

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΓΙΑ ΕΝΑ ΥΓΙΕΣ, ΠΟΙΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

JOB SATISFACTION FOR A HEALTHY, QUALITY AND EFFECTIVE SCHOOL

Ζουμπουλιά-Παρασκευή Βαρδιάμπαση
Εκπαιδευτικός Δ.Ε.
Κοινωνιολογίας & Διοίκησης Επιχειρήσεων
Μ.Α. Εκπαιδευτική Ηγεσία
litsa4711@sch.gr

Μάριος Βρυωνίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου
M.Vryonides@euc.ac.cy

Abstract

Teachers' job satisfaction and occupational burnout as independent research areas are interesting, yet challenging domains of research in the field of educational leadership. Therefore, in recent years researchers' focus tended to be on the possibility of joint examination of these two research areas, which emanates from the need to design an enriched quality support model in education, stimulating school effectiveness and creating health promoting schools. The focus of the present study lies on the effort of profiling the degree in which certain factors contribute to the formation of job satisfaction to EPAL teachers, in combination with the study of occupational burnout. The key strategy of the present study was to explore the effect of four factors in achieving job satisfaction among teachers (the way of decision-making, the existing school climate, the feelings deriving from work and the working conditions). These will be examined in combination with the investigation of occupational burnout and demographic characteristics. For the purposes of the study, the use of a structured self-completion questionnaire as a tool was used and data were subsequently analyzed.

Key words

Job satisfaction, motivation, life and teaching quality, occupational burnout, healthy, quality and effective school.

Λέξεις κλειδιά

Εργασιακή ικανοποίηση, παρώθηση, ποιότητα ζωής και διδασκαλίας, εργασιακή εξουθένωση, υγιές, ποιοτικό και αποτελεσματικό σχολείο.

0. Εισαγωγή

Σε παγκόσμιο επίπεδο η επιστημονική συζήτηση περιστρέφεται γύρω από τις έννοιες «σύγχρονο», «ευφύες», «ποιοτικό», «αποτελεσματικό», «δημοκρατικό», «κοινωνικά δίκαιο», «ανθρώπινο», «κοινωνικό», «μαθητοκεντρικό», «συνεργατικό», «φιλελεύθερο», «ασφαλές», «φιλόξενο» και «υγιές» σχολείο (Χαραλάμπους, 2000 Ζαβλάνος, 2003 Βαρσαμίδου & Ρες, 2006 Beane & Apple, 2007 Συμεού, 2008 Υ.Π.Δ.Β.Μ., 2010 Ζωγόπουλος, 2012). Οι όροι αυτοί προσδίδουν νέα χαρακτηριστικά λειτουργίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Τους μετασχηματίζουν και τους αναδομούν σε ανοιχτούς και αλληλεπιδρώντες οργανισμούς μάθησης και ανάπτυξης (Drucker, 1993), οι οποίοι σε συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς υπόσχονται την παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση και παράλληλα τη δυνατότητα εξατομικευμένης μάθησης, στα πλαίσια ενός μοντέλου διάχυσης της γνώσης και της πληροφορίας σε ένα διευρυμένο δίκτυο μάθησης (Dinham & Scott, 2000). Εξειδικεύοντας τη συζήτηση στο ελληνικό συγκείμενο, στο παραπάνω πλαίσιο εντάσσεται η προσπάθεια σταδιακής ευθυγράμμισης του παραδοσιακού σχολείου με τα νέα διεθνή πρότυπα και τις επιταγές, η οποία θεμελιώθηκε με τη δημιουργία του Νέου Σχολείου (Υ.Π.Δ.Β.Μ., 2010). Ο θεσμός αυτός αποδίδει πρωταγωνιστικό ρόλο στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αναδεικνύεται σε ακρογωνιαίο λίθο για την επίτευξη του στόχου της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας του παρεχόμενου μορφοπαιδευτικού έργου και κατ' επέκταση της σχολικής και κοινωνικοοικονομικής αποτελεσματικότητας (Υ.Π.Δ.Β.Μ., 2010).

Ο σύγχρονος διδάσκων, του οποίου ως κύρια γνωρίσματα επισημαίνονται η ευελιξία και το ταλέντο, αναμένεται να ανταποκριθεί ταυτόχρονα σε πολλαπλούς ρόλους εντός και εκτός του σχολικού συγκειμένου. Οφείλει να είναι παιδαγωγός, καθοδηγητής, σύμβουλος, στοχαστής, οραματιστής, οργανωτής, συντονιστής, εμπυχωτής, προπονητής, ερευνητής, κοινωνικός λειτουργός, διαμεσολαβητής, διευκολυντής, γονέας, φίλος και μεταρρυθμιστής που καλείται να εμψυχήσει τόσο τις διαχρονικές όσο και τις σύγχρονες αξίες (Γκούβρα, Κυρίδης & Μαυρικάκη, 2001 Δερμιτζάκης & Ιωαννίδη, 2004 The Guardian, 2015). Αδιαμφισβήτητα λοιπόν, η αίθουσα διδασκαλίας μετασχηματίζεται σε μια «αρένα», στην οποία η πρόκληση της διδασκαλίας, όσο και η διδασκαλία αυτή καθαυτή, αποτελεί ισχυρή πηγή εναλλασσόμενων αισθημάτων ικανοποίησης και πόνου.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η επαγγελματική ικανοποίηση

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ιδιαίτερα δυναμική, όντας όρος ποιοτικός και πολυπρισματικός, δεδομένου ότι διαχρονικά διαφοροποιείται ο τρόπος

ερμηνείας της από το άτομο και μεταβάλλεται από περίπτωση σε περίπτωση (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006). Για το λόγο αυτό, το εργασιακό ευ ζην αποτελεί μια προσωπική φιλοσοφία, που ορίζεται ποικιλοτρόπως και εκάστοτε λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις και αποχρώσεις ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία, τις εξατομικευμένες ανάγκες, τις αξίες, τις προσδοκίες-φιλοδοξίες, τις πεποιθήσεις και τις προτεραιότητες (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006).

Εστιάζοντας περισσότερο στον διδάσκοντα η έννοια αυτή εμπεριέχει τη συναισθηματική σχέση του με τον διδασκαλικό ρόλο και το τι αποζητά από τη διδασκαλία σε σχέση με το τι αντιλαμβάνεται ότι του προσφέρει (Zembylas & Parapanastasiou, 2006). Σε γενικότερα πλαίσια, το ευ ζην στην εργασία νοείται ότι νοηματοδοτεί την εργασία. Αποτυπώνεται δε στο βαθμό στον οποίο το άτομο νιώθει δικαίωση για την επιλογή του να εργαστεί στο φορέα και επιδρά στον βαθμό της συναισθηματικής δέσμευσης του στην οργανωσιακή αποστολή και στα εργασιακά οράματα (Cato & Gordon, 2012). Για το λόγο αυτό αποτελεί έναν από τους ισχυρότερους πολλαπλασιαστές της απόδοσης και έναν από τους σοβαρότερους παράγοντες πρόβλεψης της εργασιακής συμπεριφοράς (Borg & Ridings, 1991· Roznowski & Hulin, 1992· Ερωτοκρίτου, 1996· Koustelios, 1999· Παρούτης, 2005).

Επιπροσθέτως, εφόσον προσδιορίζει την υφή των ενδόμυχων αισθημάτων ικανοποίησης (εσωτερική ικανοποίηση, Παπάνης, 2007) ή ματαίωσης (απογοήτευσης) που νιώθει το άτομο για την εργασία, την καριέρα, συγκεκριμένες πτυχές του έργου (Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006), τον επαγγελματικό του ρόλο (Zembylas & Parapanastasiou, 2006· Ταρσιιάδου & Πλατισίδου, 2009) κλπ., σχετίζεται με την υποκειμενική αίσθηση της πνευματικής και ψυχοσωματικής ευεξίας. Τα συναισθήματα αυτά θεωρούνται ενεργοποιητές των θετικών ή αρνητικών στάσεων-συμπεριφορών που εκδηλώνονται στην εργασία (Ostroff, 1992).

Στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, οι στάσεις αυτές αποτυπώνονται ποικιλοτρόπως σε μια πλειάδα αρνητικών ή θετικών επιδράσεων που άπτονται σημαντικών πτυχών του εκπαιδευτικού, παιδαγωγικού, διδακτικού και διοικητικού έργου, όπως στην ποιότητα διδασκαλίας, στην οργανωτική προσαρμογή, δέσμευση και αφοσίωση (Mathieu, 1991· Ostroff, 1992), στη δυναμική των ομάδων, στην παραμονή στο σχολείο (Hall, Pearson & Carroll, 1992), στην ποιότητα της σχέσης μαθητών-διδασκόντων (Κάντας, 1992), στα μαθησιακά αποτελέσματα (Zigarrelli, 1996), στην ποιότητα ζωής (Garcia, 2003), στην παραγωγικότητα, στον αριθμό των εργασιακών σφαλμάτων και απουσιών (Scott & Taylor, 1985), στην τήρηση του ωραρίου, στην πρόθεση παραμονής ή όχι στο επάγγελμα (Baron & Kenny 1986· Καντάς, 1993· Maghradi, 1999), στην αποτελεσματικότητα και παραγωγικότητα του οργανισμού (Koustelios, 2001), κλπ.

1.2. Οι πηγές άντλησης της ικανοποίησης από την εργασία

Οι απόψεις των μελετητών για την επαγγελματική ικανοποίηση επαναπροσδιορίζονται και ανασχηματίζονται διαρκώς καθώς υφίσταται ένα μεταβαλλόμενο πλέγμα υποκειμενικών, πολυπληθών και ποικιλόμορφων εσωγενών και εξωγενών παραγόντων (Ταρασιάδου & Πλιασιδου, 2009) που αλληλεπιδρούν και την συνδιαμορφώνουν. Οι παράγοντες αυτοί άπτονται της φύσης της εργασίας και των χαρακτηριστικών του ατόμου, σύμφωνα με τις αλληλεπιδραστικές προσεγγίσεις (interactive theories) (Judge & Klinger, 2008), και διακρίνονται σε ατομικούς (τα χαρακτηριστικά του ατόμου: προσωπικότητα, ηλικία, φύλο, εμπειρία, προσδοκίες, κλπ.), δημογραφικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς, επικοινωνιακούς (οικογένεια, κοινωνική τάξη, θρησκεία, αξίες, πρότυπα, στερεότυπα, ποιότητα διαπροσωπικών σχέσεων, κλπ.), πολιτιστικούς (τρόπος ζωής, πρότυπα, κλπ.), οικονομικούς και εργασιακούς (η οικολογία του εργασιακού πλαισίου, η εργασία αυτή καθαυτή, ο εργασιακός ρόλος, το οργανωσιακό κλίμα, το στυλ ηγεσίας, οι συνθήκες εργασίας, η υποστήριξη, κλπ) (Drafke & Kossen, 1998· Bush & Middlewood, 2006· Mullins, 2007).

1.3. Stress - Εργασιακή εξουθένωση

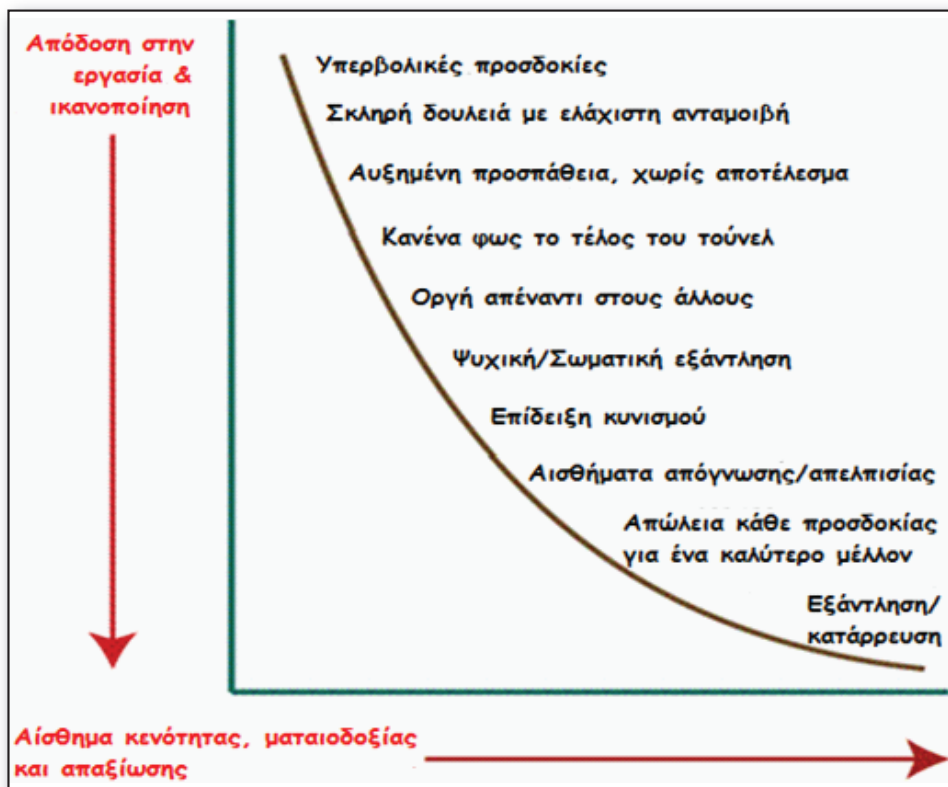
Στον αντίποδα του πιο πάνω βρίσκεται η έννοια της εργασιακής εξουθένωσης η οποία αποτελεί μορφή ακραίας σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής και ψυχολογικής εξάντλησης, που εμφανίζεται όταν ο εκπαιδευτικός αρχίζει να διακατέχεται από συναισθήματα απώλειας ενδιαφέροντος για τη διδασκαλία και αποδέσμευση από την εργασία (Hendrickson, 1979· Kremer-Hayon & Kurtz, 1985· Demerouti, κ.ά., 2002). Οι Κουστέλιος & Κουστέλιου (2001) υποστηρίζουν πως η επαγγελματική εξουθένωση δύναται να μελετηθεί ως απόρροια και αιτία της έλλειψης εργασιακής ικανοποίησης αλλά και το αντίστροφο.

Στην ιατρική, το σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης συνδέεται ευθέως με την ύπαρξη υψηλόβαθμου και παρατεταμένου εργασιακού stress, το οποίο συντελεί στην ψυχοσωματική και πνευματική «αποστράγγιση» του ατόμου και τη σταδιακή απώλεια της ικανότητας ενσυναίσθησης. (Freudenberger, 1974· Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 2007). Σε οργανωσιακό επίπεδο μελέτες επίσης καταδεικνύουν πως το εργασιακό stress στοιχίζει περίπου το 50% των χαμένων εργασιμών ημερών (European Agency for Safety and Health at Work, 2009) καθώς συντελεί στην αναχαίτιση του επαγγελματισμού και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων και της ζωής του ατόμου (Κοΐνης & Σαρίδη, 2014), ασκώντας σαφέστατες επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα και στην ανταγωνιστικότητα.

Ως ένα επίπεδο όταν το stress είναι στιγμιαίο, θεωρείται ευεργετικό, δημιουργικό, παραγωγικό και ωφέλιμο για την απόδοση. Αποτελεί «ενεργοποιητή» που παρωθεί και κινητοποιεί το άτομο για δράση (eustress). Όταν όμως γίνεται παρατεταμένο και ξεπερνά κάποιο όριο, καθίσταται δυσλειτουργικό, αντιπαραγωγικό, δύσκολα

διαχειρίσιμο (stress, ή distress), και πυροδοτεί την έναρξη του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης, η οποία υποδαυλίζει την οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Schafer, 1992· Rotella & Lerner, 1993· Smith, 1993· Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 2007).

Σχήμα 1: Η καμπύλη της εξουθένωσης. Το υπερβολικό stress και οι επιδράσεις του στο άτομο, στην απόδοση και στα εργασιακά επιτεύγματα



Πηγή: <https://sites.google.com/site/teacherburnoutandresources>

1.4. Απόρροιες του stress & της επαγγελματικής εξουθένωσης

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θεωρείται ένα ιδιαίτερα συντηρητικό, στρεσογόνο ανθρωποκεντρικό επάγγελμα εντάσεως εργασίας (Mearns & Cain, 2003). Ο διδάσκων που βιώνει χρόνιες, έντονα στρεσογόνες καταστάσεις, χαρακτηρίζεται από μειωμένη επαγγελματική ικανότητα εφόσον διακατέχεται από αισθήματα αποπροσωποποίησης ή κυνισμού, συναισθηματικής εξάντλησης και σωματικής κόπωσης, τα οποία εντείνουν την αναχαίτιση του βαθμού της παραγωγικότητας, της αποτελεσματικότητας και της προσωπικής επίτευξης (Maslach & Jackson, 1981). Αυτά αποτελούν τροχοπέδη

για τη σχολική αποτελεσματικότητα καθώς υποβαθμίζουν πτυχές της προσωπικής και επαγγελματικής ζωής διδασκόντων και μαθητών (Dawkins, κ.ά., 1985), το κλίμα της τάξης, την ποιότητα της μορφοπαιδευτικής διαδικασίας, τα μαθησιακά αποτελέσματα και εν κατακλείδι πλήττουν τη δημιουργικότητα και την εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών και υπονομεύουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Hughes, 2001).

Από κοινωνιολογικής, οργανωσιακής και ιατρικής απόψεως, το επαγγελματικό stress αποτελεί μια αδιαμφισβήτητη ψυχοκοινωνική μάστιγα, απόρροια ποικίλομορφων παραγόντων που δρουν συνδυαστικά και «εκδηλώνεται με σύγχυση, επιθετικότητα, αποφευκτική συμπεριφορά, αυξημένη τάση για απουσίες, μείωση στην απόδοση» (Παππά, 2006) διδασκόντων και μαθητών. Θεωρείται υπεύθυνο για ένα πλήθος σοβαρών και επικίνδυνων ατυχημάτων, ασθενειών και σωματοψυχικών, ψυχοσωματικών και πνευματικών νοσημάτων που απειλούν την ανθρώπινη ύπαρξη και ευζωία, π.χ. κατάθλιψη, χρήση εξαρτησιογόνων ουσιών, τάσεις αυτοκτονιών (Elwork, 2003 Lim, 2008). Σε συμπεριφορικό επίπεδο, αναδύονται αρνητικά συναισθήματα, σκέψεις και δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, εκδηλώνεται πνευματική νοσηρότητα και επικοινωνιακός αρνητισμός, και παρατηρούνται ελάττωση συγκέντρωσης, προβλήματα μνήμης, αποκλίνουσες αντιπαραγωγικές συμπεριφορές (οργανωσιακές και διαπροσωπικές), κλπ. (Cherniss, 1980).

Όλα τα πιο πάνω αποτέλεσαν το θεωρητικό πλαίσιο για μια εμπειρική διερεύνηση στο πλαίσιο της λειτουργίας των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) στο Νομό Κοζάνης.

2. Μεθοδολογία

Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2015 και πραγματεύεται τη μελέτη συγκεκριμένων παραγόντων που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση και στην επαγγελματική εξουθένωση των διδασκόντων στα δημόσια ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Λ. του Νομού Κοζάνης.

Η επιλογή του δείγματος θεωρείται στοχευμένη, η δε επιλεχθείσα μορφή της πρόωθης προσωπική. Όλοι οι συμμετέχοντες προσεγγίζονταν και τους δινόταν η δυνατότητα για εθελοντική συμμετοχή έπειτα από τη διασφάλιση της συναίνεσης κάθε σχολικού διευθυντή.

Συνολικά από όλα (οκτώ, 8) τα ΕΠΑ.Λ. του Νομού Κοζάνης συμμετείχαν 219 εκπαιδευτικοί, σε ένα σύνολο 312 πραγματικά υπηρετούντων εκπαιδευτικών (ποσοστό απόκρισης 70%, το οποίο διασφαλίζει ένα υψηλό επίπεδο εγκυρότητας των αποτελεσμάτων).

Πέντε είναι οι υπό μελέτη βασικές μεταβλητές στις οποίες εστιάζει η παρούσα έρευνα, οι τέσσερις εκ των οποίων αποτελούν υποδιαστάσεις της επαγγελματικής

ικανοποίησης (ο τρόπος λήψης των αποφάσεων, το υφιστάμενο σχολικό κλίμα, τα συναισθήματα από την εργασία και οι συνθήκες εργασίας) (Dinham & Scott, 1998' Dinham & Scott, 2000' Γεωργίου & Ηλιοφώτου-Μένον, 2006' OECD, 2013) και τέλος η εργασιακή εξουθένωση. Η βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύει αυτούς τους πέντε δείκτες περισσότερο ίσως από κάθε άλλο, καθώς η ύπαρξή τους μπορεί να οδηγήσει ένα σχολείο στο να λειτουργεί περισσότερο αποτελεσματικά και να θεωρείται πιο «υγιές» και «ποιοτικό».

Σύμφωνα με το Δίκτυο για τα Σχολεία στην Ευρώπη-SHE, (πρώην Ευρωπαϊκό Δίκτυο Σχολείων Προαγωγής Υγείας-EHNPS), η διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος και ενός ποιοτικού σχολικού κλίματος, στο οποίο αναπτύσσονται οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, ο σεβασμός και το ενδιαφέρον για τους άλλους, η παροχή ίσων ευκαιριών και πρωτοβουλιών για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης, καθώς και η μέριμνα για τη φυσική, κοινωνική, πνευματική, νοητική και συναισθηματική ευεξία των μαθητών και του διδακτικού προσωπικού θεωρούνται πρωτεύουσας σημασίας (World Health Organization, 2006). Σχολεία ανοιχτά στην κοινωνία που επιζητούν την ενεργό εμπλοκή όλων στη λήψη των αποφάσεων αποτελούν ένα υγιές και ασφαλές μέρος όταν α) εφαρμόζουν πολιτικές και πρακτικές που σέβονται την ανθρώπινη αξιοπρέπεια και προάγουν την ψυχική, κοινωνική και συναισθηματική ανθεκτικότητα, β) αναγνωρίζουν τις προσπάθειες και τα προσωπικά επιτεύγματα και γ) συνεργάζονται με τοπικούς ηγέτες προκειμένου όλοι μαζί να συνεισφέρουν στην υγεία και στην εκπαίδευση (World Health Organization, 2009).

Ακρογωνιαίος λίθος στην καλλιέργεια ποιοτικών συνθηκών εργασίας και υγιούς σχολικού κλίματος για τη σχολική αποτελεσματικότητα θεωρείται η επίδραση που ασκεί η κουλτούρα και το στυλ ηγεσίας του σχολικού ηγέτη, π.χ. εάν ο ηγέτης προωθήσει την καλλιέργεια ευκαιριών παρώθησης, εάν μεριμνά για τη βελτίωση των συναισθημάτων των διδασκόντων από την εργασία και διαμορφώνει «προκλητικές» εργασιακές συνθήκες για τη βελτίωση της μορφοπαιδευτικής διαδικασίας και του μαθησιακού αποτελέσματος (Pont, Nusche & Moorman, 2008), κλπ.. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, ο ηγέτης ασκεί έμμεση επίδραση στα σχολικά επιτεύγματα, διαμέσου της επίδρασης που ασκεί στη διαμόρφωση του εργασιακού βίου των διδασκόντων (Marzano, Waters & McNulty, 2005' Pont κ.ά., 2008' Ladd, 2009' OECD, 2009) και στο συναισθηματικό και κοινωνικό ευ ζην των μαθητών (Battistich κ.ά., 1997' Rutter & Maughan, 2002' Cohen κ.ά., 2009' Engel κ.ά., 2009). Εργασιοκεντρικά στελέχη, δηλαδή στελέχη που ενδιαφέρονται αποκλειστικά για το έργο και αδιαφορούν για το συναισθηματικό κεφάλαιο των οργανισμών, υποδαυλίζουν την εργασιακή ικανοποίηση και θεμελιώνουν τις προϋποθέσεις για την ύπαρξη του συνδρόμου της εργασιακής εξουθένωσης. Ειδικά στην περίπτωση που εκ φύσεως οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο επιρρεπείς στο κοινωνικό άγχος, τότε διατρέχουν ακόμη μεγαλύτερο κίνδυνο να εκδηλώσουν συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης «ίσως επειδή το διαρκές και έντονο άγχος που

βιώνουν κατά την καθημερινή συναναστροφή τους με μαθητές, γονείς και συναδέλφους, τους εξαντλεί και τους αποδιοργανώνει, ενώ παράλληλα διαβρώνει την εργασιακή τους απόδοση και αποτελεσματικότητα» (Βασιλόπουλος, 2012).

Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα που μελετά η παρούσα έρευνα (αναφορικά με τις πέντε παραπάνω μεταβλητές) αυτά στοχεύουν να διερευνήσουν:

- 1) Σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών βάσει του φύλου (άντρες-γυναίκες);
- 2) Διαφοροποιούνται οι στάσεις των διδασκόντων ανάλογα με τον τύπο του ΕΠΑ.Λ. (ημερήσιο – εσπερινό) στον οποίο υπηρετούν;
- 3) Το ηλικιακό εύρος στο οποίο ανήκουν οι διδάσκοντες διαφοροποιεί τον τρόπο που διαμορφώνονται οι αντιλήψεις τους;
- 4) Σε ποιο βαθμό υφίστανται διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των διδασκόντων ανάλογα με το ηλικιακό εύρος των μαθητών στους οποίους διδάσκουν;
- 5) Υφίστανται διαφοροποιήσεις στις αντιλήψεις των διδασκόντων ανάλογα με το ανώτατο επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσής τους;

Το ερωτηματολόγιο της εμπειρικής έρευνας χωρίστηκε σε τρεις υποενότητες. Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (ερωτήσεις 1-11). Έπειτα ακολουθούσε η ενότητα διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης (ερωτήσεις 12-15), στην οποία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TALIS του ΟΟΣΑ και συγκεκριμένα η ενότητα School Climate and Job Satisfaction, (OECD, 2013). Τέλος ακολουθούσε η ενότητα της επαγγελματικής εξουθένωσης στην οποία χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Oldenburg. Και τα δύο ερευνητικά εργαλεία (TALIS & Oldenburg) αποτελούν δύο παγκοσμίως έγκυρα, αξιόπιστα και δοκιμασμένα στην πράξη ερευνητικά εργαλεία.

Στην πρώτη θεματική ενότητα μελετώνται τα ατομικά, δημογραφικά και εκπαιδευτικά περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος σε έντεκα (11) ερωτήματα τα οποία συλλέγουν πληροφορίες που άπτονται του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, του κλάδου/της ειδικότητας των διδασκόντων, του ηλικιακού εύρους των διδασκομένων, του τύπου του ΕΠΑ.Λ. υπηρεσίας (ημερήσιο-εσπερινό), της θέσης απασχόλησης (διευθυντής, υποδιευθυντής, κλπ.), του είδους της τρέχουσας εργασιακής απασχόλησης (μόνιμος, αναπληρωτής, κλπ.), του εργασιακού τους καθεστώτος στο σχολείο υπηρεσίας (οργανική τοποθέτηση, ολική ή μερική διάθεση στη σχολική μονάδα, κλπ.), των ετών της εμπειρίας τους και τέλος του ανώτατου επιπέδου της εκπαίδευσής τους (διδασκτορικό, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ, Πτυχίο ΠΑΤΕΣ/ΣΕΛΕΤΕ, κλπ.).

Η δεύτερη θεματική ενότητα χωρίζεται σε τέσσερις υποενότητες, σε κάθε μια από τις οποίες διερευνώνται οι επιδράσεις που ασκούνται στην επαγγελματική ικανο-

ποίηση από α) τις ευκαιρίες που δίνονται για συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων (κλίμακα 12), β) το υφιστάμενο σχολικό κλίμα και την κουλτούρα (κλίμακα 13), γ) τα αισθήματα που δημιουργούνται από την εργασία (κλίμακα 14) και δ) τις συνθήκες εργασίας (κλίμακα 15). Συγκεκριμένα:

Η κλίμακα 12 ρωτά σε ποιο βαθμό παρέχονται ευκαιρίες κατανεμημένης ηγεσίας στη σχολική μονάδα, δηλαδή κατά πόσο οι διδάσκοντες, οι γονείς και οι μαθητές συμμετάσχουν ενεργά στην ενδοσχολική λήψη των αποφάσεων, κατά πόσο έχει καλλιεργηθεί από τον ηγέτη ένα δημοκρατικό, συμμετοχικό (ή όχι) κλίμα λήψης αποφάσεων και μια κουλτούρα συλλογικής υπευθυνότητας, συνεργασίας και παροχής αμοιβαίας υποστήριξης. Η λήψη αποφάσεων θεωρείται καθοριστική για το βαθμό της προσλαμβανουσας ικανοποίησης και του ηθικού των εκπαιδευτικών (Murphy & Coolahan, 2003).

Στην κλίμακα 13 διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το υφιστάμενο σχολικό κλίμα. Μελετάται σε ποιο βαθμό η ηγεσία είναι υποστηρικτική στις ανάγκες των μαθητών, κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν το κλίμα αυτό με την ίδια θερμή, διαμορφώνοντας θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους διδασκόμενους και εάν ενδιαφέρονται ουσιαστικά για αυτούς, για τις δυνατότητες έκφρασής τους και την ευημερία τους.

Στην κλίμακα 14 μελετώνται τα αισθήματα (θετικά ή αρνητικά) που γεννώνται από την ενασχόληση με την εργασία ή πτυχές αυτής. Οι ερωτήσεις αναφέρονται στο εάν τα πλεονεκτήματα από την εργασία υπερτερούν των μειονεκτημάτων, εάν οι διδάσκοντες θα ξαναεπέλεγαν το ίδιο επάγγελμα, εάν μετάνιωσαν που έγιναν εκπαιδευτικοί, εάν τους αρέσει να εργάζονται στο συγκεκριμένο σχολείο και θα το συνιστούσαν σε άλλους ή εάν θα ήθελαν να φύγουν, εάν το σχολείο αποτελεί ένα θετικό-προκλητικό εργασιακό περιβάλλον, εάν το επάγγελμά τους χαιρεί εκτίμησης και κύρους και εν γένει σε ποιο βαθμό αισθάνονται ικανοποίηση από την απόδοση στην εργασία τους και ικανοποίηση από την δουλειά τους.

Στη συνέχεια στην κλίμακα 15 διερευνώνται οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, οι οποίες επιδρούν στα συναισθήματα από την εργασία (Αναστασίου, 2013). Τέτοιοι παράγοντες άπτονται της φύσης της διδασκαλίας, της μαθητικής συμπεριφοράς, της αποτελεσματικότητας της διευθυντικής ομάδας, της παροχής ξεκάθαρων οραμάτων και προσανατολισμών, του βαθμού της παρεχόμενης αυτονομίας, του επιπέδου των αμοιβών και της θεώρησής τους ως ανάλογες/δυσανάλογες της επωμιζόμενης απόδοσης των διδασκόντων και της ευθύνης και τέλος του φόρτου εργασίας και των πιέσεων που ασκεί το σύστημα λογοδοσίας, οι οποίες επιβαρύνουν σωρευτικά τον φόρτο εργασίας.

Η τρίτη θεματική ενότητα εστίαζε αποκλειστικά στην επαγγελματική εξουθένωση και το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο OLBI (Oldenburg

Burnout Inventory). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 δηλώσεις, οι οποίες μελετούν εάν υφίστανται νέες, προκλητικές πλευρές στην εργασία, την ψυχολογική-συμπεριφορική υποτίμηση της εργασίας, τα συναισθήματα που προκαλεί η εργασία, τις ώρες ξεκούρασης που χρειάζονται μετά το έργο, την ενέργεια-ευεξία ή την κόπωση που προκαλείται στο άτομο, την αίσθηση της συναισθηματικής εξάντλησης από την εργασία, τη διαχείριση του φόρτου εργασίας και της πίεσης, την εργασιακή δέσμευση και το ενδιαφέρον, κλπ.

Για να διασφαλιστεί η πολιτισμική εγκυρότητα, το ερωτηματολόγιο TALIS επιχειρήθηκε καταρχάς να μεταφραστεί στα ελληνικά δεδομένα από τους ερευνητές. Στη συνέχεια, η μετάφραση μαζί με το πρωτότυπο αγγλικό κείμενο δόθηκαν σε δύο διαφορετικά άτομα με πιστοποιημένη άριστη γνώση της Αγγλικής γλώσσας, για επανέλεγχο της αξιοπιστίας της πρώτης μετάφρασης. Κάτι τέτοιο δεν ήταν απαραίτητο για το ερωτηματολόγιο Oldenburg εφόσον είχε ήδη μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα από τους Reis, Xanthoroulou & Tsousis (2015).

Το ερωτηματολόγιο TALIS και το ερωτηματολόγιο OLBI έχουν ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό το γεγονός ότι δομικά αποτελούνται τόσο από θετικά όσο και από αρνητικά διατυπωμένες δηλώσεις, οι δεύτερες εκ των οποίων στη βαθμολόγηση ανεστράφησαν (στο ερωτηματολόγιο TALIS συνολικά έξι δηλώσεις και στο ερωτηματολόγιο OLBI οκτώ δηλώσεις). Μετά την αντιστροφή των αρνητικά διατυπωμένων δηλώσεων, όσο πιο υψηλό σκορ συγκεντρώνει κανείς στην ενότητα της εργασιακής εξουθένωσης, αυτό δηλώνει περισσότερη εξουθένωση. Το αντίθετο συμβαίνει για τις τέσσερις διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης, δηλαδή όσες μεταβλητές αθροίζουν συνολικά χαμηλά σκορ σε κάθε κλίμακα μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης θα αποτυπώνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης.

Και τα δύο ερωτηματολόγια στην αρχική τους μορφή είχαν τετράβαθμη κλίμακα μέτρησης, η οποία μετατράπηκε σε πεντάβαθμη προκειμένου να εξυπηρετηθούν καλύτερα οι σκοποί της παρούσας έρευνας και να υφίσταται και η ενδιάμεση κατάσταση (ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ). Η κλίμακα ξεκινούσε από τον κατώτερο βαθμό, δηλαδή από το νούμερο 1 που δηλώνει την απόλυτη συμφωνία και κατέληγε στο νούμερο 5 το οποίο δηλώνει την απόλυτη διαφωνία.

Κατά την πιλοτική δοκιμή επίσης διεξήχθη ο έλεγχος της αξιοπιστίας των υπό μελέτη μεταβλητών, ως προς την εσωτερική τους συνοχή, τη συνάφεια των ερωτήσεων και την ομοιογένεια της κλίμακας μέτρησης, προκειμένου να διαπιστωθεί κατά πόσο οι διαφορετικές δηλώσεις-προτάσεις μετρούν την ίδια έννοια. Συνολικά ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου βρέθηκε ικανοποιητικός και σε κάθε περίπτωση το Cronbach's α κυμαίνεται από 0,706 έως 0,877.

Ειδικότερα, ως προς το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης και του σχολικού κλίματος (TALIS), ο έλεγχος της αξιοπιστίας έδειξε τα εξής: στην κλίμακα αναφορικά με τη μεταβλητή «Λήψη αποφάσεων» το Cronbach's $\alpha=0,842$ (με 5

δηλώσεις), στην κλίμακα για τη μεταβλητή «Σχολικό κλίμα» το Cronbach's $a=0,750$ (με 3 δηλώσεις, το δ έχει αφαιρεθεί από τον έλεγχο γιατί δεν έχει τόση εννοιολογική συνάφεια με τις προηγούμενες δηλώσεις και μειώνει τον βαθμό της αξιοπιστίας της εσωτερικής συνοχής), στην κλίμακα για τη μεταβλητή «Αισθήματα από την εργασία» το Cronbach's $a=0,848$ (για 10 δηλώσεις), στην κλίμακα για τη μεταβλητή «Συνθήκες εργασίας» το Cronbach's $a=0,706$. Ως προς το δεύτερο μέρος της έρευνας, για το ερωτηματολόγιο της «Εργασιακής εξουθένωσης» (OLBI) βρέθηκε ένα ιδιαίτερα υψηλό Cronbach's $a =0,877$ (για 16 δηλώσεις).

Η καταγραφή, η κωδικοποίηση και η ανάλυση των ποσοτικοποιημένων δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος IBM SPSS, v.20.

3. Αποτελέσματα & ερμηνεία

Ως προς τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, ο ανδρικός πληθυσμός υπερτερεί του γυναικείου (40,6% γυναίκες και 59,4% άνδρες) στα ΕΠΑ.Λ. του Ν. Κοζάνης, μολοντί συνήθως οι γυναίκες αποτελούν την πλειοψηφία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γεωργαράς, 2013).

Όσον αφορά στο ηλικιακό εύρος των διδασκόντων, αυτό κυμαίνεται από 30 έως 60 ετών. Σε ποσοστό 81% οι διδάσκοντες ανήκουν στις δύο μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες 41-50 και 51-60 ετών. Πρόκειται για ένα όχι ιδιαίτερα νέο (και όχι απαραίτητα νεοπροσληφθέν) εκπαιδευτικό δυναμικό.

Το δείγμα αποτελείτο κυρίως από έγγαμους διδάσκοντες (79%) και προέρχεται από 43 ειδικότητες (γενικής παιδείας & τεχνικές-επαγγελματικές). Οι διδάσκοντες στις τεχνικές ειδικότητες υπερτερούν (68,8%). Οι διδάσκοντες κατέχουν περισσότερους του ενός τίτλους σπουδών (54,8%), υπηρετούν κυρίως σε ημερήσια ΕΠΑ.Λ. (69,9%), είναι μόνιμοι (91,8%), οργανικά τοποθετημένοι (74,1%) και έμπειροι με μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας τα 15,13 έτη και συνολικής (διδακτικής και μη) εμπειρίας τα 20,47 έτη. Τέλος σε ποσοστό 61,2% διδάσκουν σε ενήλικες, εύρημα το οποίο συνδέει τα ΕΠΑ.Λ. με την εκπαίδευση ενηλίκων, τη δια βίου μάθηση και την αγορά εργασίας.

Αρχικά επιχειρήθηκε έλεγχος των συσχετίσεων αναμεταξύ των πέντε μεταβλητών ο οποίος έδειξε ότι:

- Υφίσταται χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών α) «Λήψη αποφάσεων» και «Εργασιακή εξουθένωση», $r(198)=0,35$, $p<0,001$, β) «Σχολικό κλίμα» και «Εργασιακή εξουθένωση», $r(208)=0,36$, $p<0,001$, γ) «Λήψη αποφάσεων» και «Αισθήματα από την εργασία», $r(200)=0,43$, $p<0,001$ και δ) «Συνθήκες εργασίας» και «Σχολικό κλίμα», $r(215)=0,49$, $p<0,001$.
- Υφίσταται μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών α) «Αισθήματα από την εργασία» και «Σχολικό κλίμα», $r(208)=0,50$, $p<0,001$, β) «Λήψη αποφάσεων» και «Σχολικό κλίμα», $r(209)=0,50$, $p<0,001$, γ) «Λήψη αποφάσεων» και «Συνθήκες

εργασίας», $r(205)=0,57$, $p<0,001$, δ) «Συνθήκες εργασίας» και «Εργασιακή εξουθένωση», $r(204)=0,59$, $p<0,001$, ε) «Συνθήκες εργασίας» και «Αισθήματα από την εργασία», $r(205)=0,61$, $p<0,001$ και στ) «Εργασιακή εξουθένωση» και «Αισθήματα από την εργασία», $r(197)=0,69$, $p<0,001$.

Ως προς τα πέντε ερευνητικά ερωτήματα, τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της παρούσης έρευνας συνοψίζονται ως ακολούθως:

3.1. Η επίδραση του φύλου

Στον παράγοντα φύλο οι άνδρες σε κάθε κλίμακα μέτρησης κατέγραψαν τις χαμηλότερες βαθμολογίες. Ωστόσο, στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις υφίστανται ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες μονάχα ως προς τις αντιλήψεις τους για το «Σχολικό κλίμα» $t(217)=2,06$, $p=0,041$ και για τις «Συνθήκες εργασίας» $t(213)=2,06$, $p=0,000$.

Πίνακας 1: Η επίδραση του φύλου

	ΦΥΛΟ	Πλήθος	Μέσος Όρος (*)
Λήψη αποφάσεων	ΓΥΝΑΙΚΑ	87	12,57 (4,23)
	ΑΝΔΡΑΣ	122	11,67 (3,62)
Σχολικό κλίμα	ΓΥΝΑΙΚΑ	89	6,42 (2,08)
	ΑΝΔΡΑΣ	130	5,87 (1,81)
Αισθήματα από την εργασία	ΓΥΝΑΙΚΑ	85	24,67 (7,78)
	ΑΝΔΡΑΣ	123	22,95 (6,14)
Συνθήκες εργασίας	ΓΥΝΑΙΚΑ	87	20,40 (4,87)
	ΑΝΔΡΑΣ	128	17,54 (3,94)
Εργασιακή εξουθένωση	ΓΥΝΑΙΚΑ	84	43,70 (9,95)
	ΑΝΔΡΑΣ	124	41,03 (9,38)

*Στην παρένθεση η Τοπική Απόκλιση από τον Μέσο Όρο

Κατά συνέπεια, οι γυναίκες φαίνεται πως θεωρούν χειρότερο το υφιστάμενο «Σχολικό κλίμα» και τις «Συνθήκες εργασίας» σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

3.2. Η επίδραση του τύπου του ΕΠΑ.Λ.

Αναφορικά με τον τύπο του ΕΠΑ.Λ. υπηρεσίας, σπουδαίο εύρημα αποτελεί η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικών διαφοροποιήσεων στους μέσους όρους όλων των υπό μελέτη μεταβλητών ανάμεσα στους εργαζόμενους σε ημερήσια και σε εσπερινά ΕΠΑ.Λ.

Πίνακας 2: Η επίδραση του τύπου του ΕΠΑ.Λ.

	ΤΥΠΟΣ ΕΠΑ.Λ.	Πλήθος	Μέσος Όρος (*)
Λήψη αποφάσεων	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	148	12,48 (3,86)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	61	11,00 (3,84)
Σχολικό κλίμα	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	153	6,52 (1,96)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	66	5,11 (1,50)
Αισθήματα από την εργασία	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	144	24,73 (6,93)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	64	21,23 (6,20)
Συνθήκες εργασίας	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	149	20,03 (4,31)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	66	15,70 (3,56)
Εργασιακή εξουθένωση	ΗΜΕΡΗΣΙΟ	146	43,64 (9,44)
	ΕΣΠΕΡΙΝΟ	62	38,52 (9,34)

*Στην παρένθεση η Τυπική Απόκλιση από τον Μέσο Όρο

Πιο συγκεκριμένα η ανάλυση έδειξε ότι οι διδάσκοντες στα ημερήσια ΕΠΑ.Λ. βρίσκουν τις συνθήκες πιο επιβαρυντικές σε σχέση με τους συναδέλφους τους στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ., όπως αποτυπώνεται και στους μέσους όρους του Πίνακα 2. Τα αποτελέσματα για τις «Συνθήκες εργασίας» ήταν $t(213)=7,14$, $p=0,000$, για το υφιστάμενο «Σχολικό κλίμα» $t(217)=5,22$, $p=0,000$, για την «Εργασιακή εξουθένωση» $t(206)=3,58$, $p=0,000$, για τα «Αισθήματα που διαμορφώνονται από την εργασία» $t(206)=3,46$, $p=0,001$ και για τις ευκαιρίες συμμετοχής στη «Λήψη των αποφάσεων» στη σχολική μονάδα που υπηρετούν $t(207)=2,52$ $p=0,012$.

Ερμηνεύοντας τα αποτελέσματα θα λέγαμε ότι οι εργαζόμενοι στα ημερήσια ΕΠΑ.Λ. θεωρούν ότι τους δίνονται λιγότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στη «Λήψη των αποφάσεων», σκιαγραφούν χειρότερο το υφιστάμενο «Σχολικό κλίμα» και τις «Συνθήκες εργασίας» στις μονάδες που υπηρετούν, εμφανίζουν πιο αρνητικά «Αισθήματα για την εργασία» και αισθάνονται περισσότερη «Εργασιακή εξουθένωση» σε σχέση με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ.

3.3. Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας των εκπαιδευτικών

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα υφίστανται δύο στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα που παρουσιάζουν συστηματικές διακυμάνσεις στους μέσους όρους τους, εκ των οποίων το ένα αναφέρεται στη μεταβλητή «Λήψη αποφάσεων» και το άλλο στην μεταβλητή «Σχολικό κλίμα», όπου $F(2,202)=3,92$, $p=0,021$ και $F(2,212)=3,34$, $p=0,037$ αντίστοιχα.

Για να διαπιστωθεί καλύτερα η ύπαρξη διαφοροποιήσεων εφαρμόστηκε το Post Hoc test Scheffé, το οποίο έδειξε ότι όσον αφορά στη «Λήψη αποφάσεων» η ηλικιακή

ομάδα των διδασκόντων 51-60 ετών διατηρεί τις πιο θετικές αντιλήψεις, ενώ ως προς το υφιστάμενο «Σχολικό κλίμα» η ηλικιακή ομάδα διδασκόντων 31-40 ετών διατηρεί το προβάδισμα στις αρνητικές αντιλήψεις.

≈ Η επίδραση της ηλικιακής ομάδας των διδασκομένων

Σε σχέση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα η ανάλυση έδειξε πως το ηλικιακό εύρος των μαθητών στους οποίους διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στα ΕΠΑ.Λ. του Ν. Κοζάνης ασκεί μεγάλες επιδράσεις στις «Συνθήκες εργασίας», όπου $F(2,212)=22,70$, $p=0,000$ και στο «Σχολικό κλίμα», όπου $F(2,216)=18,52$, $p=0,021$, και μέτριες επιδράσεις στα «Αισθήματα από την εργασία», όπου $F(2,205)=8,03$, $p=0,000$, στις ευκαιρίες συμμετοχής στη «Λήψη των αποφάσεων», όπου $F(2,206)=8,01$, $p=0,000$ και τέλος στην «Εργασιακή εξουθένωση», όπου $F(2,205)=7,67$, $p=0,001$.

Η χρήση του Post Hoc κριτηρίου Scheffé έδειξε πως οι διδάσκοντες σε μαθητές ηλικίας 15 έως 50 και άνω ετών θεωρούν πως δίνονται περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων από τους διδάσκοντες σε μαθητές ηλικιακού εύρους από 15 έως και 30 ετών. Επίσης, θεωρούν πιο καλό το υφιστάμενο σχολικό κλίμα, καλύτερες τις συνθήκες εργασίας, διαμορφώνουν πιο θετικά αισθήματα από την εργασία τους και εμφανίζονται λιγότερο εξουθενωμένοι από κάθε άλλη ομάδα διδασκόντων.

3.4. Η επίδραση του ανώτατου επιπέδου της τυπικής εκπαίδευσης των διδασκόντων

Τέλος, ως προς το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση έδειξε πως δεν υφίσταται καμία στατιστικώς σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων.

4. Συζήτηση και συμπεράσματα

Η βελτίωση της εσωτερικής ποιότητας των υπηρεσιών στα ΕΠΑ.Λ. αποτελεί ουσιώδη παράμετρο για την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας σύμφωνα με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, η οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη σε μακροεπίπεδο με την κοινωνικοοικονομική ανταγωνιστικότητα της χώρας. Ωστόσο, η βελτίωση αυτή δεν είναι δυνατό να επέλθει εάν δεν καλλιεργηθεί στη σχολική μονάδα μια κουλτούρα κατανεμημένης ηγεσίας, η οποία θα δίνει έμφαση στη συλλογική λήψη αποφάσεων, στη σχολική διακυβέρνηση που ενδυναμώνει διδακτικό προσωπικό και μαθητές και τέλος στο ανοιχτό σχολείο στην κοινωνία, με στόχο τη διεύρυνση του φάσματος της εκτίμησης της σχολικής μονάδας στην πορεία για τη σχολική βελτίωση (Hallinger & Heck, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη τα πιο πάνω, η κατάλληλη αξιοποίηση των ευρημάτων της παρούσης έρευνας ενδεχομένως να συμβάλλει θετικά στην βελτίωση των επιπέδων

παρώθησης διδασκόντων και διδασκομένων στους τεχνικοεπαγγελματικούς σχολικούς οργανισμούς, διαμέσου της παροχής σ' αυτούς της κατάλληλης καθοδηγητικής και συμβουλευτικής ή άλλου είδους υποστήριξης, ούτως ώστε να ενισχυθούν τόσο η ποιότητα της μορφοπαιδευτικής διαδικασίας (teaching and learning) όσο και τα μαθησιακά επιτεύγματα (εκροές).

Τα πιο εντυπωσιακά ευρήματα, τα οποία παρουσιάζουν το στίγμα του συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου της περιοχής όπου διεξήχθη η έρευνα (ημερήσια και εσπερινά ΕΠΑ.Λ. αστικών και ημιαστικών περιοχών του Ν. Κοζάνης), θα μπορούσαν να συνοψισθούν ως εξής:

- Οι γυναίκες αισθάνονται λιγότερη ικανοποίηση στα ΕΠΑ.Λ. αναλογικά με τους άντρες, εύρημα το οποίο χρήζει περισσότερης διερεύνησης ως προς τους λόγους για τους οποίους γίνεται (π.χ. στερεότυπα, ανισότητες, σεξιστικές και λοιπές διακρίσεις, εργασιακή κακομεταχείριση, mobbing, ηθική και ψυχολογική παρενόχληση, εργασιακός εκφοβισμός, κλπ.). Η γυναίκα στοχοποιείται περισσότερο στο δημόσιο (Ζιγκικά & Πλατσίδου, 2016) και ίσως και γ'αυτό δεν καταλαμβάνει συχνά θέση διευθυντή (Μαραγκουδάκη, 2008· Γεωργαράς, 2013).
- Οι εργαζόμενοι στα ημερήσια ΕΠΑ.Λ. αισθάνονται λιγότερη εργασιακή ικανοποίηση και περισσότερη εργασιακή εξουθένωση, εύρημα το οποίο δείχνει πως οι συνθήκες στα εσπερινά ΕΠΑ.Λ. θεωρούνται καλύτερες, προφανώς λόγω του γεγονότος ότι η επικοινωνία δεν είναι τόσο δυσχερής με τους ενήλικες φοιτούντες.
- Οι μεγαλύτεροι ηλικιακά διδάσκοντες διαφοροποιούνται από τους νεότερους και εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι. Το εύρημα αυτό δείχνει την ανάγκη λήψης μέτρων και της δημιουργίας ικανών προϋποθέσεων για την παρώθηση και την παραμονή των νεότερων διδασκόντων (π.χ. παροχή υπηρεσιών υποδοχής, mentoring, συμβουλευτικής, ή άλλου είδους υποστήριξης σε νεοεισερχόμενους, κλπ.), οι οποίοι έρχονται με όνειρα στο διδασκαλικό στίβο, τα οποία όμως ενδεχομένως να διαψεύδονται.
- Οι διδάσκοντες σε μαθητές μεγαλύτερου ηλικιακού εύρους εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους και λιγότερο εξουθενωμένοι.

Σύμφωνα με την Young (2000) οι υγιείς σχολικοί οργανισμοί έχουν ένα συγκριτικό πλεονέκτημα, επιδεικνύουν μεγάλη προσαρμοστικότητα στις αλλαγές του περιβάλλοντος, διασφαλίζοντας έτσι την επίτευξη των στόχων που έχουν θέσει για την ανάπτυξη και την περαιτέρω επιβίωσή τους. Οι υγιείς σχολικοί οργανισμοί δεν δύνανται όμως να θεμελιωθούν σε δυσαρεστημένους εργαζόμενους που εργάζονται σε τοξικά εργασιακά περιβάλλοντα και συναναστρέφονται με τοξικούς ανθρώπους που τους εξουθενώνουν και τους αποστραγγίζουν τη θετική τους ενέργεια. Η σχολική αποτελεσματικότητα και η ποιότητα της μορφοπαιδευτικής διαδικασίας δομούνται πάνω

σε υγιείς πνευματικά, ψυχικά και σωματικά ανθρώπους και υγιή περιβάλλοντα και εκμεταλλεύονται τη δυναμική των ομάδων. Συνεπώς, η γνώση όλων των παραμέτρων που σμιλεύουν την ανθρώπινη και κοινωνική υγεία είναι η δύναμη για τον επιθυμητό μετασχηματισμό των σχολείων σε ελκυστικά, ποιοτικά και αποτελεσματικά σχολεία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (2007) Επαγγελματική εξάντληση. Στο *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 16 (1):17-19.
- Αναστασίου, Σ. (2013) Η σημασία της επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης στην απόδοση των εργαζομένων. Συνέδριο ΕΣΔΟ, Λάρισα 8-10 Ιουνίου 2013, 255-262. Ημερομηνία ανάκτησης 31 Ιουλίου 2016, από <http://www.esdo.teilar.gr/files/proceedings/2013/Anastasiou.pdf>.
- Βαρσαμίδου, Α. & Ρεζ, Γ. (2006) *Αποτελεσματικά σχολεία. Μύθος και πραγματικότητα*. Ημερομηνία ανάκτησης 31 Ιουλίου 2016, από <http://www.users.sch.gr//salnk/arthra/arthra26.htm>. [15-6-2016].
- Βασιλόπουλος, Σ. (2012) Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο *Hellenic Journal of Psychology*, 9:18-44.
- Γεωργαράς, Κ. (2013) Η γυναίκα στη διοίκηση της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση: Το φαινόμενο της χαμηλής εκπροσώπησης. Στο *ScientificNetwork for Adult Education in Crete*, Τεύχος 11. Ημερομηνία ανάκτησης 31 Αυγούστου, από <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=704>.
- Γεωργίου, Μ. & Ηλιοφώτου-Μένον, Μ. (2006) Διερευνώντας ένα δυναμικό μοντέλο σχέσεων ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, το σχολικό κλίμα και την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Μια εμπειρική έρευνα στη μέση εκπαίδευση. Στο *Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*. ΙΧ Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, 2-3 Ιουνίου 2006. Λευκωσία: Παιδαγωγική Εταιρεία Κύπρου, 423-436.
- Γκούβρα, Μ., Κυρίδης, Α. & Μαυρικάκη, Ε. (2001) *Αγωγή Υγείας και Σχολείο, Παιδαγωγική και Βιολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Δερμιτζάκης, Μ. & Β. Ιωαννίδη (2004) *Ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού*.

- Αξιοποίηση αρχών της Προαγωγής της Υγείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ημερομηνία ανάκτησης 15 Ιουνίου 2016, από http://www.benl.primedu.uoa.gr/database1/syghronos_rolos_ekpaideftikou.pdf.*
- Ερωτοκρίτου, Μ. (1996) Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και Κυπριακή εκπαίδευση. Στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 89: 55-66.
- Ζαβλανός, Μ. (2003) *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζιγκρικά, Ε. & Πλατσίδου, Μ. (2016) Η ηθική παρενόχληση των δημοσίων υπαλλήλων στον εργασιακό χώρο. Στο *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, Τόμος ΙΖ, τεύχος 66.
- Ζωγόπουλος, Ε. (2012) Σχολική Μονάδα και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στο *Τα Εκπαιδευτικά*, 101-102: 37-51.
- Κάντας, Α. (1992) Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο *Γλώσσα*, 29: 34-43.
- Κάντας, Α. (1993) *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία. Επιλογή-Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοΐνης, Α. & Σαρίδη, Μ. (2014) Εργασιακό στρες και η επίδρασή του στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των Επαγγελματιών Υγείας. Στο *Το Βήμα του Ασκληπιού*, 13 (4): 300-315. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουνίου 2016, από http://www.vima-asklipiou.gr/volumes/2014/VOLUME%2004_14/VA_REV_1_13_04_14.pdf. [20-6-2016].
- Κουστέλιος, Α & Κουστέλιου, Ι. (2001) Η επαγγελματική ικανοποίηση και η επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. Στο *Ψυχολογία Ι*, 30-39.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2008) Γυναίκες εκπαιδευτικοί και συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (επιμ.) *Εκπαιδευτικοί και Φύλο*, Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), 204-235.
- Παπάνης, Ε. (2007) *Επαγγελματική εξέλιξη των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Αιγαίου κατά τα έτη 1998-2000: Εμπειρική έρευνα*. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουνίου 2016, από <http://www.aegean.gr/newsletter/issues/1/papanis.pdf>.
- Παππά, Β. (2006) Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11: 135-142.
- Παρούτης, Σ. (2005) Ικανοποίηση από την εργασία: Αναγκαιότητα ή πολυτέλεια; Στο *Πρακτικά 1ου Συνεδρίου Διοικητικών Επιστημόνων «Διοικητική Θεωρία και Πράξη: Διοίκηση και Κοινωνία»*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, 6-7 Οκτωβρίου 2005. Ημερομηνία ανάκτησης 10 Ιουλίου 2016, από http://www.pspa.uoa.gr/fileadmin/pspa.uoa.gr/uploads/Research/EDE/Conferences/SDE_2005/Proposals/Paroutis_Spyridon.pdf.

- Συμεού, Α. (2008) *Ηγέτες για ένα ανθρώπινο, δημοκρατικό και αποτελεσματικό σχολείο: φέροντας τους παράλληλους κόσμους του σχολείου και της οικογένειας σε συνεργασία και γεφυρώνοντας τα υφιστάμενα χάσματα*. Ημερομηνία ανάκτησης 12 Ιουλίου 2016, από <http://www.academia.edu>.
- Ταρασιάδου, Α. & Πλασιδίου, Μ. (2009) Επαγγελματική ικανοποίηση νηπιαγωγών: Ατομικές Διαφορές και Προβλεπτικοί Παράγοντες. Στο *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 141-154.
- Υ.Π.Δ.Β.Μ. (2010) *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο μαθητής*: Αθήνα.
- Χαραλάμπους, Ν. (2000) *Συνεργατική μάθηση: από τη θεωρία στην πράξη*. Ημερομηνία ανάκτησης 1 Ιουλίου 2016, από <http://www.users.sch.gr/kliapis/NeofytF.pdf>. [1-7-2016].

Ξενόγλωσση

- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986) The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. In *Journal of Personality and Social Psychology*, 51:1173-1182.
- Battistich, V., Solomon, D., Watson M. & Schaps E. (1997) Caring School Communities. In *Educational psychologist*, 32(3):137-151.
- Beane, J. A. & Apple M.W. (2007) *Democratic Schools Lessons in Powerful Education*. Portsmouth: Heinemann (2nd edition).
- Borg, M.G. & Riding R. J. (1991) Occupational stress and satisfaction in teaching. In *British Education Research Journal*, 17:263-281.
- Bush, T. & Middlewood D. (2006) *Leading and Managing People in Education*. London: Sage.
- Cato, S. & Gordon, J. (2012) Relationship of the strategic vision alignment to employee productivity and student enrollment. In *Research in Higher Education Journal*. March 2012, 15:1-20.
- Cherniss, C. (1980) *Professional burnout in human service organizations*. New York: Praeger Publisher.
- Cohen, J., McCabe, E.M., Michelli, N.M. & T. Pickeral (2009) School climate: Research, policy, practice, and teacher education. In *Teachers College Record*, 111(1):180-213.
- Dawkins, J., Depp, F. & Seltzer, N. (1985) Stress and psychiatric nurse. In *Journal of psychosocial nursing*, 23 (11):9-15.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Vardakou, I. & Kantas, A. (2002) The convergent validity of two burnout instruments. In *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3): 296-307.

- Dinham, S. & Scott, C. (1998) A three domain model of teacher and school executive satisfaction. In *Journal of Educational Administration*, 36(4): 362-378.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000) Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. In *Journal of Educational Administration*, 38(4): 379-396.
- Drafke, M.W. & Kossen, S. (1998) *The human side of organizations*. Reading: Addison-Wesley.
- Drucker, P. (1993) *Post - Capitalist Society*. New York: Harper Collins.
- Elwork, A. (2003) *Stress Management for Lawyers*, Gwynedd: The Vorkell Group.
- Engel, L., Rutkowski, D. & Rutkowski, L. (2009) The harsher side of globalization: Violent conflict and academic achievement. In *Globalisation, Societies and Education*, 7(4):433-456.
- European Agency for Safety and Health at Work (2009) *European Risk Observatory Report 2009*. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από http://www.osha.europa.eu/en/tools-and-publications/publications/reports/TE-81-08-478-EN-C_OSH_in_figures_stress_at_work
- Freudenberger, H. J. (1974) Staff burn-out. In *Journal of Social Issues*, 30:159-65.
- Garcia, L. & Noonan, A. (2003) *Investigating the relationship between quality of life, job satisfaction, functional ability, and job performance of supported employees*, Degree Awarded PhD Dissertation, Florida: State University. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από <http://www.researchgate.net>.
- Hall, B.W., Pearson, L.C. & Carroll, D. (1992) Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. In *Journal of Educational Research*, 85(4): 221-225.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010) Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? In *Educational Management Administration and Leadership*, 38 (6): 654-678.
- Hendrickson, B. (1979) Teacher Burnout: How to Recognize it; What to do about it. In *Learning*, 7 (5): 37-39.
- Hughes, R. E. (2001) Deciding to leave but staying: teacher burnout, precursors and turnover. In *Journal of Human Resource Management*, 12 (2):288-298.
- Judge, T. A. & Klinger, R. (2008) Job satisfaction, Subjective Well-Being at Work. In M., Eid & R. J., Larsen (Eds), *The science of subjective well-being*. New York: The Guilford Press.
- Koustelios, A. (1999) Job satisfaction and burnout in a Sport Setting: A Multiple regression analysis. In *European Journal for Sport Management*, 6:31-38.
- Koustelios, A. (2001) Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. In *The international Journal of Educational Management*. 15(7), 354-358.

- Kremer-Hayon, L. & Kurtz, H. (1985) The relation of personal and environmental variables to teacher burnout. In *Teaching and Teacher Education*, 1 (3): 243-249.
- Ladd, H. (2009) *Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Policy-Relevant Outcomes? CALDER, Working Paper 33*. Washington, D.C.: National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education.
- Lim, G. C., Chan, K.B. & Ko, Y.C. (2008) Work Stress and Coping Among Lawyers in Singapore. In *Asian Journal of Social Science*, 36 (5):703-744.
- Maghradi, A. (1999) Assessing the effect of job satisfaction on managers. In *International Journal of Value-Based Management*, 12:1-12.
- Marzano, R. J., T. Waters & B. McNulty (2005) *School leadership that works: From research to results*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maslach, C. & S.E. Jackson (1981) The measurement of experienced burnout. In *Journal of Occupational Behaviour*, (April 1981) Vol. 2 (2): 99-113.
- Mathieu, J.E. (1991) A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. In *Journal of Applied Psychology*, 76:607-618.
- Mearns, J. & Cain, J. (2003) Relationships between Teachers' Occupational Stress and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies. In *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, March 2003, 16 (1): 71-82.
- Mullins, L.J. (2007) *Management and Organizational Behavior*. Harlow: FT/Prentice Hall (7th edition).
- Murphy, I. & Coolahan, J. (2003) *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. Country Background Report for Ireland*, OECD. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/19196740.pdf>
- OECD (2009) *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, OECD. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- OECD (2013) *Education at a glance 2013 OECD indicators*. Ημερομηνία ανάκτησης 20 Ιουλίου 2016, από http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en#page1.
- Ostroff, C. (1992) The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. In *Journal of Applied Psychology*, 77:963-974.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008) *Improving school leadership*. Paris: OECD.

- Reis, D., Xanthopoulou, D. & Tsaousis, I. (2015) Measuring Job and Academic Burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial Invariance across Samples and Countries. In *Burnout Research*, 2:8-18.
- Rotella, R. J. & Lerner, J. D. (1993) Responding to competitive pressure. In R. N. Singer, M. Murphey & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan.
- Roznowski, M. & Hulin, C. (1992) The scientific merit of valid measures of general constructs with special reference to Job satisfaction and Job withdrawal. In C. J., Granny, P.C., Smith & E.F., Stone (Eds.), *Job Satisfaction, How people feel about their jobs and how it affects their performance*. New York: Lexington Books.
- Rutter, M. & Maughan, B. (2002) School effectiveness findings 1979-2002. In *Journal of School Psychology*, 40(6):451-475.
- Schafer, W. E. (1992) *Stress Management for Wellness*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Smith, J. (1993) *Understanding stress and coping*. New York: Macmillan.
- The Guardian (2015) Secret Teacher: I feel more of a social worker than a teacher. Ημερομηνία ανάκτησης 10 Ιουλίου 2016, από <http://www.theguardian.com/teacher-network/2015/jan/10/secret-teacher-social-worker-emotional-students>.
- World Health Organization/WHO (2006) *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting school approach?* Ημερομηνία ανάκτησης 10 Ιουνίου 2016, από http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0007/74653/E88185.pdf
- World Health Organization/WHO (2009) *Guidelines for the implementation of the health promoting schools initiative (HPSI)*. Ημερομηνία ανάκτησης 19 Ιουνίου 2016, από <http://www.http://hivhealthclearinghouse.unesco.org/library/documents/guidelines-implementation-health-promoting-schools-initiative-hpsi>
- Young, D. J. (2000) Teacher morale in Western Australia: A multilevel model. In *Learning Environment Research*, 3(2):159-177.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006) Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. In *A journal of comparative education*, 36 (2):229-247.
- Zigarreli, M. A. (1996) An empirical test of conclusions from effective schools research. In *The Journal of Educational Research*, 90(2):103-09.