997). Αν και τα διάφορα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν σε πολλές έρευνες για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ελέγχτηκαν ως προς την εγκυρότητά τους, παρόλα ταύτα τα περισσότερα από αυτά φάνηκε να παρουσιάζουν διάφορα μεθοδολογικά προβλήματα. Τα περισσότερα εργαλεία μέτρησης αναπτύχθηκαν και ελέγχθηκε η εγκυρότητα και η αξιοπιστία τους σε χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, ο Καναδάς και η Νέα Ζηλανδία βασιζόμενες στο αποκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ λίγα εργαλεία μέτρησης έχουν αναπτυχθεί σε χώρες με συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως η Ελλάδα, η Κύπρος, η Αφρική, η Σαουδική Αραβία (Alzaidi, 2008, Menon & Saitis, 2006, Zembylas & Papanastasiou, 2006, Koustelios, Karabatzaki & Kousteliou, 2004, Koustelios A. D., 2001, Papanoum, 1995). Επιπρόσθετα, αρκετά από τα εργαλεία μέτρησης επαγγελματικής ικανοποίησης που υπάρχουν, π.χ. JDI, αποτελούνται από πολλές ερωτήσεις με αποτέλεσμα να απαιτείται χρόνος για τη συμπλήρωσή τους. Τέλος, είναι γεγονός ότι ενώ το εργαλείο μέτρησης *Employee Satisfaction Inventory (ESI)* (Koustelios & Bagiatis, 1997, Koustelios, 1991;) έχει μόνο 24 ερωτήσεις και είναι πολύ διαδεδομένο στους ελληνικούς οργανισμούς, διαστάσεις όπως ο μισθός και επαγγελματική ανέλιξη δεν μπορούν να εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι ένα νέο ερωτηματολόγιο ήταν αναγκαίο να αναπτυχθεί το οποίο θα καλύψει το κενό που τα προηγούμενα εργαλεία μέτρησης απέτυχαν να καλύψουν.

Η παρούσα μελέτη διεξήχθη με σκοπό να διερευνήσει όλους εκείνους τους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε δημόσια ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μια δύσκολη οικονομική περίοδο για την Ελλάδα αλλά και για άλλες Ευρωπαϊκές χώρες. Με τις αναλύσεις που θα ακολουθήσουν θα ελεγχτεί εάν ένα πολυδιάστατο μοντέλο (multidimensional- first order) είναι το καταλληλότερο για να μετρήσουμε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με ένα ενός παράγοντα μοντέλο (one factor) είτε ένα δευτέρου βαθμού (second-order) μοντέλο.

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας περιλάμβανε 429 εκπαιδευτικούς από 28 σχολεία προερχόμενα από τη Βόρεια, Νότια και Στερεά Ελλάδα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε το χρονικό διάστημα Απρίλιος 2012 έως Ιούνιος 2012. Οι συμμετέχοντες διακρίνονταν σε 117 (27.3%) άνδρες και 310 (72.2%) γυναίκες, 2 (0.5%) από τους 429 συμμετέχοντες δεν δήλωσαν το φύλλο τους. Ο μέσος όρος ηλικίας των ανδρών ήταν 42 χρονών και κυμαίνονταν από 25 έως 62 χρονών, ενώ των γυναικών 38 και κυμαίνονταν από 25 έως 62 χρονών. Από τους συμμετέχοντες μόνο 83 (20%) είχαν μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών. Τέλος, όσον αφορά τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, 231 (54.7%) εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει κατά περισσότερο από 11 χρόνια, ενώ 191 (45.2%) εκπαιδευτικοί είχαν διδάξει λιγότερο από 10 χρόνια, 7 (0.1%) συμμετέχοντες δεν είχαν δηλώσει τα χρόνια προϋπηρεσίας τους. Αναφορικά με τον τύπο της σχολικής μονάδας, 83 (19.3%) εκπαιδευτικοί εργάζονται στο δημοτικό (πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και 340 (80.7%) στο γυμνάσιο και λύκειο (δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

2.2. Διαδικασία

Εφόσον η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης προσδιορίστηκε, το επόμενο βήμα ήταν να γίνει έλεγχος εγκυρότητας περιεχομένου και εγκυρότητας του νέου εργαλείου μέτρησης (DeVellis, 2003, Churchill, 1979).

2.2.1. Έλεγχος περιεχομένου

Όλες οι απαραίτητες διαδικασίες (συνεντεύξεις, έλεγχος των ερωτήσεων από ειδικούς κλπ) ακολούθησαν με σκοπό τη μεγιστοποίηση της εγκυρότητας του περιεχομένου (DeVellis, 2003). Ο αρχικός πίνακας περιείχε 120 προτάσεις οι οποίες μειώθηκαν στις 80 μετά την αξιολόγηση των έξι ειδικών. Στη συνέχεια, οι 80 προτάσεις κατανεμήθηκαν σε 8 διαστάσεις: Διευθυντής, συνάδελφοι, μισθός, συνθήκες εργασίας, φύση εργασίας, μαθητές, ανέλιξη και αξιολόγηση.

2.2.2. Διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση-ΔΠΑ (Explanatory Factor Analysis-EFA)

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση, χρησιμοποιώντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εντόπισε και περιέγραψε τους κύριους παράγοντες που καθορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Το στατιστικό πακέτο SPSS (PASW) (SPSS, 2004) χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων.

Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (principal components). Για τον εντοπισμό και την περιγραφή των κυρίων παραγόντων ελήφθησαν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια: στο τελικό μοντέλο παρέμειναν μόνο παράγοντες των οποίων οι ιδιοτιμές ήταν μεγαλύτερες από τη μονάδα, το μεγαλύτερο

ποσό εξηγούμενης διακύμανσης έπρεπε να είναι μεταξύ των ποσοστών 60% and 80% (Cabrera-Nguyen, 2010, Henson & Roberts, 2006, Costello & Osborne, 2005). Διαστάσεις με λιγότερες από 3 προτάσεις απερρίφθησαν και τέλος η τιμή του κριτηρίου Kaiser-Meyer-Olkin (ΚΜΟ) έπρεπε να είναι μεγαλύτερη του 0.70. Εξετάζοντας το δείκτη ΚΜΟ ελέγχεται η πρόβλεψη εάν κάποιες προτάσεις προβλέπουν μια διάσταση (Field, 2000). Το τεστ του Barlett για τη σφαιρικότητα (sphericity) είναι στατιστικά σημαντικό όταν η στατιστικά σημαντική τιμή είναι μικρότερη από το 0.05 (Raycon & Marcoulides, 2011, Field, 2000). Επιπρόσθετα, προτάσεις-ερωτήσεις ('crossloaded') οι οποίες φόρτιζαν (βαθμός εξήγησης) με τιμές μεγαλύτερες του 0.30 σε μία ή περισσότερες διαστάσεις παραλείπονταν και το μοντέλο επανεξετάζονταν (Cabrera-Nguyen, 2010). Ως μέθοδος περιστροφής επιλέχτηκε η μη ορθογώνια (oblique rotation), η οποία επιτρέπει τη συσχέτιση των παραγόντων, καθώς δεν υπάρχει λόγος να θεωρούνται ότι είναι ασυσχέτιστοι μεταξύ τους (Raycon & Marcoulides, 2011, Costello & Osborne, 2005). Οι φορτίσεις παραγόντων πάνω από το 0.50 (Costello & Osborne, 2005).

2.2.3. Επιβεβαιωτική Παραγοντική Ανάλυση-ΕΠΑ (Confirmatory Factor Analysis-CFA)

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος χρησιμοποιήθηκε η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Σύμφωνα με τους Raycon και Marcoulides (2011) η ΕΠΑ είναι μια μέθοδος ελέγχου θεωρητικών υποθέσεων σχετικά με την δομή μια μελέτης σχετικής με το εάν οι διαστάσεις ταιριάζουν με τις παρατηρούμενες μεταβλητές, σε αντίθεση με την διερευνητική παραγοντική ανάλυση (ΔΠΑ) που είναι μια διαδικασία κατά την οποία παράγονται οι υποθέσεις για τη δομή της μελέτης. Το στατιστικό πακέτο που χρησιμοποιήθηκε για να επιβεβαιωθεί η παραγοντική ανάλυση ήταν το EQS για μοντέλα δομικής εξίσωσης (Structuring Equation Modeling - SEM) (Byrne, 1994). Περισσότεροι από ένας δείκτες μέτρησης (fit index) χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό να αξιολογήσουν το υποθετικό μοντέλο. Συγκεκριμένα, η αξιολόγηση ενός μοντέλου εξαρτάται από *Chi-square* (χ^2) test (Bentler, 1990), *ratio Chi-square* (χ^2) *test/DF*, *Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)* and *Comparative Fit Index (CFI)* (Marcoulides & Schumacker, 2001). Επιπρόσθετα, κάθε διάσταση έπρεπε να έχει το λιγότερο τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές, και αυτό διότι αν είχαμε λιγότερες μεταβλητές θα προέκυπτε πρόβλημα σχετικά με την αναγνώριση του μοντέλου (identification of the model) (Kline, 2005, Byrne, 1998). Έτσι, λοιπόν, ο έλεγχος ενός πρώτου βαθμού μοντέλου (first order model), ενός μοντέλου με μόνο ένα κύριο παράγοντα ή ενός δευτέρου βαθμού μοντέλου (second order model) βοήθησε στην επεξήγηση της μεταβλητότητας των απαντήσεων-μεταβλητών που προέκυψαν από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Τελευταία, αλλά καθόλου ασήμαντη προσέγγιση για τον έλεγχο της εγκυρότητας γνωρίσματος, ήταν οι πολλαπλές ομάδες

(multiple group) επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης. Με τη μέθοδο αυτή επιβεβαιώθηκε εάν το επιθυμητό μοντέλο είναι αμετάβλητο μεταξύ δύο ή περισσότερων διαφορετικών τυχαίων δειγμάτων. Με τη λέξη αμετάβλητο εννοούμε ένα μοντέλο είναι ίδιας δομής με ίδιες φορτίσεις για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές (Byrne, 2006).

3. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης έδωσαν 7 αποδεκτές διαστάσεις: διευθυντής, συνάδελφοι, μαθητές, εργασιακές συνθήκες, φύση εργασίας, μισθός και αξιολόγηση που φορτίζουν από 49 ερωτήσεις με ΚΜΟ=0.939 και τιμή Barlett's value=0.000 και εξηγούν 65% της συνολικής διακύμανσης. Βασιζόμενοι στα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και χρησιμοποιώντας την ανάλυση δομικών μοντέλων εξισώσεων, εξετάστηκαν αρχικά οι πέντε λανθάνουσες μεταβλητές ως επτά μονοδιάστατα μοντέλα έτσι ώστε να εκτιμηθούν πιο σταθερές παράμετροι (Raycon, 2009, Demetriou, Kyriakides & Avraamidou, 2003). Συνολικά, προέκυψαν 5 αποδεκτές διαστάσεις που εξηγούν 72% της συνολικής διακύμανσης, ο δείκτης ΚΜΟ = 0.895 και η τιμή Barlett = 0.000.

3.1. Αξιοπιστία

Για τη μελέτη της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, υπολογίστηκε η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας *Cronbach's alpha* (α) για κάθε διάσταση ξεχωριστά, αλλά και για ολόκληρη την κλίμακα (Cronbach, 1990). Η μελέτη της αξιοπιστίας είναι ένα βασικό θέμα για την ανάπτυξη μιας αξιόπιστης κλίμακας (Raycon & Marcoulides, 2011). Αποδεκτές θεωρήθηκαν οι τιμές $\alpha = 0.70$ και μεγαλύτερες. Εκτός από τις τιμές του *Cronbach's alpha* (Cronbach, 1990), υπολογίστηκαν και οι τιμές του συντελεστή *RHO* για μονοδιάστατες κλίμακες (Raycon, 2009) αλλά και πολυδιάστατες κλίμακες.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας *Cronbach alpha* και ο συντελεστής *RHO* ήταν αρκετά υψηλοί σε όλες τις περιπτώσεις. Συγκεκριμένα, για όλη την κλίμακα-ερωτηματολόγιο εκτιμήθηκαν οι δύο συντελεστές με τιμές $\alpha = 0.90$ και *RHO* = 0.95. Οι τιμές του συντελεστή αξιοπιστίας α , εάν διαγράψουμε κάποια ερώτηση (if item deleted), έδειξαν ότι καμία από τις ερωτήσεις δεν χρειαζόταν να απομακρυνθεί από την κλίμακα, εφόσον απομακρύνοντας κάποια ερώτηση δεν υπήρχε ιδιαίτερη μεταβολή στις τιμές του α . Συνεχίζοντας, όσον αφορά στην κάθε διάσταση ξεχωριστά ο συντελεστής α κυμαινόταν από 0.79 έως 0.93 και ο *RHO* κυμαινόταν από 0.80 έως 0.93 (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Εσωτερικοί συντελεστές αξιοπιστίας για κάθε παράγοντα αλλά και για τη συνολική κλίμακα του Ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματική ικανοποίησης των εκπαιδευτικών

Αξιοπιστία		Cronbach's α	RHO
	Συνολική κλίμακα	0.90	0.95
	Διευθυντής	0.93	0.93
	Συνάδελφοι	0.87	0.87
	Φύση εργασίας	0.79	0.80
	Μαθητές	0.81	0.82
	Συνθήκες εργασίας	0.86	0.86

3.2. Έλεγχος εγκυρότητας

3.2.1. Πρώτου-βαθμού παραγοντικό μοντέλο

Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ώστε να ελεγχθεί εάν ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού μοντέλο εξηγεί την μεταβλητότητα μεταξύ 20 ερωτήσεων. Το υποθετικό μοντέλο για τη μέτρηση του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στις παρακάτω υποθέσεις: α) πέντε παράγοντες (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες) εξηγούν 20 ερωτήσεις ή διαφορετικά κάθε παράγοντας εξηγεί μια ομάδα ερωτήσεων, β) κάθε παράγοντας φορτίζεται από ερωτήσεις με μη μηδενικές τιμές που ανήκουν στην ομάδα, ενώ φορτίζεται από τις υπόλοιπες ερωτήσεις με μηδενικές τιμές, γ) κάθε διάσταση συσχετίζεται με όλες τις υπόλοιπες διαστάσεις δ) τα μετρήσιμα σφάλματα (measurement errors) δε συσχετίζονται (Byrne, 1998).

Τα αποτελέσματα του πρώτου-βαθμού 5 παραγόντων μοντέλου επαλήθευσαν τη θεωρία πάνω στην οποία το TSI βασίστηκε. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από το πρώτου βαθμού μοντέλο πέντε παραγόντων (μοντέλο 1) (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες) έδειξαν, ότι:

- αν και Chi-square (χ^2) test(160) = 262.49, $p < 0.000$, ήταν στατιστικά σημαντικό, ο λόγος $262.49 / 160 \approx 1.64$ και οι δείκτες α) RMSEA = 0.039, β) CFI = 0.978, και γ) το 90% C.I. του RMSEA [0.03, 0.47] δείχνουν μια πολύ καλή προσαρμογή στα δεδομένα.

Ακόμη και αν ένα πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο φαίνεται να είναι αποδεκτό, είναι αναγκαίο να εξεταστεί εάν ένας μόνο κύριος παράγοντας είναι συγκρίσιμος με το πρώτου βαθμού μοντέλο (Cabrera-Nguyen, 2010, Kline, 2005). Οι δείκτες μέ-

τρησης του μοντέλου με ένα μόνο κύριο παράγοντα (μοντέλο 2):

- Chi-square (χ^2) test(170) = 2434.320, $p < 0.000$, $2434.320/170 \approx 14.3$, $RMSEA = 0.176$, $CFI = 0.519$, 90% C.I. of $RMSEA$ [0.170, 0.182] δίνουν ένα μη ικανοποιητικό μοντέλο.

3.2.2. Δεύτερου-βαθμού παραγοντικό μοντέλο (μοντέλο 3)

Οι δείκτες καταλληλότητας για ένα δεύτερου βαθμού παραγοντικό μοντέλο ήταν:

- Chi-square (χ^2) test(165) = 312.78, $p < 0.000$, $312.78/165 \approx 1.90$, $RMSEA = 0.046$, $CFI = 0.969$, 90% C.I. of $RMSEA$ [0.039- 0.053],

Αν και οι δείκτες μέτρησης δείχνουν ένα αποδεκτό μοντέλο, οι τυποποιημένες τιμές των συντελεστών που συνδέουν τις πρώτου-βαθμού διαστάσεις με το δεύτερου βαθμού παράγοντα κυμαίνονται από 0.51 έως 0.72 με τρεις από αυτές να είναι κάτω από 0.60 (Πίνακας 2). Άρα η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να περιγραφεί από ένα δεύτερου βαθμού μοντέλο.

Πίνακας 2: Τυποποιημένοι συντελεστές φορτίσεων που συνδέουν τους παράγοντες του πρώτου βαθμού μοντέλου με τον παράγοντα του δεύτερου βαθμού

Παράγοντες Δεύτερου βαθμού μοντέλο	Φορτίσεις
Επαγγελματική ικανοποίηση εξηγείται από	
Διευθυντή	0.58
συνάδελφοι	0.70
φύση εργασίας	0.72
μαθητές	0.59
συνθήκες εργασίας	0.51

Συμπερασματικά, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο Μέγιστης Πιθανοφάνειας και συγκρίνοντας τα τρία μοντέλα (Πίνακας 3), εκτιμήθηκε ένα πολυδιάστατο πρώτου βαθμού παραγοντικό μοντέλο που εκφράζει την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης με πέντε παράγοντες (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες), οι οποίοι φορτίζονται από 20 μετρήσιμες μεταβλητές-ερωτήσεις.

Πίνακας 3: Αποτελέσματα από SEM ανάλυση, για τα τρία μοντέλα

TSI							
Μοντέλα	Χ2	DF	Χ2/DF	P	CFI	RMSEA	90% C.I. of RMSEA
Μοντέλο 1	262.49	160	1.64	0.000	0.978	0.039	0.03-0.047
Μοντέλο 2	2434.32	170	14.3	0.000	0.519	0.176	0.170-0.182
Μοντέλο 3	312.78	165	1.90	0.000	0.969	0.046	0.039-0.053

Όλοι οι εκτιμώμενοι παράμετροι ήταν στατιστικά σημαντικοί ($p < 0.001$), οι τυποποιημένες φορτίσεις των ερωτήσεων κυμαίνονται από 0.63 έως 0.90 και οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθάνοντων παραγόντων κυμαίνονται από 0.24 έως 0.53 και είναι στατιστικά σημαντικές (διάγραμμα 1). Ο πίνακας συνδιακύμανσης, που χρησιμοποιήθηκε στην ανάλυση δομημένων εξισώσεων (SEM), παρουσιάζεται στο Παράρτημα Α.

Μια σύντομη περιγραφή της κάθε διάστασης περιγράφεται πιο κάτω:

- **Διευθυντής:** Θεωρείται το κλειδί της επιτυχίας μέσα σε ένα σχολείο (Bass & Avolio, 1992). Εάν οι καθηγητές αισθάνονται ότι ο διευθυντής/ντρια τους είναι παρόν/ούσα, όταν τον/την χρειάζονται και τους στηρίζει σε κάθε διαφορετική κατάσταση τότε η καθημερινότητά τους στο σχολείο γίνεται πιο ευχάριστη. Έτσι, οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών με τον διευθυντή/ντρια ίσως σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (π.χ. «Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι»).
- **Συνάδελφοι:** Αναφέρεται στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο παράγοντας αυτός μετράει το βαθμό που οι εκπαιδευτικοί βοηθούν και στηρίζουν ο ένας τον άλλο και έτσι θα μπορούσε να συσχετίζεται με τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. «Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου»).
- **Φύση της εργασίας.** Ένας σημαντικός λόγος για τον οποίο πολλοί εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη διδασκαλία είναι η αγάπη τους για το επάγγελμα. Αγαπούν να διδάσκουν και θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ευχάριστο και ξεκούραστο. Έτσι, η φύση της εργασίας θα μπορούσε να θεωρηθεί σημαντικός παράγοντας μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (π.χ. «Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο»).
- **Μαθητές:** Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και μαθητές μοιράζονται το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας μέσα στο σχολείο. Έτσι, οι σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές, ο αριθμός των μαθητών μέσα στην τάξη και η

αξιολόγηση που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές θα μπορούσε να είναι ένας παράγοντας μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης. (π.χ. «Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου»).

- **Συνθήκες εργασίας:** Το εργασιακό περιβάλλον θεωρείται το εσωτερικό, αλλά και εξωτερικό περιβάλλον, όπως το διδακτικό υλικό, ο εξοπλισμός, ο αριθμός των παιδιών της τάξης, και ο προσωπικός χώρος του εκπαιδευτικού (π.χ. «Ο περιβάλλον χώρος (αυλή κλπ) είναι ευχάριστος»).

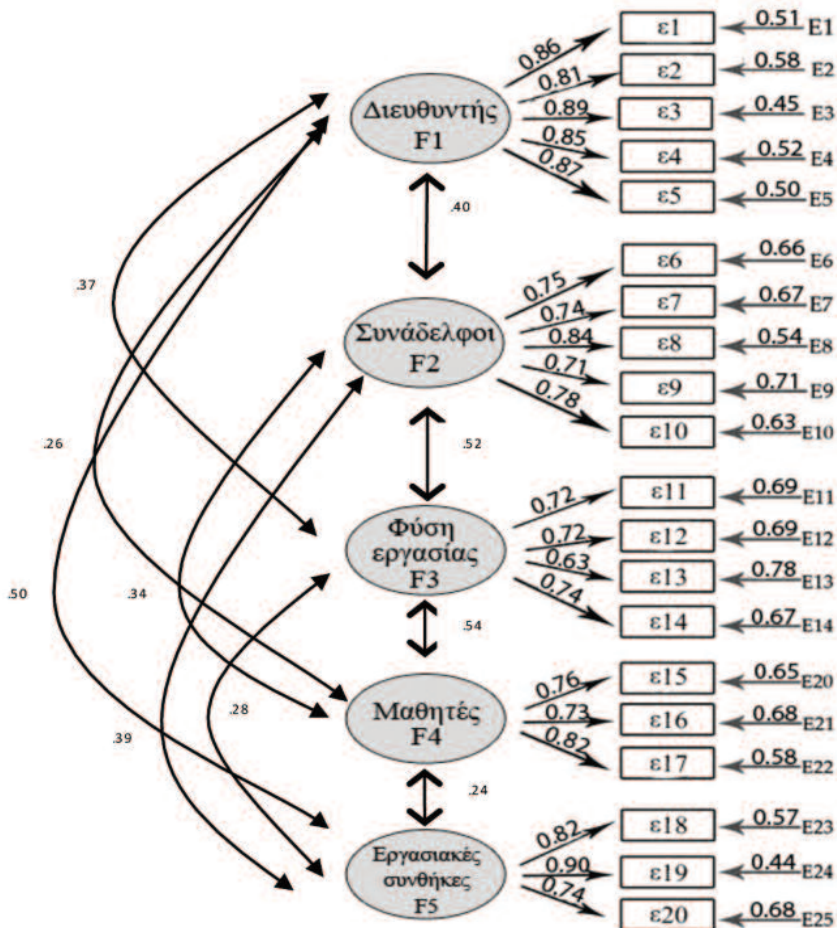
Το εργαλείο μέτρησης ήταν γραμμένο στα ελληνικά ώστε να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη συμπλήρωσή του και χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Likert (1 = συμφωνώ απόλυτα έως 5 = διαφωνώ απόλυτα).

Επομένως, οι 20 δηλώσεις του ερωτηματολογίου, μετρούν πέντε διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης του σχολείου, όπως ταξινομούνται στον πιο κάτω πίνακα 4:

Πίνακας 4: Ταξινόμηση των 20 ερωτήσεων του TSI

Παράγοντας	Αριθμός ερώτησης
Διευθυντής	1,2,3,4,5
Συνάδελφοι	6,7,8,9,10
Φύση της εργασίας	11,12,13,14
Μαθητές	15,16,17
Συνθήκες εργασίας	18,19,20

Διάγραμμα 1: Τυποποιημένες φορτίσεις



Σημείωση: τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Α (n=429)

3.3. Πολλαπλές-ομάδες (multiple-group)

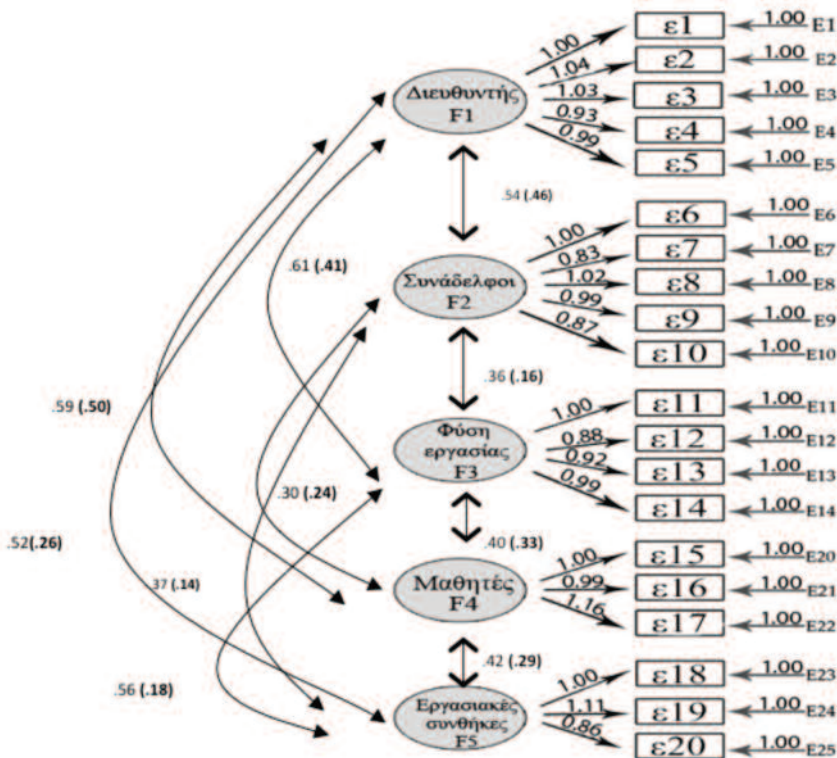
Τα αποτελέσματα μιας πολλαπλών-ομάδων ανάλυσης, χρησιμοποιώντας τα δομικά μοντέλα εξισώσεων, επιβεβαίωσε τη δομή του πρώτου βαθμού με πέντε διαστάσεις μοντέλο. Δύο διαφορετικά τυχαία δείγματα ($n_A=215$, $n_B=214$) από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήθηκαν για να εξεταστεί εάν η δομή και οι φορτίσεις των δύο μοντέλων που θα προκύψουν είναι ίδιες (Byrne, 2006). Το υποθετικό πέντε διαστάσεων μοντέλο θα ακολουθηθεί και στα δύο δείγματα. Τέλος, εξισώσαμε τις φορτίσεις των ερωτήσεων μεταξύ των δύο δειγμάτων.

Έτσι αν και:

- Chi-square (χ^2) test(335) = 556.16, $p < 0.000$, έδωσε στατιστικά σημαντικές τιμές, οι τιμές του λόγου $556.16/335 \approx 1.66$, ο δείκτης RMSEA = 0.039, CFI = 0.954, και το 90% διάστημα εμπιστοσύνης του RMSEA [0.033, 0.045] δίνουν ένα αποδεκτό μοντέλο.

Οι τιμές των εκτιμώμενων τυποποιημένων παραμέτρων είναι αρκετά μεγάλες και κυμαίνονται από 0.73 έως 0.89 για την πρώτη ομάδα και από 0.68 έως 0.94 για τη δεύτερη ομάδα. Η δομή του πρώτου βαθμού μοντέλου με πέντε διαστάσεις είναι αποδεκτή και στις δύο ομάδες. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μη τυποποιημένες εκτιμώμενες παράμετροι του πρώτου βαθμού μοντέλου των πέντε διαστάσεων βρέθηκε ότι είναι ίδιες και έτσι η σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων των δύο μοντέλων είναι εφικτή (Διάγραμμα 2). Γενικότερα, τα αποτελέσματα της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης παρέχουν αποδείξεις για παραγοντική εγκυρότητα.

Διάγραμμα 2 : Μη τυποποιημένες φορτίσεις χρησιμοποιώντας την πολλαπλές ομάδες ανάλυση (multiple-group analysis).



Σημείωση: τα σύμβολα αναλύονται στο παράρτημα Α (n=429).

Τα αποτελέσματα που έδωσαν ένα πρώτου βαθμού με πέντε διαστάσεις μοντέλο επιβεβαίωσαν τη θεωρία πάνω στην οποία χτίστηκε η κλίμακα καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης για ένα πολυδιάστατο θεωρητικό μοντέλο.

3.4. Περιγραφική Ανάλυση

Στον πίνακα 5 εμφανίζονται τα περιγραφικά στοιχεία για τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι τιμές των ερωτήσεων αφορούν τις απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί για να περιγράψουν την επαγγελματική ικανοποίησή τους.

Πίνακας 5: Περιγραφικά του TSI

	Ελάχιστη δυνατή τιμή	Μέγιστη δυνατή τιμή	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
ε1	1	5	4.54	.642
ε2	1	5	4.31	.860
ε3	1	5	4.46	.659
ε4	1	5	4.37	.700
ε5	1	5	4.42	.699
ε6	1	5	4.38	.675
ε7	1	5	4.27	.725
ε8	1	5	4.04	.802
ε9	1	5	4.27	.691
ε10	1	5	4.13	.781
ε11	1	5	4.03	.914
ε12	1	5	4.37	.620
ε13	2	5	4.69	.513
ε14	1	5	4.00	.824
ε15	1	5	3.90	.763
ε16	1	5	4.11	.714
ε17	1	5	4.11	.766
ε18	1	5	3.74	1.072
ε19	1	5	3.71	1.007
ε20	1	5	3.83	.903

Κλίμακα 1-5 (1=Διαφωνώ απόλυτα. 5=Συμφωνώ απόλυτα)

Από τον πίνακα 5 διαπιστώνεται ότι οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί δεν διαφέρουν μεταξύ τους. Συγκεκριμένα οι τιμές αυτές κινούνται μεταξύ του 3.70 και 4.7 αρκετά πιο πάνω από τη μέση τιμή που είναι το 3 και δείχνουν μια τάση προς τη θετική κατεύθυνση. Από τις συγκεκριμένες τιμές των απαντήσεων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τους εαυτούς τους ότι είναι αρκετά ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Οι υψηλές τιμές των τυπικών αποκλίσεων δείχνουν ότι μεταξύ των απαντήσεων που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί κατά την αυτό-αξιολόγησή τους υπάρχουν διαφορές, στοιχείο που δείχνει ότι είναι ενδιαφέρον να γίνουν μελλοντικές στατιστικές αναλύσεις.

4. Συζήτηση

Όπως αναφέρθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αλλά και παραπάνω, διαπιστώθηκε η έλλειψη ενός έγκυρου και αξιόπιστου οργάνου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης βασιζόμενο στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο. Έτσι, λοιπόν, αναπτύχθηκε και εγκυροποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (Teacher's Satisfaction Inventory –TSI) ακολουθώντας όλες τις απαραίτητες διαδικασίες (DeVellis, 2003). Το εργαλείο μέτρησης που προέκυψε ήταν ένα πρώτου βαθμού 5-παραγόντων μοντέλο αποτελούμενο από 20 ερωτήσεις (διευθυντής, συνάδελφοι, φύση εργασίας, μαθητές, εργασιακές συνθήκες).

Αν και στα πιο διαδεδομένα όργανα μέτρησης, όπως Job Descriptive Index (JDI) (Smith et al., 1969), Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) (Weiss et al., 1967) and Employee Satisfaction Inventory (ESI) (Koustelios and Bagiatis, 1997, Koustelios, 1991), οι λανθάνοντες παράγοντες μισθός, προαγωγή, και αξιολόγηση λαμβάνονταν υπόψη για να περιγράψουν την επαγγελματική ικανοποίηση, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο δεν φαίνεται να μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο μισθός που λαμβάνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι σταθερός σε όλες τις βαθμίδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με πολύ μικρές αυξήσεις σε πολύ ιδιαίτερες περιπτώσεις και γι' αυτό το λόγο, αν και λήφθηκε υπόψη ο μισθός στο αρχικό στάδιο της διαδικασίας ανάπτυξης του ερωτηματολογίου, οι καθηγητές δεν θεώρησαν πως ο μισθός μπορεί να επηρεάσει την επαγγελματική ικανοποίησή τους. Εφόσον οι παράγοντες αξιολόγηση και προαγωγή δεν εφαρμόζονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, είναι πολύ δύσκολο να αποδειχθεί η εμπειρία των εκπαιδευτικών και πολύ πιο δύσκολο να εκφράσουν οι εκπαιδευτικοί τη γνώμη τους για ένα θέμα για το οποίο δεν γνωρίζουν τι να περιμένουν (Fraser et al., 1998).

Μια πολύ καλή μελλοντική έρευνα είναι η διεξαγωγή συγκριτικών ερευνών μεταξύ σχολείων από διαφορετικές περιοχές είτε μεταξύ διάφορων χωρών σε ευρωπαϊκό επίπεδο και μη, με αποκεντρωτικό ή συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συγκριτικές έρευνες θα δώσουν την δυνατότητα εγκυροποίησης του συγκεκριμένου εργαλείου μέτρησης βασιζόμενες σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συγκείμενα από αυτό

της ελληνικού. Επιπλέον, η χρήση του TSI μέσα από διαχρονικές έρευνες θα ενισχύσει την εγκυρότητα και αξιοπιστία του. Οι διαχρονικές έρευνες μπορούν να μετρήσουν στο χρόνο μεταβολές των εξαρτημένων τους μεταβλητών, να εντοπίσουν επιδράσεις των σχολείων και των εκπαιδευτικών σε βάθος χρόνου (long term effects) και να εξετάσουν το βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα κάποιας έρευνας δεν προκύπτουν μόνο από μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή, αλλά συνάγονται μέσα από τη θέασή τους ως σύνολο μέσα από διαφορετικές χρονικές στιγμές (Kyriakides & Creemers, 2008, Κυριακίδης, 2007).

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης είναι ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια μιας περιόδου βαθιάς κρίσης στην Ελλάδα. Τα ποσοστά της ανεργίας είναι αρκετά υψηλά, και αυτό οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο να είναι ικανοποιημένοι από το γεγονός και μόνο ότι έχουν εργασία. Έτσι λοιπόν, οι συνθήκες εργασίας, οι σχέσεις με τον σχολικό διευθυντή, με τους συναδέλφους δεν είναι πια και τόσο σημαντικές. Γενικότερα, η χρησιμοποίηση του εργαλείου μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης μπορεί να γίνει ένα χρήσιμο εργαλείο για τους ερευνητές και τους διοικητικούς οι οποίοι εμπλέκονται σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

- Alzaidi, A. M. (2008) Secondary school head teachers' Job Satisfaction in Saudi Arabia: the results of a mixed methods approach. *ARECLS*, 5: 161-185.
- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994) *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bogler, R. (2001) The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5): 662-683.
- Bolton, B. (1986) Review of the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Στο: D. J. Keyser & R. C. Sweetland, επιμ. *Test critiques*. Kansas City, MO: Test Corporation of America, 255-265.
- Brooke, P. P., Russell, D. W. & Price, J. L. (1988) Discriminant Validation of Measures of Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73: 139-145.
- Byrne, B. M. (1998) *Structural Equation Modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic Concepts, Applications and Programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Byrne, B. M. (2006) *Structural Equation Modelling with EQS: Basic concepts, applications, and programming*. USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc (2^η έκδοση).

- Cabrera-Nguyen, P. (2010) Author Guidelines for Reporting Scale Development and Validation Results in the Journal of the Society for Social Work and Research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 1(2): 99-103.
- Chang, M.-L. (2009) An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21: 193-218.
- Churchill, G. J. (1979) A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 16: 64-73.
- Costello, A. & Osborne, J. (2005) Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10(7).
- Cronbach, L. (1990) *Essentials of Psychological Testing*. New York: HarperCollins Publishers (5^η έκδοση).
- Currivan, D. B. (1999) The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4): 495-524.
- De Nobile, J. & McCormick, J. (2008) Organizational Communication Schools and Job Satisfaction in Australian Catholic Primary. *Journal of Educational Management Administration & Leadership*, 36(1): 101-122.
- Demetriou, A., Kyriakides, L. & Avraamidou, C. (2003) The missing link in the relations between intelligence and personality. *Journal of Research in Personality*, 37: pp. 547-581.
- DeVellis, R. F. (2003) *Scale Development Theory and Applications*. University of North Carolina, I, Chapel Hil: SAGE Publications, Inc. (2^η έκδοση, 26).
- Field, A. (2000) *Discovering statistics*. London: SAGE.
- Fraser, H., Draper, J. & Taylor, W. (1998) The Quality of Teachers' Professional Lives: Teachers and Job Satisfaction. *Evaluation & Research in Education*, 12(2): 61-71.
- Greenberg, J. & Baron, R. A. (1995) *Behavior in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall (A Division of Simon & Schuster, Inc.) (5^η έκδοση).
- Guion, R. M. (1978) Review of the Minnesota Satisfaction Questionnaire. Στο: O. K. Buros, επιμ. *The eighth mental measurements yearbook*. Highland Park, NJ: Gryphon Press, 1679-1680.
- Hauber, F. A. & Bruininks, R. H. (1986) Intrinsic and Extrinsic Job Satisfaction among Direct-Care Staff in Residential Facilities for Mentally Retarded People. *Educational and Psychological Measurement*, 46(1): 95-105.
- Heller, H. W., Clay, R. & Perkins, C. (1993) The relationship between teacher job satisfaction and principal leadership style.

- Henson, R. & Roberts, J. (2006) Use of exploratory factor analysis in published research: Common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3): 393-416.
- Herzberg, F. (1968) *Work and the Nature of Man*. London: Staples Press.
- Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. B. (1959) *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hirschfeld, R. R. (2000) Does Revising the Intrinsic and Extrinsic Subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire Short Form Make a Difference?. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2): 255-270.
- Kline, R. B. (2005) *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997) The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a Scale to Measure Satisfaction of Greek Employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57(3): 469-476.
- Koustelios, A. (1991) *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece*. University of Manchester. UK.: Unpublished doctoral.
- Koustelios, A. D. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15(7): 354 - 358.
- Koustelios, A. D., Karabatzaki, D. & Kousteliou, I. (2004) Autonomy and Job Satisfaction for a Sample of Greek Teachers. *Psychological Reports*, 95: 883-886.
- Kyriakides, L. & Creemers, B. P. M. (2008) A longitudinal study on the stability over time of school and teacher effects on student outcomes. *Oxford Review of Education*, 34(5): 521-545.
- Latham, A. S. (1998) Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55(5): 82-84.
- Lawler, E. E. (1973) *Motivation in Work Organizations*. Monterey, CA : Brooks/Cole.
- Locke, E. (1976) The nature and causes of job satisfaction. Στο: *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally, 1297-1343.
- Marcoulides, G. A. & Schumacker, R. E. (2001) *New Developments and Techniques in Structural Equation Modeling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Menon, M. E. & Saitis, C. (2006) Satisfaction of Pre-service and In-service Teachers with Primary School Organization : Evidence From Greece. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3): 345-363.
- Nguni, S. C. (2006) *Transformational leadership in Tanzanian education*, Tanzania: Doctoral Thesis: Radbound University Nijmegen.

- Okoye, A. (2011) Attitudes of Primary School Teachers Toward Introduction of Career Guidance in Primary Schools. *A journal that cuts across all behavioural issues*, 3(2).
- Raycov, T. (2009) Evaluation of Scale Reliability for Unidimensional Measures Using Latent Variable Modeling. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42(3): 223-232.
- Raycov, T. & Marcoulides, G. (2011) *Introduction to Psychometric Theory*. New York: Routledge.
- Schneider, B. & Snyder, R. A. (1975) Some Relationships Between Job Satisfaction and Organizational Climate. *Journal of Applied Psychology*, 60: 318-328.
- Smith, P., Kendall, L. & Hulin, C. (1969) *The measurement of satisfaction in work and retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. & Thijs, J. (2011) Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher-Student Relationships. *Education Psychology Review*, 23: 457-477.
- SPSS Inc. (2007) *PASW Statistics 18 Brief Guide*. Chicago: Author.
- Tsigilis, N., Zachopoulou, E. & Grammatikopoulos, V. (2006) Job satisfaction and burnout among Greek early educators: A comparison between public and private sector employees. *Educational Research and Review*, 1(8): 256-261.
- Van Scooter, J. R. (2000) Relationships of task performance and contextual performance with turnover, job satisfaction and effective commitment. *Human Resource Management Review*, 10(1): 79-95.
- Veldman, I., Tartwijk, J. v., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2013) Job satisfaction and teachers student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, Τόμος 32: 55-65.
- Vroom, V. H. & Yetton, P. W. (1973) *Leadership and decision making*. Pittsburg: University of Pittsburg Press.
- Weiss, D., Dawis, R., England, G. & Lofquist, L. I. (1967) *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*, Minneapolis: Industrial Relations Center, University of Minnesota, Work Adjustment Project.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004) Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3): 357-374.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006) Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2): 229-247.
- Zigarrelli, M. (1996) An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2): 103-109.

- Κάντας, Α. (1998) *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κυριακίδης, Λ. (2007) *Στατιστική και Κοινωνία: Η σχέση της Στατιστικής με τις επιστήμες της αγωγής και ιδιαίτερα με την έρευνα για την εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα*. Ελληνικό Στατιστικό Ινστιτούτο, 545-552.

Παράρτημα Α

-
- ε1.** Ο/Η διευθυντής/ντρια μου με βοηθά όταν τον χρειάζομαι.
- ε2.** Ο/Η διευθυντής/ντρια μου συμπεριφέρεται σε όλους με δίκαιο τρόπο.
- ε3.** Ο/Η διευθυντής/ντρια μου κατανοεί τα προβλήματά μου.
- ε4.** Συνεργάζομαι εποικοδομητικά με τον/την διευθυντή/ντρια μου.
- ε5.** Ο/Η διευθυντής/ντρια μου είναι εκεί όταν τον χρειάζομαι.
- ε6.** Οι συνάδελφοι μου με βοηθούν όταν χρειάζεται.
- ε7.** Έχω καλές σχέσεις με τους συναδέλφους μου.
- ε8.** Οι συνάδελφοί μου είναι φιλικοί.
- ε9.** Οι συνάδελφοί μου δουλεύουν καλά ως ομάδα.
- ε10.** Συνεργάζομαι καλά με τους συναδέλφους μου.
- ε11.** Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ευχάριστο.
- ε12.** Η δουλειά μου είναι δημιουργική.
- ε13.** Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός.
- ε14.** Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού με βοηθά στην προσωπική μου ανάπτυξη
- ε15.** Συνεργάζομαι αποτελεσματικά με τους μαθητές μου.
- ε16.** Οι μαθητές μου αναγνωρίζουν τη δουλειά μου.
- ε17.** Οι μαθητές μου με σέβονται.
- ε18.** Ο περιβάλλον χώρος (αυλή, κλπ) είναι ευχάριστος.
- ε19.** Ο περιβάλλον χώρος είναι κατάλληλος.
- ε20.** Ο περιβάλλον χώρος είναι ασφαλής.
-