



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η επίδραση της στην ψυχοσωματική τους υγεία»**

**ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ  
Α.Μ.: 1621**

**Επόπτης: Καθηγητής Καραδήμας Ευάγγελος**

**Ρέθυμνο, Σεπτέμβριος 2008**

## **ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ.....	1
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	4
Κεφάλαιο 1ο.....	5
1.1 Ορισμός της υγείας.....	5
1.2 Επαγγελματική ικανοποίηση.....	6
1.3 Παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης.....	9
1.4 Εργασιακό Άγχος.....	18
1.5 Εργασιακή Εξουθένωση.....	22
1.6 Πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών.....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	26
ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	26
Κεφάλαιο 3ο.....	27
3.0 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	27
3.1 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	27
ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1.1.....	28
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ.....	28
3.2. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	30
3.3. ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	32
3.4. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ.....	33
3.5. Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	33
Κεφάλαιο 4 <sup>ο</sup> .....	34
4.1 ΒΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	34
Κεφάλαιο 5 <sup>ο</sup> .....	37
5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	37
5.2 Περιορισμοί-Ερωτήματα προς Διερεύνηση.....	42
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	51
Δείκτης Άλφα για το ερωτηματολόγιο Υγείας(PHQ).....	51
Δείκτης Άλφα για το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης.....	52
Δείκτης Άλφα για το ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας(GHQ).....	53

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ**

### **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ – ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΕΩΝ-**

### **ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΛΦΑ**

## **ΠΡΟΛΟΓΟΣ**

Η αίθουσα διδασκαλίας είναι μια αρένα μέσα στην οποία πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι η πρόκληση της διδασκαλίας και η ίδια η πράξη της είναι η κύρια πηγή ικανοποίησης αλλά και πόνου ταυτόχρονα.

Όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση, οι συνάδελφοι στις συζητήσεις δήλωναν συνήθως απογοητευμένοι από κάποιες πτυχές του επαγγέλματος ( μισθός,

κύρος, σχέσεις με τους γονείς) και ικανοποιημένοι από άλλες( ωράριο, διακοπές, σχέση με τους μαθητές, επιτεύγματα των μαθητών).

Τα προβλήματα υγείας που είχαν σχέση με το άγχος, στρες και την ψυχολογική πίεση των εκπαιδευτικών με απασχόλησαν από την αρχή της καριέρας μου μια και τα βίωσα έντονα , τόσο εγώ όσο και οι φίλοι-συναδέλφοι μου. Αυτά τα ψυχοσωματικά συμπτώματα είναι αποτέλεσμα της απαίτησης να υποδυθούμε με επιτυχία τόσους πολλούς και διαφορετικούς ρόλους μέσα και έξω από την τάξη. Έτσι το να ασχοληθώ με την έρευνα και τη μελέτη του φαινομένου στα πλαίσια της πτυχιακής μου εργασίας ήταν μια ευκαιρία να εμβαθύνω στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της ψυχοσωματικής υγείας των εκπαιδευτικών.

Τα κίνητρα που με οδήγησαν στην προσπάθεια της έρευνας του ρόλου και της σημαντικότητας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στην ψυχοσωματική τους υγεία, ήταν: 1) ότι ο ίδιος είμαι εκπαιδευτικός, άρα το θέμα με αφορούσε άμεσα, 2) Οι αλλαγές στην ψυχοσωματική υγεία μου όπως νευρική κατάσταση, αίσθημα παρατεταμένης κόπωσης 3) οι συζητήσεις με συναδέλφους το θέμα των οποίων ήταν πολύ συχνά οι ενοχλήσεις και τα προβλήματα υγείας που αντιμετώπιζαν. Τα προβλήματα αυτά αφορούσαν τόσο σωματικά συμπτώματα: καούρες, πονοκέφαλοι, υπέρταση, διαταραχές ύπνου όσο και ψυχικά: κατάθλιψη, μπερδεμένη σκέψη και φοβίες.

Ιδιαίτερα με παρακίνησε στην διερεύνηση του θέματος το γεγονός ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός στοιχείων που ενισχύει την άποψη ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά για τη δουλειά τους τότε τα επιτεύγματα των μαθητών τους βελτιώνονται (Coolahan & Murphy, 2003)

Το ενδιαφέρον των M.M.E. για την κρίση στο διδακταλικό κλάδο εκδηλώθηκε με μεγάλο όγκο άρθρων και αναφορών στην τηλεόραση τα τελευταία χρόνια (Dean & Kelly, 2001)..

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την εργασία μου αυτή. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή Ε. Καραδήμα που είχε την εποπτεία αυτής της έρευνας, για τις πολύτιμες συμβουλές του σε θέματα που αφορούσαν τη θεωρητική συγκρότηση του θέματος αλλά και τη διεξαγωγή της έρευνας. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο και ιδιαίτερα τους συναδέλφους που συνέστησαν το δίκτυο των διαμεσολαβητών και

συνέβαλαν σημαντικά στη διακίνηση, τη συγκέντρωση και την επιστροφή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον πολύ καλό μου φίλο κ.Νίκο Γκερτσάκη, συνάδελφο και πτυχιούχο Ψυχολογίας για την πολύτιμη βοήθεια του και τις χρήσιμες συμβουλές του στην προσπάθεια διεκπεραίωσης της πτυχιακής μου εργασίας.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η τεχνολογική ανάπτυξη και η ανθρώπινη γνώση που χαρακτηρίζουν την εποχή μας ήδη έχουν επιδράσει σημαντικά στους σκοπούς και τις πρακτικές της εκπαίδευσης. Σήμερα οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να γαλουχούν τους μαθητές μαζί με τις αξίες και υψηλού επιπέδου ικανότητες καθώς και τη δυνατότητα να μαθαίνουν μόνοι τους έτσι ώστε να κατακτούν τη γνώση μόνοι τους. Ακόμα πρέπει να λαμβάνουν αυτόνομα παιδαγωγικές αποφάσεις, να λογοδοτούν για την ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών τους και να έχουν ενεργό ρόλο στην κοινωνία του σχολείου.

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα θέμα που έχει συζητηθεί και μελετηθεί σε μεγάλο βαθμό. Μάλιστα όπως σημειώνουν οι Young και Davis (1983), από τη μελέτη του Horrock (1935) έχουν γίνει περίπου 3.500 μελέτες για αυτό το θέμα. Μέσα στο χώρο της εργασιακής υγείας υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που αφορούν τη σχέση μεταξύ των παραγόντων εργασίας, του εργασιακού στρες και της ψυχοσωματικής υγείας. Ακόμα οι Schneider και Brief αναφέρουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνεχίζει να λαμβάνει μεγάλη προσοχή από τους ερευνητές της οργανωτικής δομής και μάλιστα περισσότερο από κάθε άλλο θέμα.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης ποσοτικής έρευνας είναι να περιγράψει και να αναλύσει την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια, όπως εμφανίζονται στον νομό Χανίων καθώς και μελετήσει τις επιπτώσεις στην γενική υγεία των εκπαιδευτικών καθώς και τον τρόπο και την συχνότητα έκφρασης τους μέσω ψυχοσωματικών συμπτωμάτων. Αυτή η έρευνα ρίχνει φως στην πολυπλοκότητα της κατανόησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρατίθενται τα θεωρητικά στοιχεία και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης, ενώ στο δεύτερο τα εμπειρικά δεδομένα της έρευνας.

Στο πρώτο κεφάλαιο εκτίθενται οι εννοιολογικές διασαφηνίσεις των βασικών όρων της έρευνας καθώς και η οργάνωση της.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφονται οι παρακάτω έννοιες: επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction), γενική ψυχοσωματική υγεία ( general health)με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται τα διερευνητικά ερωτήματα.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρατίθενται η έρευνα και οι μεθοδολογικές της προσεγγίσεις. Πιο συγκεκριμένα το 3<sup>ο</sup> κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας, τα μέσα συλλογής δεδομένων, παρουσίαση του τελικού ερωτηματολογίου, τον πληθυσμό αναφοράς και την περιγραφή του δείγματος της έρευνας, τη διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων, καθώς και τη μέθοδο στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων.

Στο 4<sup>ο</sup> κεφάλαιο παρατίθενται τα ευρήματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων.

Η έρευνα ολοκληρώνεται με την παράθεση των γενικών συμπερασμάτων, περιορισμών της μελέτης, προτάσεων της βιβλιογραφίας (5<sup>ο</sup> κεφάλαιο).

Στο τέλος της εργασίας, έχουν τοποθετηθεί και δύο παραρτήματα. Το πρώτο, αντιστοιχεί στα γραπτά ερωτηματολόγια, όπως ακριβώς αυτά επιδόθηκαν στους εκπαιδευτικούς Α/θμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων. Στο δεύτερο παράρτημα παρατίθενται οι πίνακες στατιστικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων.

## **Κεφάλαιο 1ο**

### 1.1 Ορισμός της υγείας

Ο ευρύτερα αποδεκτός ορισμός «υγείας» είναι αυτός που έδωσε η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας(WHO) ΤΟ 1948. Ορίσε την υγεία ως την « κατάσταση πλήρους

φυσικής, κοινωνικής και ψυχικής ευεξίας και όχι απλώς η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας».

Αν και ο ακριβής ορισμός της υγείας είναι πιθανώς αδύνατος, εντούτοις μπορούμε να υποδείξουμε κάποιους παράγοντες που φαίνονται να σχετίζονται με τον καθορισμό της: α) για τον προσδιορισμό της υγείας είναι ιδιαίτερος σημαντική η κατανόηση της αλληλεξάρτησης μεταξύ των βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικό-πολιτισμικών παραγόντων που κάθε στιγμή δρουν και τα οποία βρίσκονται σε ένα συνεχή διάλογο β) ο βαθμός της υγείας ενός ατόμου ή ενός πληθυσμού μπορεί να προσδιοριστεί για μια συγκεκριμένη στιγμή και όχι μόνιμα γ) η υγεία δεν αποτελεί το αντίθετο της ασθένειας ενώ θα πρέπει να συνυπολογίζονται έννοιες, όπως της ευεξίας και της ποιότητας ζωής (Καραδήμας, 2005: 15-17) .

## 1.2 Επαγγελματική ικανοποίηση

Η ικανοποίηση είναι μέσα στην ιεραρχία των αναγκών του Maslow(1970) και σύμφωνα με αυτήν η ικανοποίηση αναγκών όπως η επίτευξη, ανατροφοδότηση καθώς και ενίσχυση, μαζί με την αξιοποίηση του δυναμικού, είναι απαραίτητη για την ικανοποίηση, ειδικά αν το άτομο έχει υψηλές προσδοκίες αυτοπραγμάτωσης. Σύμφωνα με το Vroom(1964) ο βαθμός ευχαρίστησης του ατόμου εξαρτάται από τις ανταμοιβές και την θετική ανατροφοδότηση που παίρνει. Ο Locke (1970) υποστηρίζει ότι η ευχαρίστηση είναι μια λειτουργία του κενού ανάμεσα στις ανταμοιβές που παίρνει πραγματικά το άτομο και σε αυτές που νομίζει ότι αξίζει. Τέλος η σύγκριση ανάμεσα στις δικές του ανταμοιβές και τις ανταμοιβές των συναδέλφων του, είναι ένας επιπλέον παράγοντας ευχαρίστησης (Goodman, 1971).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολύ σημαντική για το αυτοσυναίσθημα του ατόμου, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε το χρόνο που αναλίσκει στην εργασία κατά τη διάρκεια της ζωής του. Μάλιστα ο Haldane(1981) υποστηρίζει ότι « για έναν πολύ μεγάλο αριθμό ατόμων, η εργασία είναι ένας τρόπος για να δηλώσουν την ύπαρξη τους». Συγκεκριμένα για 98 εκατομμύρια αμερικάνων παίρνει το μισό από τον ημερήσιο χρόνο τους .Η επίδραση της εργασίας αγγίζει όλες της πτυχές της ζωής και για αυτό πρέπει να γίνει σκοπός η κατάλληλη διαχείριση της έτσι ώστε να έχει θετικά αποτελέσματα για το άτομο.

Η σημασία της επαγγελματικής ικανοποίησης και ο ρόλος της στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης είναι μεγίστης σημασίας αν σκεφτούμε ότι έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ των εκτιμήσεων που κάνουν οι εκπαιδευτικοί για τον εαυτό τους και των εκτιμήσεων που κάνουν για τους μαθητές τους (Purkey & Smith, 1983). Αυτό είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα όταν υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός ενδείξεων ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά για την εργασία τους, τότε βελτιώνονται και τα επιτεύγματα των μαθητών (Spear, Gould & Lee, 2000). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοεκτίμηση αναμένεται να έχουν μια αρνητική άποψη για τους μαθητές τους. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό γιατί ο εκπαιδευτικός δεν είναι απλώς μια πηγή πληροφόρησης και ένα όργανο ελέγχου της μαθησιακής και κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά και παράγοντας δημιουργίας θετικού ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη και ένα alter ego του μαθητή που τον βοηθά να κατανοήσει και να δώσει νόημα στον κοινωνικό και το φυσικό κόσμο που τον περιβάλλει (Ματσαγγούρας, 2000, σ. 367). Η αυτοεκτίμηση του εκπαιδευτικού, δηλαδή η σφαιρική άποψη που έχει για την αξία του ως ατόμου, θεωρείται ως ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες όχι μόνο για την ποιότητα της διδασκαλίας, αλλά και για την επίδοση και για την γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Μεταξύ των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης είναι και η επαγγελματική ικανότητα (Harter, 1999).

Σχετικές είναι και οι έρευνες που δείχνουν ότι η αντίληψη του κάθε ατόμου για τον έλεγχο που έχει στα διάφορα γεγονότα και την ύπαρξη υποστήριξης για την αντιμετώπιση των στρεσογόνων γεγονότων, παίζουν μεγάλο ρόλο στην ευχαρίστηση της ζωής (Ryan & Deci, 2001). Ακόμα η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή η ατομική κρίση του τι μπορεί να κάνει σε συγκεκριμένες καταστάσεις, φαίνεται να είναι σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ευχαρίστησης (Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998). Όσον αφορά τον ορισμό, δεν υπάρχει γενικά αποδεκτός ορισμός για το τι αποτελεί επαγγελματική ικανοποίηση στον κλάδο των εκπαιδευτικών. Υπάρχουν πολλοί ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για την επαγγελματική ικανοποίηση:

Ο Kalleberg (1977) ορίζει την αξία της εργασίας για ένα άτομο ως *“την αξιολογική κρίση της σημασίας των συνιστωσών της εργασίας για την επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου, ενώ ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως “το γενικό*



*προσανατολισμό των ατόμων προς τους ρόλους που καλούνται να υποδυθούν στο χώρο της εργασίας τους”.*

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ο τρόπος που αισθάνονται οι άνθρωποι για τη δουλειά τους και η άποψη τους για αυτή. Είναι ο βαθμός στον οποίο είναι αρεστή ή μη αρεστή η εργασία στα άτομα. Μια αίσθηση ευχαρίστησης ή η απουσία της, είναι η υποκειμενική και συναισθηματική εκτίμηση του ατόμου και κατά συνέπεια και η αντίδραση του προς την εργασία του. Μπορεί να θεωρηθεί σαν ένα παγκόσμιο αίσθημα για την εργασία ή σαν ένας συνδεδεμένος αστερισμός συμπεριφορών που αφορούν διάφορες πτυχές της εργασίας. Ορίζεται ως: μια θετική συναισθηματική κατάσταση που είναι αποτέλεσμα της εκτίμησης της εργασιακής κατάστασης και συνδέεται με τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις της εργασίας του ατόμου (Morse, 1953; Baron, 1986, σ.172 Dressel, 1982; Butler, 1990; Arches, 1991 Taylor & Tashakkori, 1995; Spector, 1997; Abu-Bader, 2000). Όπως εξηγείται (Blandford, 2000), η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να διατηρηθεί με την επίτευξη αλλαγής και της βελτίωσης του ατόμου στις απαιτήσεις της εργασίας του.

*“Ο όρος διδασκαλική επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στην συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με τον διδασκαλικό του ρόλο και είναι μια λειτουργία της αντιλαμβανόμενης σχέσης ανάμεσα στο τι αποζητά από την διδασκαλία ο εκπαιδευτικός και στο τι αντιλαμβάνεται ότι προσφέρει στον ίδιο” (Zembylas & Papanastasiou, 2004).*

Η Evans (1997) υποστηρίζει ότι υπάρχουν προβλήματα για την αντίληψη της έννοιας της επαγγελματικής ικανοποίησης και ότι αυτό την κάνει διαφορούμενη. Προτείνει τον επαναπροσδιορισμό της έννοιας πάνω σε δύο άξονες: την επαγγελματική ολοκλήρωση και την επαγγελματική άνεση. Ο πρώτος όρος αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για το πόσο καλά εκτελείται η εργασία και βασίζεται στην υπόθεση ότι τα επιτεύγματα ενισχύουν την ικανοποίηση τόσο την επαγγελματική όσο και την προσωπική ολοκλήρωση. Ο δεύτερος όρος αναφέρεται στο βαθμό που το άτομο είναι ευχαριστημένο από τις συνθήκες της εργασίας του.

Θα ήταν καλό να διαχωριστεί η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης από την έννοια της συναισθηματικής εμπλοκής με την εργασία (job involvement) που είναι η ιδιαίτερη πεποίθηση για την τωρινή εργασία κάποιου ατόμου και αναφέρεται στο βαθμό που η εργασία αυτή ικανοποιεί τις ανάγκες του ατόμου (Kanungo, 1982). Τα άτομα με υψηλό βαθμό συναισθηματικής εμπλοκής με την εργασία τους, ταυτίζονται περισσότερο με την εργασία τους και την θεωρούν πολύ σημαντικό κομμάτι της ζωής

τους. Ακόμα η εργασία τους συνδέεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση τους(Thoits, 1991). Τέλος η συναισθηματική εμπλοκή με την εργασία έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με την οργανωσιακή δέσμευση, την χαμηλή πρόθεση αλλαγής της εργασίας και διάφορους τομείς της επαγγελματικής ικανοποίησης(Brown, 1996).

Ακόμα καλό θα ήταν να αναφερθούμε στις θεμελιώδεις αναλύσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης που πολλές φορές είναι προβληματικές και διαφορούμενες(Locke, 1969). Ο Nias(1989, p. 83) αναφέρει τα προβλήματα που προκύπτουν από τη σύγχυση των όρων φρόνημα(ηθικό) και ικανοποίηση. Ο Smith(1976) διακρίνει την επαγγελματική ικανοποίηση από το επαγγελματικό φρόνημα αφού η πρώτη είναι μια στατική και ρηχή θεώρηση ενώ το δεύτερο είναι πιο δυναμική και με το μάτι στο μέλλον θεώρηση. Αυτό το στηρίζει στο γεγονός ότι σε μια κατάσταση που υπάρχει έντονη επαγγελματική δυσαρέσκεια, αν υπάρχει υψηλό φρόνημα τότε οι δυσκολίες θα ξεπεραστούν. Αντίθετα ο Cuba(1958) θεωρεί ότι το υψηλό φρόνημα βασίζεται στην επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου επαγγελματικής ικανοποίησης, αφού οι πράξεις που είναι ευχάριστες απαιτούν λιγότερη ενέργεια με συνέπεια να αποφεύγεται η επιπλέον σπατάλη ενέργειας για την επίτευξη του υψηλού φρονήματος.

Συγκεκριμένα το υψηλό φρόνημα: είναι μια κατάσταση του μυαλού που αποφασίζεται από την προσμονή του ατόμου για το βαθμό ευχαρίστησης και ικανοποίησης των συγκεκριμένων αναγκών που θεωρεί ότι επηρεάζουν σημαντικά τη συνολική εργασιακή του κατάσταση(Evans L.,1997).Αυτό ορίζει το φρόνημα ως ατομικό παρά σαν ομαδικό φαινόμενο καθώς επίσης το διακρίνει από την συνεκτικότητα της ομάδας που πολλές φορές λανθασμένα θεωρείται το ίδιο με το φρόνημα. Τέλος η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένας ασαφής όρος και αυτή του η ασάφεια έχει δημιουργήσει προβλήματα στην αξιοπιστία των ερευνών που αφορούν αυτόν τον τομέα. Το κύριο πρόβλημα προκύπτει από την εφαρμογή του όρου «ικανοποίηση» σε κάτι που προκύπτει από καταστάσεις που είναι ευχάριστες ή αρεστές στο άτομο.

### 1.3 Παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η πιο γνωστή θεωρία για τις εργασιακές αντιλήψεις και την επαγγελματική ικανοποίηση είναι ότι τα άτομα εμπλέκονται συναισθηματικά με την εργασία τους λόγω του τρόπου που παρουσιάζονται και αναλύονται αυτές οι εργασίες γνωστικά (James and Jones, 1980). Αυτό μπορεί να θεωρηθεί το μετα-γνωστικό μοντέλο της επαγγελματικής ικανοποίησης, σε αντίθεση με το προ-γνωστικό μοντέλο το οποίο υποστηρίζει ότι οι αντιλήψεις για την εργασία είναι οι συνέπειες και όχι οι αιτίες της επαγγελματικής ικανοποίησης. Οι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν ως προς το ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή, χωρίς όμως να αρνούνται και την ύπαρξη μιας σφαιρικής ικανοποίησης γενικά από την εργασία (Perie et al., 1997). Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει μελετηθεί και στο σύνολο της αλλά και όσον αφορά τους διάφορους τομείς που την αποτελούν. Η αναγνώριση και η κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας είναι κρίσιμης σημασίας στην προσπάθεια στήριξης, ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος. Δύο από τους παράγοντες αυτούς είναι η αυτοεκτίμηση (Young, 1998) και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Perie et al., 1997).

Μάλιστα οι Kim και Loadman (1994) αναφέρουν τους ακόλουθους επτά στατιστικά σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψης της επαγγελματικής ικανοποίησης: θετική αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους συναδέλφους, επαγγελματικές προκλήσεις, επαγγελματική αυτονομία, ανεκτές συνθήκες εργασίας, αξιοπρεπής μισθός και ευκαιρίες ανέλιξης. Ακόμα ο Dinham (1994) βρήκε ότι η σημαντικότερη πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η πρόοδος και τα επιτεύγματα των μαθητών. Τέλος η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει: την απόδοση εργασίας, την επιμονή των εκπαιδευτικών και την απόδοση των μαθητών. Ακόμα ο Evans (1997) προτείνει δύο μεγίστης σημασίας παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης, την επαγγελματική άνεση (δηλαδή το βαθμό στον οποίο κάποιος είναι ευχαριστημένος από τις συνθήκες εργασίας) και την επαγγελματική ολοκλήρωση (που προκύπτει από τα προσωπικά επιτεύγματα).

Τις τελευταίες 2 δεκαετίες πολλές έρευνες έχουν γίνει με σκοπό την αναγνώριση των πηγών της επαγγελματικής ικανοποίησης-δυσαρέσκειας των εκπαιδευτικών και των καθηγητών (Kyriakou, 1987; Farber, 1991; Borg & Riding, 1991; Barnabe & Burns, 1994; Shann, 1998; Dinham & Scott, 1998, 2000; Evans, 1998, 2001). Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συνδέεται ξεκάθαρα με τα επίπεδα της εσωτερικής παρακίνησης και οι

κύριοι διηνεκείς παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν είναι η ενασχόληση με τα παιδιά, τα επιτεύγματα των μαθητών, οι θετικές σχέσεις με τους συναδέλφους και η δυνατότητα της αυτοπραγμάτωσης. Άλλοι παράγοντες είναι: η πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας και η αυτονομία στην εφαρμογή νέων ιδεών. Αντίθετα, οι κακές συνθήκες εργασίας, οι κακές σχέσεις του προσωπικού, η μονοτονία της καθημερινής ρουτίνας, η έλλειψη ενθουσιασμού, η κακή διαχείριση και διεύθυνση του σχολείου και η απειθαρχία των μαθητών καθώς και η έλλειψη υποστήριξης και η κριτική από την τοπική κοινωνία, το χαμηλό κύρος, ο χαμηλός μισθός, είναι μερικοί από τους παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική εξουθένωση και την εγκατάλειψη του διδασκαλικού επαγγέλματος με υψηλούς ρυθμούς (Dove, 1986; Farber, 1991; Friedman & Farber, 1992; Farrell & Oliveira, 1993; Hargreaves, 1994; Pollard et al., 1994; Carron & Chau, 1996; Travers & Cooper, 1996; Evans, 1998; Vanenberghe & Huberman, 1999, Dinham & Scott, 1998; Helsby, 1999; Osborn et al., 2000; Blandford και Grundy, 2000; Van den Berg, 2002; McNess, Broadfoot & Osborn, 2003).

Όπως συμβαίνει με όλες τις περιπτώσεις των εργαζομένων σε δουλειές γραφείου, έχει βρεθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται τόσο από ενδωγενείς όσο και από εξωγενείς παράγοντες.

Η ικανοποίηση που σχετίζεται με τους ενδογενείς παράγοντες προέρχεται από τις δραστηριότητες της τάξης και την ενασχόληση με τα παιδιά (Papanastasiou & Papanastasiou, 1998). Επιπρόσθετοι παράγοντες μπορεί να είναι η ανάπτυξη θερμών σχέσεων με τους μαθητές και η πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας, η αυτονομία και η ανεξαρτησία στη δουλειά, η ευχέρεια να δοκιμάζεις νέες ιδέες, η συμμετοχή στην λήψη αποφάσεων και στις προσπάθειες αναμόρφωσης, η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων με τους συναδέλφους και η δυνατότητα ψυχολογικής ανάπτυξης (Zigarelli, 1996; Lathan, 1998; Shann, 1998). Ακόμα έρευνες έχουν δείξει ότι παράγοντες όπως ο χαμηλός μισθός και ο αυξημένος φόρτος εργασίας, σχετίζονται και με την πνευματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Farber, 1991). Γενικά οι ενδογενείς παράγοντες φαίνεται να παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των ατόμων να εισέλθουν αλλά και να παραμείνουν στο διδασκαλικό επάγγελμα, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί λένε ότι παραμένουν στο επάγγελμα γιατί τους ευχαριστεί η ενασχόληση με νεαρά άτομα (Shen, 1997). Πολλοί λίγοι εκπαιδευτικοί φαίνεται να προτιμούν το επάγγελμα λόγω των εξωτερικών αμοιβών όπως ο ψηλός μισθός και η κοινωνική αναγνώριση (Dinham & Scott, 2000). Ωστόσο, ενώ οι

ενδογενείς παράγοντες παρακινούν το άτομο να επιλέξει το διδασκαλικό επάγγελμα, οι εξωγενείς μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την επαγγελματική του ικανοποίηση και την επιθυμία του να παραμείνει στον χώρο (Perie et al. , 1997). Οι εξωγενείς παράγοντες έχουν συσχετιστεί με το μισθό, την υποστήριξη των συναδέλφων, την πρόσβαση σε απαιτούμενα υλικά για τη διδασκαλία, το φόρτο εργασίας και την ανάθεση εξωσχολικών εργασιών (Thompson et al., 1997). Αυτοί και άλλοι παράγοντες έχουν αναγνωριστεί ότι συμβάλλουν στην επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί έχει αποδειχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι ευχαριστημένοι με τις συνθήκες δουλειάς τους, είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Tye & O'Brien, 2002).

Οι παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση ή δυσαρέσκεια και οι οποίοι αποδίδονται και με τον όρο «πηγές ικανοποίησης» (Evans, 1999), σχετίζονται είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Τέτοιοι παράγοντες, είναι για παράδειγμα, οι αποδοχές, η αυτονομία και οι σχέσεις με τους συναδέλφους (Rice et al., 1991). Οι παράγοντες αυτοί διακρίνονται σε «ενδογενείς» και σε «εξωγενείς» σε σχέση με την εργασία. Ορισμένοι ερευνητές όπως ο Herzberg (1968), αποδίδουν τους ενδογενείς παράγοντες και με τον όρο «κίνητρα».

Υπάρχει διαφωνία για το αν οι πηγές της ικανοποίησης και της δυσαρέσκειας είναι ξεχωριστές και διακριτές. Οι Herzberg et al. διαφωνούν με την άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση προκύπτει από τους τομείς της εργασίας που καλύπτουν τις ανάγκες του ατόμου για ψυχολογική ανάπτυξη. Αυτοί οι τομείς περιλαμβάνουν την αίσθηση της επίτευξης που μπορεί να προκύψει από την εσωτερική φύση της εργασίας. Για παράδειγμα στους εκπαιδευτικούς αυτό μπορεί να είναι να βλέπουν τους μαθητές τους να προοδεύουν. Αντίθετα η θεωρία του Herzberg των δύο παραγόντων υποστηρίζει ότι η επαγγελματική δυσαρέσκεια προκύπτει από τις συνθήκες εργασίας παρά από την ίδια την εργασία. Για παράδειγμα, ο ανεπαρκής μισθός, ή η πολύ μικρή επίβλεψη, μπορεί να συμβάλλουν στη δημιουργία αισθημάτων δυσαρέσκειας. Δηλαδή, κατά την άποψη του Herzberg, είναι δυνατό να είναι το άτομο ικανοποιημένο και δυσαρεστημένο ταυτόχρονα. Οι καλές συνθήκες εργασίας δε μπορούν να παράγουν από μόνες τους και ευχαριστημένους εργαζόμενους και αντίστροφα η ικανοποίηση που προκύπτει από εσωτερικά κίνητρα, όπως η πρόοδος των μαθητών, δε μπορεί να μειώσει από μόνη της την επαγγελματική δυσαρέσκεια που προκύπτει από τις εργασιακές συνθήκες. Ο Dressel (1982)

υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και η πνευματική εξουθένωση προκαλούνται από ανεπαρκείς συνθήκες εργασίας.

Οι αιτίες της επαγγελματικής δυσαρέσκειας μπορούν να αποδοθούν σε ορισμένους περιβαλλοντολογικούς παράγοντες όπως: τη φύση και το ρυθμό της οργανωτικής αλλαγής(Dinham and Scott, 2000), ανησυχία για το φόρτο εργασίας, την αυξημένη γραφειοκρατία και κακή πειθαρχία (Sillitoe, 2003),τρόπος διαχείρισης της σχολικής μονάδας(Schultz & Teddlie, 1999),άγχος και ασθένειες που σχετίζονται με την εργασία(Evans, 1998), υποβάθμιση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού(Halpin, 2001), πιθανή σύγκρουση οικογένειας-εργασίας(Spear et al., 2000), δύσκολη συμπεριφορά ορισμένων μαθητών (Van der Doef and Maes, 2002),αυξανόμενος αριθμός μαθητών σε κάθε τάξη(McLean, 1992), η αυξανόμενη κριτική για την αποτυχία των εκπαιδευτικών(National Union of Teachers, 2001) και τέλος ο μισθός(Chung et al.,2004).

Ένας άλλος παράγοντας που μπορεί να οδηγήσει στην επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών είναι η αντίφαση ανάμεσα στις προσδοκίες των νέων εκπαιδευτικών και την εργασιακή πραγματικότητα που συναντούν (Murmane, 1991). Μάλιστα σύμφωνα και με τον Festinger και τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας(1957) η επαγγελματική δυσαρέσκεια θα προέλθει όταν οι προσδοκίες του ατόμου για το εργασιακό του περιβάλλον είναι μη ρεαλιστικές. Ακόμα βρέθηκε ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σαν εύκολο, μια αντίληψη που θα τους προξενήσει μεγάλη επαγγελματική δυσαρέσκεια όταν εισέλθουν στο χώρο εργασίας του επαγγέλματος που διάλεξαν(Labaree, 2000).

Ακόμα στην επαγγελματική δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών συμβάλλει και ο τρόπος προαγωγής τους σε υποδιευθυντές και διευθυντές που βασίζεται σε ένα πολύπλοκο σύστημα μορίων (Menon &Christou, 2002).Αυτές οι διαδικασίες ελέγχονται κεντρικά και συχνά οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται ότι δεν αξιολογούνται δίκαια αλλά αντίθετα κατά τη δική τους άποψη αυτές οι διαδικασίες υποκρύπτουν τα φαινόμενα της ευνοιοκρατίας και της διαφθοράς.

Ακόμα έρευνες έχουν δείξει τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την προσωπικότητα, τη συμπεριφορά και τις επαγγελματικές συνήθειες του ατόμου. Μάλιστα χωρίζουν τα άτομα σε δύο κατηγορίες: σε αυτούς που πιστεύουν ότι η ζωή τους ορίζεται από εξωτερικές δυνάμεις(Kyriakou and Sutcliff, 1979) και σε αυτούς που πιστεύουν ότι ορίζεται από τις δικές τους

πράξεις(McKenna, 1999). Μάλιστα έρευνες έδειξαν ότι οι δεύτεροι απολαμβάνουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση(Spector and O' Connell, 1994).

Ακόμα μπορούν να επηρεάσουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση η αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός-α για την αλληλεπίδραση του με τους μαθητές(Shann,1998) καθώς και η ικανότητα του να τους βοηθήσει να επιτύχουν τους στόχους τους(Schonfeld, 1990).Επίσης θετικό αντίκτυπο έχει η αυτονομία στο σχεδιασμό και την παράδοση του μαθήματος(Kendall and Kington, 2001). Παράλληλα η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με : άγχος, εξουθένωση και συνεχείς απουσίες από την εργασία (MacMillan,1999). Ακόμα η έλλειψη εμπιστοσύνης από τους γονείς που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στις μικρότερες τάξεις σε συνδυασμό με τη βαθμίδα εκπαίδευσης μπορεί να ευθύνονται για τη χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις μικρότερες τάξεις (Brunk,1990). Αντίθετα ο Zigareli(1996) αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σαν ένα μεμονωμένο γενικό μέτρο το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό για την πρόβλεψη των αποτελεσματικών σχολείων.

Σε πολλές αναπτυγμένες χώρες, η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών και το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών, περιορίζεται είτε από την γραφειοκρατία είτε από τον ολοκληρωτισμό των κεντρικών ελεγχόμενων εκπαιδευτικών συστημάτων, που δεν προωθούν ούτε την αποτελεσματική εκτέλεση των καθηκόντων ούτε την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών(VSO, 2002).

Πρέπει να τονιστεί η σημασία την ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να αναβαθμιστεί ο ρόλος τους και να συμμετέχουν στην λήψη αποφάσεων για την οργάνωση και τη διοίκηση του σχολείου γιατί αυτό τους κάνει να πιστεύουν ότι είναι πιο ικανοί στην εκπαίδευση των μαθητών τους. Ο ορισμός της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών κατά τον Bolin(1989) ορίζει την ενδυνάμωση ως “την ενίσχυση των εκπαιδευτικών με το δικαίωμα να παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής “.

Βασισμένοι στην υπόθεση ότι η πιο ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην ανάληψη των αποφάσεων για την εκπαίδευση αυξάνει την αφοσίωση τους και κατά συνέπεια την πρόοδο των μαθητών, η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί θετικά με την ενίσχυση της διδασκαλικής αυτοπεποίθησης, της αύξησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αυξημένης παραγωγικότητας και της βελτίωσης της κατάρτισης τους(Marks & Louis,1997)

Οι εκπαιδευτικοί που παλιότερα απολάμβαναν το δημόσιο σεβασμό, τώρα αισθάνονται ότι το επαγγελματικό τους κύρος βρίσκεται σε πτώση. Διαφορετικές διεθνείς αναφορές όσον αφορά την εκπαίδευση, έχουν τραβήξει την προσοχή στους μεγάλους ρυθμούς εγκατάλειψης και της έλλειψης αυτοπεποίθησης του κλάδου (Evans,1998)

Ένα ενδιαφέρον ερώτημα που προκύπτει από τη βιβλιογραφία είναι το αν η ευχαρίστηση και η δυσαρέσκεια εξαρτώνται η μία από την άλλη. Η έρευνα δείχνει ότι η δυσαρέσκεια δεν είναι το ίδιο με την έλλειψη της ευχαρίστησης και ότι αυτά τα δύο είναι μάλλον ανεξάρτητα. Η απουσία των παραγόντων που οδηγούν στην ευχαρίστηση δε δημιουργούν απαραίτητα και δυσαρέσκεια (Herzeberg, 1959; Cambell et al., 1970). Αυτό το εύρημα μπορεί να είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στους εκπαιδευτικούς. Οι διευθυντές των σχολείων είναι καλό να γνωρίζουν ότι η έλλειψη ικανοποίησης στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους λόγω του χαμηλού μισθού για παράδειγμα δε σημαίνει σίγουρα ότι οι εκπαιδευτικοί είναι και δυσαρεστημένοι. Οι παράγοντες της ικανοποίησης είναι ενδογενείς (βελτίωση του επιπέδου των γνώσεων των μαθητών, αυτονομία στη λήψη παιδαγωγικών αποφάσεων) ενώ της δυσαρέσκειας είναι εξωγενείς (μισθοί, κύρος του επαγγέλματος).

Συγκεκριμένα οι ερευνητές του προγράμματος International Teacher 2000 Project, μια διεθνής έρευνας της επαγγελματικής ικανοποίησης, παρακίνησης και υγείας των εκπαιδευτικών, υποστήριξε την ύπαρξη ενός τρίτου πεδίου ορισμού (Dinham & Scott, 2000) που έχει τεράστια επιρροή στον τρόπο που αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί για το πώς αισθάνονται για τη δουλειά τους.

Ειδικότερα έχει τονιστεί ότι ενώ παλιότερα μοντέλα έρευνας μελετούσαν δύο πεδία ορισμού επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, η καινούρια θεωρία προτείνει ένα μοντέλο τριών πεδίων σύμφωνα με το οποίο πρέπει να ερευνηθούν οι συνθήκες δουλειάς των εκπαιδευτικών. Το τρίτο πεδίο ορισμού δίνει έμφαση σε παράγοντες στο επίπεδο συστήματος, καθώς και στο κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών και την απεικόνιση τους μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Σύμφωνα με τους Dinham και Scott ένα πολύ σημαντικό συμπέρασμα της έρευνας τους είναι η ανάδειξη του ρόλου που παίζουν οι κοινωνικοί παράγοντες στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια ως κύριο αποτέλεσμα του φόρτου εργασίας, χαμηλού μισθού και της αντίληψης της κοινωνίας για τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα ερευνητές όπως ο Hargreaves (1994) και ο Nias (1989, 1996) αναφέρουν



έναν αριθμό παραγόντων που υπονομεύουν την αίσθηση ικανοποίησης του εκπαιδευτικού και σχετίζονται με αισθήματα απώλειας ,σύγχυση για τη γραφειοκρατική εργασία, ανησυχία για τη βαθμολόγηση των μαθητών, χαμηλή αμοιβή, ελάχιστες προοπτικές για επαγγελματική εξέλιξη, την πτώση του σεβασμού για το πρόσωπο του εκπαιδευτικού, αρνητική αυτοαντίληψη , μονοτονία εργασιακής ρουτίνας, έλλειψη πειθαρχίας των μαθητών και έλλειψη υποστήριξης και εκτίμησης από τους συναδέλφους και τη διεύθυνση. Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με κάποιους από τους λόγους που οι εκπαιδευτικοί εγκαταλείπουν το επάγγελμα(Travers & Cooper,1996).

Σε περίληψη έρευνας οι Sola και Gomez (2002) δήλωσαν ότι: οι εκπαιδευτικοί ένιωθαν ένα αίσθημα ανικανότητας στην αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων της τάξης ενώ οι περισσότεροι από αυτούς εκτελούσαν το καθήκον τους με αξιοπρέπεια για πολλά χρόνια( κρίση επαγγελματικής ταυτότητας). Ωστόσο, μελέτες έχουν βρει διαφοροποιήσεις στα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, που βασίζονται σε ορισμένα κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά των σχολείων(Spear, Gould & Lee,2000). Έτσι το πλαίσιο αναδεικνύεται στον πιο ισχυρό παράγοντα της γενικής ικανοποίησης .Όπως υποστηρίζει και ο Cherniss: *«Οι άνθρωποι μπορούν να κάνουν τις ζωές τους καλύτερες ή χειρότερες, όμως ο τρόπος που σκέφτονται, αισθάνονται και το τι κάνουν διαμορφώνεται κατά κύριο λόγο από τα κοινωνικά πλαίσια μέσα στα οποία ζουν»* (1995).

Άρα το πλαίσιο μπορεί να παίζει το σημαντικότερο ρόλο στην πρόβλεψη της γενικής ικανοποίησης(Dinham & Scott, 1998, 2000). Ακόμα πρέπει να γίνουν περισσότερες έρευνες σε αναπτυγμένες χώρες για να μελετηθεί η πολυπλοκότητα του κοινωνικο-οικονομικού πλαισίου μέσα στο οποίο επιδρούν οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης(Buchmann & Hannum, 2001).

Έρευνα του Stinebricker(1998) έδειξε ότι ο χαμηλός μισθός είναι η κύρια αιτία της εγκατάλειψης του διδασκαλικού επαγγέλματος. Μάλιστα τα ποσοστά είναι ιδιαίτερα υψηλά για τους άνδρες εκπαιδευτικούς στην αρχή και το τέλος της επαγγελματικής τους καριέρας (Grissmer & Kirby, 1992). Ακόμα πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι στην εγκατάλειψη του διδασκαλικού επαγγέλματος παίζουν σημαντικό ρόλο τα χαρακτηριστικά του σχολείου και οι συνθήκες εργασίας όπως: αυτονομία του εκπαιδευτικού, προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών και συμμετοχή

των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα του σχολείου (Johnson & Birkeland, 2003).

Μάλιστα την άνοιξη του 2002 στις Η.Π.Α. έγινε μια έρευνα με την ονομασία «Σχέδιο μεταμόρφωσης του σχολικού δυναμικού» και τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι η διαχείριση και η οργάνωση της σχολικής μονάδας παίζει πιο σημαντικό ρόλο από τους παράγοντες εκτός σχολικής μονάδας στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της μονάδας (TSW Pathfinder Project, 2002)

Οι ανάγκες των εκπαιδευτικών καθώς και ο σεβασμός των προϊσταμένων τους σε αυτές, αποτελούν σημαντικό στοιχείο της σχολικής οργάνωσης (Hallinger & Leithwood, 1996). Όμως έχει φανεί μέσα από έρευνες ότι τα άτομα με αξίες και συμπεριφορές που έρχονται σε σύγκρουση με τον τρόπο της σχολικής οργάνωσης έχουν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση (Harris & Mossholder, 1996).

Μια άλλη έρευνα συνέκρινε τους Έλληνες εκπαιδευτικούς με τους Ευρωπαίους και διαπίστωσε ότι οι Έλληνες ανέφεραν καλύτερες συνθήκες εργασίας (μεγάλες διακοπές, μικρό ημερήσιο ωράριο εργασίας) αλλά μικρότερο βαθμό ελέγχου στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κάντας- Βασιλάκη, 1997). Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης για τη δουλειά τους με τα παιδιά αλλά χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης για το μισθό και τις ευκαιρίες προαγωγής (Κουστέλιος- Κουστελίου, 1998).

Έρευνες σε διάφορες χώρες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί σαν εργασιακός κλάδος αναφέρουν σχετικά υψηλά ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης. Στη Μάλτα το 75.1% των εκπαιδευτικών δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι με την εργασία τους (Borg, 1991). Στην Αυστραλία το 69.1% (Laughlin, 1984). Στη Νέα Ζηλανδία το 80.1% (Galloway, 1985). Στην Καλιφόρνια το 82% (Broiles, 1982). Στον Καναδά το 87% (Holdaway, 1978). Στο Ηνωμένο Βασίλειο το 91.7% (Rudd & Wisemann, 1962)

Σε έρευνες στις Η.Π.Α., Νέα Ζηλανδία και Αυστραλία τα στοιχεία δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού για λόγους που έχουν σχέση με την προσωπικότητα τους (αγάπη στα παιδιά) και όχι λόγω παραγόντων που έχουν σχέση με το επάγγελμα π.χ. μισθός (Dinham & Scott, 1998 2000; Scott & Dinham, 2003)

Επίσης η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εξαρτάται από την ποιότητα της διδασκαλίας (Thompson et al., 1997). Αυτό μπορεί να αυξήσει και τον αριθμό των εκπαιδευτικών που παραμένουν στο επάγγελμα αφού η αυξημένη

επαγγελματική ικανοποίηση συμβάλλει στην αύξηση του αριθμού των παραμενόντων εκπαιδευτικών.

#### 1.4 Εργασιακό Άγχος

Το εργασιακό άγχος μπορεί να θεωρηθεί η συσσώρευση αγχογόνων παραγόντων που σχετίζονται με την εργασία .Πιο συγκεκριμένα είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις συνθήκες εργασίας και τα χαρακτηριστικά του εργαζόμενου, έτσι ώστε οι απαιτήσεις της εργασίας να ξεπερνούν την ικανότητα του να αντεπεξέλθει σε αυτές( Blix et all, 1994).

Τα συμπτώματα του εργασιακού άγχους χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες:ψυχολογικά, σωματικά και συμπεριφοράς, Τα ψυχολογικά είναι αυτά τα συναισθηματικά και γνωστικά προβλήματα που προκύπτουν κάτω από συνθήκες εργασιακού άγχους. Μάλιστα η επαγγελματική δυσαρέσκεια είναι η πιο συνηθισμένη συνέπεια του εργασιακού άγχους, δηλαδή όταν οι εργαζόμενοι είναι δυσαρεστημένοι με τη δουλειά τους,δεν τους αρέσει να πηγαίνουν στην εργασία τους και δε βρίσκουν κάποιο λόγο για να τα πηγαίνουν καλά στη δουλειά τους .Επιπλέον ψυχολογικά συμπτώματα είναι: η κατάθλιψη, ανησυχία, ανία, σύγχυση. Τα παραπάνω μπορεί να χειροτερέψουν τα πράγματα για παράδειγμα ένας εργαζόμενος που βρίσκεται σε σύγχυση όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας, μπορεί να πέσει σε κατάθλιψη και να μην μπορεί να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της δουλειάς του (Borg G.Mark et all, 1991).

Τα σωματικά συμπτώματα είναι πιο δύσκολο να οριστούν γιατί συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας έχουν συνδεθεί με συγκεκριμένες αρρώστιες και είναι πολύ δύσκολο να ξεκαθαριστεί αν πραγματικά ευθύνονται αυτές ή κάποιος άλλος παράγοντας της ζωής του εργαζόμενου. Για παράδειγμα , αν κάποιος εργαζόμενος παραπονιέται για πονοκεφάλους και κατηγορεί το άγχος της δουλειάς, είναι το ίδιο με το να κατηγορεί τις σκοτούρες της οικογένειας. Ένα από τα πιο συνηθισμένα σωματικά προβλήματα που σχετίζονται με το εργασιακό άγχος είναι τα προβλήματα του κυκλοφορικού. Ακόμα τα έλκη στομάχου, αλλεργίες, διαταραχές ύπνου, δερματοπάθειες, πονοκέφαλοι και αναπνευστικά προβλήματα (Bowers Tony, 2004).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς ανήκουν σε δύο κατηγορίες: σε αυτά που εφάπτονται στον εργαζόμενο όπως απουσίες στην εργασία, κατάχρηση αλκοόλ και άλλων ουσιών, διαταραχές διατροφής, διαπροσωπικά προβλήματα και επιθετικότητα

απέναντι στους συναδέλφους και σε αυτά που αφορούν την οργάνωση της εργασίας όπως: εγκατάλειψη της εργασίας, τάση προς την πρόκληση ατυχημάτων και έλλειψη παραγωγικότητας. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το εργασιακό άγχος μπορεί να παρατηρηθεί από έναν παρατηρητή και λόγω των συμπτωμάτων(έλκη στομάχου, κατάθλιψη και επιθετικότητα) καθώς και της αποτελεσματικότητας του εργαζόμενου(Capel Susan, 1992).

Το μοντέλο εργασιακού στρες των Karasek και Theorell(1990) υποστηρίζει ότι η ψυχολογική ένταση και η σωματική ασθένεια μπορούν να προβλεπτούν από τις αυξημένες απαιτήσεις της εργασίας, την έλλειψη ελέγχου και κοινωνικής υποστήριξης. Ακολουθώντας το ευρέως αποδεκτό μοντέλο Job Demand Control Model, ο Κάρασεκ και οι συνεργάτες του διαπίστωσαν ότι η ευζωία σε συνάρτηση με τη δουλειά μπορεί να προβλεπτεί σε μεγάλο βαθμό από δύο κύριους ψυχολογικούς παράγοντες: τις απαιτήσεις της δουλειάς και τον έλεγχο στη δουλειά. Οι πιο αρνητικές συνέπειες για την πνευματική και σωματική υγεία εμφανίζονται όταν το άτομο πρέπει να αντιμετωπίσει υψηλού καθήκοντος απαιτήσεις ενώ έχει μικρό έλεγχο στην λήψη αποφάσεων που αφορούν αυτά τα καθήκοντα. Ακόμα το άγχος μπορεί να προκαλέσει υπερενεργοποίηση του εγκεφάλου και αν είναι πολύ δυνατό και για μεγάλη χρονική διάρκεια ακόμα και σωματικές ασθένειες (Ursin, 1980).Μάλιστα όταν η αίσθηση χαμηλού ελέγχου της εργασίας συνδυαστεί με υψηλές απαιτήσεις της δουλειάς, τότε αυξάνεται σημαντικά η πιθανότητα εκδήλωσης της ασθένειας (Karasek, 1981).

Το μοντέλο «Ταίριασμα- Ατόμου-Περιβάλλοντος» (P-E FIT) συμβάλλει πολύ στην κατανόηση της αλληλεπίδρασης του εργαζόμενου και του εργασιακού περιβάλλοντος. Αν υπάρχει λάθος ταίριασμα ανάμεσα στα δύο προηγούμενα τότε προκύπτει εργασιακό στρες(Blau, 1981).

Σύμφωνα με τους Cooper και Marshall (1978) οι στρεσογόνοι παράγοντες των υπαλλήλων με το «λευκό κολάρο», είναι οι εξής: 1) παράγοντες που σχετίζονται με τη φύση της εργασίας ,2) προβλήματα ρόλου, 3) σχέσεις με τους συναδέλφους και με τους γονείς), 4)εργασιακό κλίμα , 5) προοπτικές καριέρας, 6)αλληλεπίδραση υπηρεσίας με το κοινωνικό περιβάλλον.

Ανάμεσα στα επαγγέλματα υψηλού κινδύνου, οι εκπαιδευτικοί πάντοτε θεωρούνταν εργαζόμενοι με ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα εργασιακού στρες(Beer, 1992).Έρευνες έχουν δείξει ένα ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο ψυχολογικής κούρασης των εκπαιδευτικών π.χ. ψυχολογική δυσφορία και πνευματική εξουθένωση σε σύγκριση

με άλλα επαγγέλματα(De Heus & Diekstra, 1999). Ακόμα τη μείωση της επαγγελματικής ικανοποίησης, τη μειωμένη αίσθηση ενδυνάμωσης και τη μειωμένη ικανότητα ανταπόκρισης στις ανάγκες των μαθητών(Farber, 1991; Troman & Woods, 2000).

Αυτή η προσέγγιση συμβαδίζει με το γενικά αποδεκτό μοντέλο του ψυχολογικού μοντέλου του στρες (Cox,1977) που αντιμετωπίζει το στρες σαν μια κατάσταση απάντησης του οργανισμού σε αρνητικούς περιβαλλοντολογικούς παράγοντες που λέγονται ερεθίσματα άγχους(Selye,1974; Kyriakou & Sutcliffe, 1978). Ο Dunham(1976) υποστηρίζει ότι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες άγχους στους εκπαιδευτικούς είναι η ανησυχία και η σύγχυση, οι οποίες σχετίζονται με ένα μεγάλο αριθμό σωματικών και ψυχολογικών συμπτωμάτων τα οποία οδηγούν σε συμπεριφορά απόσυρσης από καταστάσεις που είναι πολύ αγχογόνες για να τις χειριστεί το άτομο. Μάλιστα οι Kyriakou & Sutcliffe(1978) όρισαν το επίπεδο άγχους στους εκπαιδευτικούς ως: « ένα σύνδρομο αντίδρασης από αρνητικές επιπτώσεις(όπως θυμός και κατάθλιψη) που είναι αποτέλεσμα της εκτίμησης ότι απειλείται η αυτοεκτίμηση ή αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού και συνήθως συνοδεύεται με πιθανά παθογενείς αλλαγές στις λειτουργίες του οργανισμού (αύξηση του καρδιακού παλμού), που είναι αποτέλεσμα της «απειλής» που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός και των μηχανισμών άμυνας που ενεργοποιούνται.

Υπάρχουν και άλλα φαινόμενα που μπορούν να αποδοθούν ως αντίδραση στο άγχος του εκπαιδευτικού και μπορεί να έχουν σχέση με την ψυχο-σωματική υγεία ή τη συμπεριφορά του. Αυτά τα συμπτώματα καταπόνησης των εκπαιδευτικών περιλαμβάνουν(Otto, 1982): φαγούρα στο σώμα, προβλήματα κυκλοφορικού, υπέρταση, έλκη στομάχου, διαταραχές ύπνου, στομαχικές διαταραχές,χάσιμο βάρους καθώς και προβλήματα καταχρήσεων ποτού ή συμπεριφοράς όπως: απάθεια, απόσυρση, ευερεθιστικότητα. Τέλος ψυχολογικές εκδηλώσεις όπως:ανησυχία, μπερδεμένη σκέψη, κατάθλιψη, σύγχυση, αισθήματα πανικού και φοβίες.

Επίσης είναι σημαντικό ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι το άγχος και η επαγγελματική δυσαρέσκεια αλλάζουν το μαθησιακό περιβάλλον και συμβάλουν στην αύξηση της πιθανότητας εγκατάλειψης του επαγγέλματος καθώς και σε πολλαπλασιασμό των προβλημάτων στην υγεία των εκπαιδευτικών, καθώς και στις κοινωνικές τους σχέσεις (McNeely,1988; Guglielmi & Tatrow, 1998).

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών έχει αφιερωθεί στη μελέτη των περιστατικών άγχους στους εκπαιδευτικούς καθώς και στην έρευνα των αιτιών και των επιπτώσεων

της επαγγελματικής εξουθένωσης σε διάφορες χώρες όπως τη Μεγάλη Βρετανία (Travers & Cooper, 1993), τις Η.Π.Α. (Belkastro & Gold, 1983), Αυστραλία (Hart, 1994), Ελλάδα (Koustelios & Kousteliou, 1998), Ιταλία και Γαλλία (Pedrabissi et al., 1993). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών αναδεικνύουν ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι πολύ στρεσογόνο και με διαπολιτισμικά στοιχεία. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι στρεσογόνοι παράγοντες της εργασίας έχουν μια αρνητική επιρροή στην πνευματική και σωματική υγεία (Houtman, & Bongers, 2003; Sonnentag & Frese, 2003).

Οι μελέτες και οι αναφορές του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας για την προώθηση της ψυχολογικής υγείας στον χώρο εργασίας επιδεικνύουν την αυξανόμενη ανησυχία για το συγκεκριμένο πρόβλημα και την αντιμετώπιση του ως δημόσιο θέμα υγείας (Gabriel & Liimatainen, 2000; World Health Organisation, 2002). Οι οικονομικές συνέπειες συνδέονται άμεσα με συνεχείς απουσίες από το χώρο εργασίας (Stansfeld et al., 1995), μειωμένη εργασιακή απόδοση (Dewa & Lin, 2000) και το κόστος περίθαλψης της ψυχικής υγείας (Gabriel & Liimatainen, 2000).

Όσον αφορά το άγχος των εκπαιδευτικών, μια πληθώρα ερευνών έχει δείξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση, η κατάθλιψη και ένα σύνολο συνεπειών στην υγεία των σημερινών εκπαιδευτικών, είναι αποτέλεσμα αυτού του άγχους καθώς και των χαρακτηριστικών του επαγγέλματος. Επίσης οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους ως αποτέλεσμα των πολλών αλλαγών που απαιτεί το αναλυτικό πρόγραμμα και της ανικανότητας τους να ανταπεξέλθουν σε αυτές. Το στρες των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που έχει τραβήξει την προσοχή και μια πληθώρα ερευνών έχει δείξει ότι η επαγγελματική εξουθένωση, η επαγγελματική δυσαρέσκεια, κατάθλιψη, άγχος και ένας σημαντικός αριθμός σωματικών συμπτωμάτων είναι αρκετά εμφανή στους εκπαιδευτικούς σαν μια συνέπεια των χαρακτηριστικών του διδασκαλικού επαγγέλματος όπως: η πίεση του χρόνου, έλλειψη ελέγχου των μαθητών, έλλειψη υποστήριξης από τους συναδέλφους, λιγιστές ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη αλλά και προσωπικά χαρακτηριστικά όπως: στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων (Burke et al., 1996).

Έρευνα των Gugliemi και Tatrow (1998) πάνω στα αποτελέσματα 40 εμπειρικών ερευνών έδειξε ότι το εργασιακό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση συνδέονται με κακή υγεία στους εκπαιδευτικούς. Υπάρχουν ενδείξεις ότι το άγχος και η δυσαρέσκεια αλλοιώνουν το μαθησιακό περιβάλλον και συμβάλουν στην αποξένωση και την αδιαφορία των εκπαιδευτικών, την τάση για εγκατάλειψη του

επαγγέλματος και τα προβλήματα υγείας(Guglielmi & Tatrow, 1998). Μάλιστα τα χαμηλά επίπεδα στρες συνδέονται με αυξημένη αποτελεσματικότητα στο διδασκαλικό έργο (Calabrese, 1987) πράγμα που κάνει ακόμα πιο σημαντική τη μελέτη της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών.

Μια από τις συνέπειες των παραπάνω είναι το άγχος των εκπαιδευτικών που οδηγεί στην κατάθλιψη (McLean 1976).Ακόμα έχουν αναφερθεί σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στο επαγγελματικό άγχος, τις σωματικές ενοχλήσεις και την έλλειψη καλής ψυχολογικής κατάστασης στους εκπαιδευτικούς (Needle et al.,1981)Επίσης έχουν αναγνωριστεί στους εκπαιδευτικούς φαινόμενα αϋπνίας και απόσυρσης σαν συνέπειες του επαγγελματικού άγχους .Τέλος το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει αναγνωριστεί στους εκπαιδευτικούς και περιλαμβάνει συμπτώματα ψυχολογικά, σωματική κούραση καθώς και συναισθηματική κατάρρευση (Schwab & Iwanicki 1981)

Ακόμα έχουν γίνει πολλά σεμινάρια και προγράμματα εκπαίδευσης για να βοηθηθούν οι εκπαιδευτικοί στην αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους (Cox et al. 1988).Παρόλα αυτά κάποιοι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι όλο αυτό το ενδιαφέρον και η ανησυχία για το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών είναι υπερεκτιμημένη (Milstein &Farkas, 1988).

Σε έρευνα σε εκπαιδευτικούς στη Μάλτα ( Borg M., 1991) βρέθηκε ότι οι μεγαλύτεροι σε εμπειρία εκπαιδευτικοί ανέφεραν μεγαλύτερα επίπεδα εργασιακού άγχους από τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με ότι θα περίμενε κάποιος, ότι δηλαδή με την αυξανόμενη εμπειρία θα μειωνόταν και το εργασιακό άγχος. Όμως φαίνεται ότι οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι και οι πιο μεγάλοι σε ηλικία πράγμα που δείχνει ότι μπορεί να έχουν και περισσότερες απαιτήσεις από αυτούς οι ανώτεροι τους. Ίσως οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας γίνονται λιγότερο ανεκτικοί σε διάφορες πτυχές της εργασίας τους( συμπεριφορά μαθητών, πίεση γονέων) έτσι ώστε να θεωρούν την εργασία τους πιο αγχογόνο.

## 1.5 Εργασιακή Εξουθένωση

Όσον αφορά την εξουθένωση οι Maslach και Jacson (1981) την όρισαν σαν ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξουθένωσης, απροσωποποίησης και μείωσης της αυτοεκτίμησης. Η συναισθηματική εξουθένωση προκύπτει όταν οι εκπαιδευτικοί δεν

μπορούν ούτε σωματικά αλλά ούτε συναισθηματικά να δώσουν αυτά που χρειάζονται οι μαθητές τους λόγω αισθημάτων κούρασης και άγχους μεγάλης έντασης (Maslach, Jackson, & Leiter, 1996). Οι εκπαιδευτικοί την περιγράφουν σαν ένα συνεχές αίσθημα κούρασης που αναπτύσσεται καθώς εξαντλούνται οι συναισθηματικές πηγές του ατόμου. Η απροσωποποίηση περιλαμβάνει κυνικές συμπεριφορές προς τους μαθητές, γονείς και το εργασιακό περιβάλλον. Τέλος τα μειωμένα αισθήματα αυτοεκτίμησης συναντώνται όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι δεν συνεισφέρουν στην πνευματική ανάπτυξη των μαθητών (Maslach et al., 1996). Έτσι οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα σύνολο παραγόντων εργασιακού άγχους κατά τη διάρκεια της καθημερινής εργασίας τους.

Δυστυχώς η εργασιακή εξουθένωση έχει συνέπειες τόσο για το εκπαιδευτικό όσο και για τους μαθητές. Για το εκπαιδευτικό υπάρχουν σωματικές, ψυχολογικές και ψυχοκοινωνικές συνέπειες. Για παράδειγμα η εργασιακή εξουθένωση έχει βρεθεί ότι συνδέεται με την έλλειψη αυτοπεποίθησης και σοβαρά κλινικά συμπτώματα κατάθλιψης (Schonfeld, 2001). Επίσης συνδέεται με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, σύγχυση, ανία, θυμό καθώς και διαταραχές στις κοινωνικές και οικογενειακές σχέσεις (Cano –Garcia, Padilla-Munoz, 7 Carrasco- Ortiz, 2005). Τέλος τα πιο συχνά αναφερόμενα συμπτώματα είναι: οι πονοκέφαλοι, συχνά κρυώματα, γρίπη αλλά και προβλήματα του κυκλοφορικού συστήματος (Schonfeld, 2001). Ακόμα αξίζει να αναφερθεί ότι η εργασιακή εξουθένωση επηρεάζει σημαντικά την αντοχή των εκπαιδευτικών στα προβλήματα πειθαρχίας των παιδιών μέσα στην τάξη, αφού οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα εργασιακού άγχους χειρίζονται λανθασμένα τα προβλήματα αυτά όταν προκύπτουν και αυτό έχει σαν συνέπεια τη συνέχιση της προβληματικής συμπεριφοράς από τους μαθητές (Kokkinos, Panayiotou and Davazoglou, 2005).

Βάση στοιχείων από μια εκτεταμένη βιβλιογραφική έρευνα, αυτοί που εργάζονται στα λεγόμενα «ανθρωπιστικά επαγγέλματα» έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν εργασιακή εξουθένωση. Στον τομέα της εκπαίδευσης πρώτος ο McGuire (1979) προειδοποίησε ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν την εργασιακή εξουθένωση σε μεγάλο βαθμό. Η έρευνα αυτή δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι πιο ευάλωτοι σε προβλήματα ψυχικής υγείας. Σε τελευταίες έρευνες οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ανησυχίες για έλλειψη υποστήριξης και κακές συνθήκες εργασίας που είναι στενά συνδεδεμένες με την εργασιακή εξουθένωση (Alliance for Excellent Education, 2005). Όλα αυτά είναι πολύ σημαντικά γιατί είναι οι αιτίες που οδηγούν



στην εγκατάλειψη του διδασκαλικού επαγγέλματος και στο κακό ψυχολογικό κλίμα των σχολείων. Αυτό είναι πολύ σημαντικό, με δεδομένο το πολύ υψηλό ποσοστό της επαγγελματικής εξουθένωσης που παρατηρείται στους εκπαιδευτικούς (Vandenberghe & Huberman, 1999). Η κατανόηση αυτών των προβλημάτων μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης. Αυτό είναι πολύ σημαντικό ιδιαίτερα όταν υπάρχει ένας αυξανόμενος αριθμός ενδείξεων ότι όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται καλά για την εργασία τους, τότε βελτιώνονται και τα επιτεύγματα των μαθητών (Spear et al., 2000).

Άρθρο του περιοδικού Times Educational Supplement αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς που αφήνουν το επάγγελμα με «προβλήματα ψυχολογικής υγείας» και όχι ξεκάθαρα ορισμένα προβλήματα υγείας. Μάλιστα τα προβλήματα υγείας των εκπαιδευτικών αφορούν σχεδόν πάντα την κατάθλιψη και μάλιστα παρατεταμένης και βαριάς μορφής (Hargate, 2003). Μιλώντας γενικά τα θετικά συναισθήματα συμβάλλουν θετικά στην ενίσχυση του ανοσοποιητικού μας συστήματος και άρα την ενίσχυση της υγείας μας (Kiecolt-Glasser et al., 2002). Η εμφάνιση αρνητικών συναισθημάτων συνοδεύεται και από μια τάση των ατόμων να αρρωσταίνουν πιο εύκολα και να είναι ευάλωτοι σε μία ευρεία γκάμα από αρρώστιες, όχι μόνο παροδικές (γρίπη) αλλά και χρόνιες (διαβήτης, αρθρίτιδα).

Μελέτες συνέκριναν την ψυχική υγεία και τους παράγοντες κινδύνου με τα χρόνια υπηρεσίας. Αυτές οι μελέτες διαχώρισαν τα προβλήματα υγείας σε τρεις κατηγορίες: ψυχιατρικές διαταραχές, ψυχολογική δυσφορία και πνευματική εξουθένωση. Στη δεύτερη κατηγορία υπάγονται τα συμπτώματα κακής ψυχικής υγείας και η τρίτη είναι ένα ψυχολογικό σύνδρομο συναισθηματικής εξουθένωσης και μειωμένης αυτοεκτίμησης που σχετίζεται με την εργασία και μπορεί να επηρεάσει τους εκπαιδευτικούς (Maslach & Jackson, 1981). Οι κύριες επιπτώσεις μπορεί να αφορούν σωματικά (αυπνία, εφιάλτες, κούραση και αύξηση ωρών ύπνου) αλλά και ψυχικά συμπτώματα (κατάθλιψη, ανησυχία). Μάλιστα παρατηρήθηκαν και αρνητικές και κυνικές συμπεριφορές απέναντι σε συναδέλφους. Ωστόσο, η έρευνα όσον αφορά τις πηγές και τον αντίκτυπο της επαγγελματικής ικανοποίησης στις αναπτυσσόμενες χώρες είναι σχετικά περιορισμένη (Hean & Garrett, 2001).

Σε παλιότερες έρευνες (Solman & Feld, 1989) βρέθηκε ότι το ένα έκτο των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι αν ξανάρχιζαν τη ζωή τους δε θα επέλεγαν σαν επάγγελμα αυτό του εκπαιδευτικού. Μάλιστα οι άντρες εκπαιδευτικοί βρέθηκε

ότι με την πάροδο του χρόνου χάνουν την αφοσίωση τους στην διδασκαλία. Σε έρευνα στις Η.Π.Α.(Wise et al., 1987) βρέθηκε ότι σχεδόν οι μισοί από τους νέους εκπαιδευτικούς παραιτούνται ή αλλάζουν επάγγελμα μέσα στην πρώτη πενταετία. Ακόμα στην ίδια έρευνα σε δείγμα 220 εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης σε σχέση με τους αντίστοιχους Ευρωπαίους συναδέλφους τους

## 1.6 Πλαίσιο εργασίας των εκπαιδευτικών

Η Ελλάδα είναι μια μικρή χώρα στην ανατολική Μεσόγειο και έχει αρκετά στοιχεία μιας αναπτυσσόμενης χώρας. Το εκπαιδευτικό της σύστημα είναι ελεγχόμενο από το υπουργείο Παιδείας που είναι υπεύθυνο για τη διοίκηση, την επιβολή των εκπαιδευτικών νόμων καθώς και για την διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την συγγραφή των εκπαιδευτικών βιβλίων.

Η υποχρεωτική φοίτηση είναι εννιά χρόνια και διαιρείται σε δύο μέρη: το δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο. Όλοι οι μαθητές διδάσκονται τα ίδια εκπαιδευτικά αντικείμενα και χρησιμοποιούν τα ίδια βιβλία. Στο Λύκειο οι μαθητές μπορούν να επιλέξουν την κατεύθυνση που επιθυμούν για να προετοιμαστούν για τις πανελλήνιες εισαγωγικές εξετάσεις για το πανεπιστήμιο.

Η διδασκαλία στο Ελληνικό σχολείο στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών καθώς και να συνεισφέρει στην κοινωνική και ηθική τους ωριμότητα συνάμα με την ανάπτυξη και άλλων δεξιοτήτων. Οι τάξεις αποτελούνται από μαθητές διαφορετικού νοητικού επιπέδου. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών κάθε τάξης είναι 30 μαθητές. Κάθε μαθητής, μέσα στο κατάλληλο περιβάλλον πρέπει να εκτίθεται σε ερεθίσματα και μαθησιακές εμπειρίες που είναι προσαρμοσμένες στο δικό του επίπεδο ικανοτήτων. Το επίσημο διδακτικό πλάνο επιτρέπει στο εκπαιδευτικό κάποιο βαθμό ελευθερίας αλλά συνάμα απαιτεί να μοιράζεται αυτές τις αποφάσεις με τους γονείς, συναδέλφους και τους μαθητές του. Η σωματική τιμωρία απαγορεύεται και κάθε είδους άλλη μέθοδος πειθαρχίας πρέπει να συζητείται από πριν με τους γονείς.

Ο τρόπος που η δουλειά των εκπαιδευτικών είναι οργανωμένη, είναι και αυτός κάπως πολύπλοκος. Δηλαδή οι ώρες εργασίας διαρκούν 45 λεπτά, με 10 λεπτά διάλειμμα ή και ένα 20λεπτο διάλειμμα ανάμεσα στις ώρες. Τα διαλείμματα

ρυθμίζονται από το κουδούνι. Οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν κυρίως απομονωμένοι ο ένας από τον άλλο. Δε μπορούν να φύγουν από την αίθουσα πριν τελειώσει το μάθημα και συνήθως δεν υπάρχει κανείς για να καλέσουν σε άμεση βοήθεια, έξω από την αίθουσα αν χρειαστεί. Τα διαλείμματα χρησιμοποιούνται για διάφορους σκοπούς όπως επικοινωνία με τους συναδέλφους, επίλυση διαφορών των παιδιών καθώς και επικοινωνία με τους γονείς. Παράλληλα κάποιες μέρες ο εκπαιδευτικός πρέπει να επιβλέπει τα παιδιά στην αυλή του σχολείου(εφημερία). Οι απαιτήσεις του διδασκαλικού έργου είναι πολλές και απαιτούν γνωστικά, συναισθηματικά και σωματικά προσόντα. Η διδασκαλία απαιτεί τη συνεχή προσοχή του εκπαιδευτικού μια και προκύπτουν διάφορα θέματα ταυτόχρονα που απαιτούν τη λήψη αποφάσεων στη στιγμή από το εκπαιδευτικό.

Σε έρευνα των Κάντα και Βασιλάκη(1997) αναφέρονται μερικές από τις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει ένας εκπαιδευτικός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: χαμηλός μισθός που αναγκάζει στην ανάληψη μιας δεύτερης δουλειάς ή ωθεί κάποιους στην ενασχόληση με τα ιδιαίτερα μαθήματα των ιδιαίτερων μαθημάτων και τέλος η έλλειψη ελέγχου στον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος . Ωστόσο στην Ελλάδα, αντίθετα με άλλες αναπτυγμένες χώρες, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι στη σημερινή εποχή μια δημοφιλής επιλογή για τους αποφοίτους λυκείου. Ο βασικός λόγος για αυτό είναι τα θεωρούμενα οφέλη αυτού του επαγγέλματος :άμεση εύρεση εργασίας, ελκυστικό ωράριο εργασίας με χρονικά σύντομες μέρες εργασίας και μακροχρόνιες διακοπές.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο**

### **ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στο φύλο(άνδρας-γυναίκα) και την επαγγελματική ικανοποίηση;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα χρόνια υπηρεσίας και την επαγγελματική ικανοποίηση;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην ηλικία και την επαγγελματική ικανοποίηση;

Αυτή η έρευνα ρίχνει φως στην πολυπλοκότητα της κατανόησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών. Η συγκεκριμένη ποσοτική έρευνα έχει σκοπό να περιγράψει και να αναλύσει την επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια, όπως εμφανίζονται στο νομό Χανίων καθώς και μελετήσει τις επιπτώσεις στην γενική υγεία των εκπαιδευτικών καθώς και τον τρόπο και την συχνότητα έκφρασης τους μέσω ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

## **Κεφάλαιο 3ο**

### **3.0 Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα (80 άτομα) ήταν στο σύνολό τους εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονταν κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας σε σχολεία της διεύθυνσης πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Χανίων. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον παρακάτω πίνακα:

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3.1.1.

#### ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ

<u>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</u>	<u>N</u>	<u>%</u>	<u>ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</u>	<u>N</u>	<u>%</u>
<b><u>ΦΥΛΟ:</u></b>			<b><u>ΕΠΙΠΡΟΣΘΕΤΕΣ</u></b>		
			<b><u>ΣΠΟΥΔΕΣ:</u></b>		
Άνδρες	27	33,8	Μεταπτυχιακό	2	2,5
Γυναίκες	53	66,3	Διδακτορικό	1	1,3
ΣΥΝΟΛΟ:	80	100,0	Άλλο (δεύτερο) πτυχίο	11	10,0
<b><u>ΗΛΙΚΙΑ:</u></b>			Πτυχίο εξομοίωσης	11	13,8
22-30	16	20,0	Μετεκπαίδευση στο	5	6,3
31-40	42	52,5	Διδασκαλείο		
41-50	20	25,0	Σεμινάρια Π.Ε.Κ.- Πτυχίο ξένης	7	8,8
51-60	2	2,5	γλώσσας-		
ΣΥΝΟΛΟ	80	100,0	ΣΕΜΙΝΑΡΙΑ Π.Ε.Κ.(εκτός	2	2,5
			νεοδιοριστών)		
			Χειρισμός ηλεκτρονικού	14	17,5
			υπολογιστή		
			Πιστοποίηση επάρκειας ξένης	7	8,8
			γλώσσας		
			Τίποτα	13	16,3
<b><u>ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ</u></b>			<b><u>ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ</u></b>		
<b><u>ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:</u></b>			<b><u>ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ:</u></b>		
Άγαμοι/ες	43	53,8	Μονοθέσιο	3	3,8
Έγγαμοι/ες	34	42,5	Ολιγοθέσιο	14	17,5
Διαζευγμένοι/ες	3	3,8	Εξαθέσιο και άνω	54	67,5
ΣΥΝΟΛΟ:	80	100,0	Διεύθυνση-γραφείο	8	10,0
			ΣΥΝΟΛΟ:	79	98,7
<b><u>ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ</u></b>			<b><u>ΤΥΠΟΙ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΠΟΥ</u></b>		
<b><u>ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:</u></b>			<b><u>ΥΠΗΡΕΤΗΣΑΝ:</u></b>		
Απόφοιτοι Παιδαγωγικής	29	36,3	Κανένα	2	2,5
Ακαδημίας			Μονοθέσιο	4	5,0
Απόφοιτοι Παιδαγωγικού	48	60,0	Ολιγοθέσιο	15	18,8
Τμήματος Δ.Ε.					
ΣΥΝΟΛΟ:	77	96,3			

<b>ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:</b>			Εξαθέσιο και άνω	38□	47,5□
0-3	20	25,0	Διεύθυνση/Γραφείο	5	6,3
4-10	20	25,0	Όλα	16	20,0
11-25	24	30,0			
25+□	2□	2,5□			
ΣΥΝΟΛΟ:	80□	100,0□	ΣΥΝΟΛΟ:	80	100,0

Οι άνδρες συμμετέχοντες (N=27, ποσοστό:33,8%) υπολείπονται των γυναικών (N=53,ποσοστό: 66,3%), γεγονός που περίπου αντικατοπτρίζει και την επικρατούσα αναλογία στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Στην ηλικιακή ομάδα 22-30 ετών ανήκουν 16 εκπαιδευτικοί (20,0%), ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (52,5%), συγκεντρώνει η ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών (N=42). Στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες (41-50 ετών & 51-60 ετών) υπήρχαν 20 και 2 συμμετέχοντες αντίστοιχα (ποσοστά 25,0% & 2,5%).

Η μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων ποσοστό 53,8% των συμμετεχόντων ήταν άγαμοι/ες (N=43), ενώ (42,5%) ήταν έγγαμοι/ες (N=34). Διαζευγμένοι ήταν 3 (3,8%) .

Ως προς τις επαγγελματικές σπουδές, απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας δήλωσαν το 36,3% (N=29) των συμμετεχόντων. Απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης δήλωσαν 48 συμμετέχοντες (60%).Εκ παραδρομής 3 συμμετέχοντες δεν απάντησαν στην ερώτηση.

Στα έτη υπηρεσίας, 20 συμμετέχοντες (25,0%) ήταν νεοδιόριστοι (0-3 έτη), 20 συμμετέχοντες (25,0%) είχαν 4-10 έτη υπηρεσίας, 24 συμμετέχοντες (30,0%) είχαν 11-25 έτη υπηρεσίας και 2 είχαν πάνω από 25 έτη υπηρεσίας (2,5%).

Οι συμμετέχοντες στη μεγάλη τους πλειοψηφία ανέφεραν κάποιες επιπρόσθετες σπουδές. Μόνο 13 εκπαιδευτικοί (16,3%) δεν ανέφεραν κάποιες επιπρόσθετες σπουδές. Το 8,8% (N=7) ήταν κάτοχοι πτυχίου επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα και το 13,8% (N=11) είχαν πτυχίο-βεβαίωση παρακολούθησης προγράμματος εξομοίωσης. Το 17,5% (N=14) δήλωσαν επάρκεια στο χειρισμό των ηλεκτρονικών υπολογιστών ενώ το 2,5%(N=2) είχαν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο (ΠΕΚ). Ένα ποσοστό 6,3%(N=5) είχαν περάσει από τη διαδικασία της μετεκπαίδευσης σε κάποιο διδασκαλείο της χώρας και το 10,0% (N=11) ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου. Σπουδές σε επίπεδο μεταπτυχιακού ή διδακτορικού είχε πραγματοποιήσει μόνο το 2,5% (N=2) και 1,3% (N=1) των συμμετεχόντων.

Ως προς τον τύπο σχολείου που υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας, το 67,5% (N=54) υπηρετούσαν σε εξαθέσιο (και άνω) σχολείο, το 17,5% (N=14) υπηρετούσαν σε ολιγοθέσιο, το 10,0% (N=8) σε Διεύθυνση ή Γραφείο και 3,8% (N=3) σε μονοθέσιο σχολείο.

Τέλος, ως προς τους τύπους σχολείων όπου είχαν υπηρετήσει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, το 47,5% (N=38) είχε υπηρετήσει σε εξαθέσια (και άνω) σχολεία, το 18,8% (N=15) σε ολιγοθέσια, το 20,0% (N=16) σε όλους τους τύπους, το 5,0% (N=4) σε μονοθέσια σχολεία, το 6,3% (N=5) σε Διευθύνσεις/Γραφεία και το 2,5% (N=2) δεν είχαν υπηρετήσει σε κανέναν από τους παραπάνω τύπους, αφού εργάζονταν στην εκπαίδευση για πρώτη χρονιά.

### 3.2. ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ως μέσο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα τετρασέλιδο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείτο από την εισαγωγή και δέκα θέματα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα τμήματά του.

Στην πρώτη σελίδα, στην προμετωπίδα δίνονταν πληροφορίες για τον φορέα-πλαίσιο της έρευνας. Σ' ένα εισαγωγικό σημείωμα, το οποίο πληροφορούσε το συμμετέχοντα για το θέμα της έρευνας, τον εκτιμώμενο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, τη φύση του (όχι μέσο εξέτασης) και την εξασφαλισμένη ανωνυμία. Επίσης δόθηκε ένας αριθμός τηλεφώνου και μια ηλεκτρονική διεύθυνση επικοινωνίας για όποιον συμμετέχοντα ήθελε να πληροφορηθεί περισσότερα γύρω από την έρευνα.

Η δεύτερη σελίδα του ερωτηματολογίου, ήταν αφιερωμένη στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (8 υποθέματα).

Η πρώτη ερώτηση (Α) αφορούσε το φύλο.

Η δεύτερη ερώτηση (Β) αφορούσε την ηλικία.

Η τρίτη ερώτηση (Γ) αφορούσε την οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Η τέταρτη ερώτηση (Δ) αφορούσε τις επαγγελματικές σπουδές και αποσκοπούσε να αποσαφηνίσει σε τι είδους σχολή είχε φοιτήσει ο συμμετέχων εκπαιδευτικός προκειμένου να ενταχθεί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ανεξάρτητα αν διέθετε και άλλο ή άλλα πτυχία.

Η πέμπτη ερώτηση (E) αφορούσε τις άλλες σπουδές που τυχόν είχαν πραγματοποιήσει οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί.

Η έκτη ερώτηση (ΣΤ) αφορούσε το χρόνο υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών . και είχε τέσσερις κατηγορικές απαντήσεις:

Η έβδομη ερώτηση (Ζ) αφορούσε τον τύπο του σχολείου στο οποίο υπηρετούσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κατά το χρόνο διεξαγωγής της έρευνας.

Η όγδοη ερώτηση (Η) αφορούσε τους τύπους σχολείων, στα οποία οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν υπηρετήσει στο σύνολο της σταδιοδρομίας τους.

Η τρίτη σελίδα του ερωτηματολογίου ήταν το Patient Health Questionnaire (PHQ) του οποίου οι ερωτήσεις αποτελούνται από δύο υποομάδες:

A) η πρώτη αποτελείται από 12 ερωτήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος-η παρακαλείται να απαντήσει πόσο ενοχλήθηκε (καθόλου, λίγο, πολύ) τις τελευταίες 4 εβδομάδες από ένα από τα παρακάτω προβλήματα:1) Πόνος στο στομάχι 2)Πόνος στα χέρια, πόδια, αρθρώσεις 3)Καταμήνιες κράμπες, προβλήματα περιόδου 4)Πόνος ή προβλήματα κατά τη σεξουαλική επαφή 5)Πονοκέφαλοι 6)Πόνοι στο στήθος 7)Ζαλάδα 8)Γάση λιποθυμίας 9)Καρδιακές αρρυθμίες 10)Αδυναμία αναπνοής(λαχάνιασμα) 11)Δυσκοιλιότητα, διάρροια 12)Αηδία, αέρια, δυσπεψία.

B) η δεύτερη αποτελείται από 9 ερωτήσεις στις οποίες ο ερωτώμενος-η παρακαλείται να απαντήσει πόσο ενοχλήθηκε (καθόλου, μερικές μέρες, πάνω από τις μισές μέρες, σχεδόν κάθε μέρα) τις τελευταίες 2 εβδομάδες από ένα από τα παρακάτω προβλήματα:1) Έλλειψη ενδιαφέροντος ή ευχαρίστησης στις ασχολίες 2)Πτώση ηθικού, κατάθλιψη, απελπισία 3)Διαταραχές ύπνου 4)Κούραση, έλλειψη ενέργειας 5)Διαταραχές στην όρεξη 6)Κακές σκέψεις για τον εαυτό σας, ότι έχετε αποτύχει, ότι απογοητεύσατε την οικογένεια σας 7)Προβλήματα συγκέντρωσης στο διάβασμα εφημερίδας ή παρακολούθησης τηλεόρασης 8) Νωχελικότητα ή υπερκινητικότητα 9)Σκέψεις θανάτου η προξένηση βλάβης στον εαυτό σας

Η εργασία χρησιμοποιεί το ερωτηματολόγιο της Γενικής Υγείας (General Health Questionnaire) των 12 ερωτήσεων όπως προσαρμόστηκε στα ελληνικά (Μουτζούκης, Αδαμοπούλου, Γαρύφαλλος και Καραστεργίου, 1990) για να μετρήσει την ψυχολογική υγεία των εκπαιδευτικών. Το GHQ είναι σε παγκόσμιο επίπεδο το τεστ που έχει αξιολογηθεί ότι διαχωρίζει και αποδίδει την εικόνα της ψυχολογικής υγείας. Αποτελείται από 12 ερωτήματα (π.χ. «είστε συνεχώς κάτω από πίεση;»,



«αισθανθήκατε άρρωστος;») που αθροίστηκαν για να δώσουν ένα συνολικό σκορ. Αυτό το εργαλείο είναι σχεδιασμένο για να προσεγγίσει την πιθανότητα ένα άτομο να υποφέρει από ψυχολογική πίεση (χαμηλή βαθμολογία ισούται με χαμηλή πιθανότητα, μέση βαθμολογία με μέση πιθανότητα και υψηλή βαθμολογία με υψηλή πιθανότητα). Σε αυτό το πλαίσιο το τεστ αν και δεν είναι ένα μέσο μέτρησης του στρες υποδεικνύει την πιθανότητα το άτομο να υποφέρει από ψυχολογική πίεση και κατάθλιψη και άγχος σε αρκετά υψηλό βαθμό έτσι ώστε να επηρεαστούν η σωματική και πνευματική υγεία του.

Το “General Health Questionary”(GHQ-12-R) αποτέλεσε την προτελευταία κλίμακα του ερωτηματολογίου, όπου ο κάθε ερωτώμενος, με τη βοήθεια μιας τετραβάθμιας κλίμακας, απαντούσε στο ερώτημα πως νιώθει τον τελευταίο καιρό.

Η κλίμακα των απαντήσεων δεν ήταν η ίδια σε όλα τα ερωτήματα και είχε δυο εκδοχές:

A': 1=Περισσότερο από ό,τι συνήθως, 2=Το ίδιο όπως συνήθως, 3=Λιγότερο από το συνηθισμένο, 4=Πολύ λιγότερο από ό,τι συνήθως.

B': 1=Καθόλου, 2=Όχι περισσότερο από ό,τι συνήθως, 3= Μάλλον περισσότερο από ό,τι συνήθως, 4=Πολύ περισσότερο από ό,τι συνήθως.

Η τελευταία κλίμακα του ερωτηματολογίου (JSI, Brayfield & Rothe, 1951) αφορούσε την ικανοποίηση των συμμετεχόντων από την εργασία τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν την απάντησή τους από μια πενταβάθμια κλίμακα, ανάλογα με το πόσο τους εξέφραζε η κάθε θέση (1= Διαφωνώ Απόλυτα, 2= Διαφωνώ, 3=Ούτε Συμφωνώ, Ούτε Διαφωνώ, 4= Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ Απόλυτα).

Στο τέλος της σελίδας υπήρχε κενός χώρος για τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και χώρος για την αναγραφή της διεύθυνσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όποιου συμμετέχοντα το επιθυμούσε.

### 3.3. ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Για τον προσδιορισμό της εσωτερικής εγκυρότητας των θεμάτων του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης alpha. *Η εσωτερική εγκυρότητα*

των θεμάτων του ερωτηματολογίου κρίνεται ικανοποιητική (δείκτης  $\alpha$  μεγαλύτερος του 0,70) βλέπε παράρτημα

### 3.4. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε εκπαιδευτικούς της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ν.Χανίων κατά το χρονικό διάστημα 17/11/06-15/12/06. Προηγήθηκε επίσκεψη στον προϊστάμενο της Διεύθυνσης, ο οποίος αφού ενημερώθηκε για την έρευνα, έδωσε την έγκρισή του για τη διεξαγωγή της στα σχολεία της περιφέρειάς του.

Τα ερωτηματολόγια παραδίδονταν στους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων, οι οποίοι στη συνέχεια τα παρέδιδαν στους εκπαιδευτικούς του σχολείου τους. Η συλλογή των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα 20/12/06-15/01/06.

### 3.5. Η ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Για την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το πρόγραμμα στατιστικής επεξεργασίας “SPSS 11.0 για Windows” (Howitt & Cramer, 2004). Αφού κατασκευάστηκαν οι μεταβλητές, έγινε καταχώρηση των δεδομένων και στη συνέχεια ακολούθησε η επεξεργασία τους σε δυο φάσεις.

Κατά τη δεύτερη φάση της επεξεργασίας των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν: η ηλικία, το φύλο και τα έτη υπηρεσίας και ως εξαρτημένη η επαγγελματική ικανοποίηση. Στο πρώτο βήμα έγινε εισαγωγή των δημογραφικών-επαγγελματικών χαρακτηριστικών: 1) ηλικία, 2) φύλο, 3) οικογενειακή κατάσταση, 4) τύπος επαγγελματικής εκπαίδευσης, και 5) έτη υπηρεσίας.

Τα αποτελέσματα των δυο σταδίων της στατιστικής επεξεργασίας των αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### 4.1 ΒΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΛΙΝΔΡΟΜΗΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Έγινε ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση για να εξεταστεί το αν η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο μπορούσαν να επηρεάσουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος.

Στους Πίνακες παρακάτω παρουσιάζεται η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της ηλικίας, των χρόνων υπηρεσίας, της οικογενειακής κατάστασης, του φύλου και της υγείας και οι επιδράσεις τους επί της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA(a)		, Enter
2	OIKOGENE IAKH KATASTAS H(b)		, Enter
3	SJOBSAT1, SHEALTH(b )		, Enter

a Tolerance = ,000 limits reached.

b All requested variables entered.

c Dependent Variable: SGENHEAL

**Model Summary(ΠΙΝΑΚΑΣ 1)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,271(a)	,073	-,004	3,63470
2	,278(b)	,077	-,014	3,65231
3	,514(c)	,265	,169	3,30724

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1, SHEALTH

Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της επίδρασης παραγόντων (χρόνος προϋπηρεσίας, ηλικία, φύλο και οικογενειακή κατάσταση) πάνω στην γενική υγεία. Ο δείκτης R όσον αφορά το χρόνο προϋπηρεσίας, την ηλικία και το φύλο καθώς και για την οικογενειακή κατάσταση είναι χαμηλός (27,1% και 27,8% αντίστοιχα). Για την επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην γενική υγεία ο δείκτης R είναι 51,4%. Άρα διαπιστώνουμε ότι η επίδραση των παραπάνω παραγόντων είναι πολύ μικρή.

## ΠΙΝΑΚΑΣ 2

**Variables Entered/Removed(c)**

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA(a)		Enter
2	OIKOGENE IAKH KATASTAS H(b)		Enter
3	SJOBSAT1(b)		Enter

a Tolerance = ,000 limits reached.

b All requested variables entered.

c Dependent Variable: SHEALTH

**Model Summary (ΠΙΝΑΚΑΣ 2)**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,297(a)	,088	,013	5,74691
2	,312(b)	,097	,010	5,75836
3	,395(c)	,156	,061	5,60719

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της επίδρασης παραγόντων (χρόνος προϋπηρεσίας, ηλικία, φύλο και οικογενειακή κατάσταση)

πάνω στην υγεία. Ο δείκτης R όσον αφορά το χρόνο προϋπηρεσίας, την ηλικία και το φύλο καθώς και για την οικογενειακή κατάσταση είναι χαμηλός (29,7% και 31,2% αντίστοιχα). Για την επίδραση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην υγεία ο δείκτης R είναι 39,5%. Άρα διαπιστώνουμε ότι η επίδραση των παραπάνω παραγόντων είναι πολύ μικρή.

### ΠΙΝΑΚΑΣ 3

#### Variables Entered/Removed(c)

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA(a)		Enter
2	OIKOGENE IAKH KATASTAS H(b)		Enter
3	SGENHEAL , SHEALTH(b )		Enter

a Tolerance = ,000 limits reached.

b All requested variables entered.

c Dependent Variable: SJOBSAT1

#### Model Summary (ΠΙΝΑΚΑΣ 3)

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,094(a)	,009	-,074	8,95582
2	,177(b)	,031	-,064	8,91537
3	,321(c)	,103	-,014	8,70299

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SGENHEAL, SHEALTH

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της επίδρασης παραγόντων (χρόνος προϋπηρεσίας, ηλικία, φύλο και οικογενειακή κατάσταση) πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση. Ο δείκτης R όσον αφορά το χρόνο προϋπηρεσίας, την ηλικία και το φύλο καθώς και για την οικογενειακή κατάσταση είναι χαμηλός (9,4% και 17,7% αντίστοιχα). Για την επίδραση της υγείας και της

γενικής υγείαςστην επαγγελματική ικανοποίηση ο δείκτης R είναι 32,1%. Άρα διαπιστώνουμε ότι η επίδραση των παραπάνω παραγόντων είναι πολύ μικρή.

## **Κεφάλαιο 5°**

### **5.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Υπάρχουν πολλές έρευνες που ερευνούν τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των δημογραφικών μεταβλητών όπως η ηλικία, το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας(Maslach,1982; Poulin & Walter, 1993, Armentor & Forsyth,1995, Oshagbemi, 1997, Abu-Bader, 2000).Μέσα από αυτές βρέθηκε ότι οι εργαζόμενοι απολαμβάνουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης στην αρχή της καριέρας τους , μειωμένα στο μέσο της και ξανά υψηλά προς το τέλος της. Ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας και μεγαλύτερης ηλικίας βρέθηκε να είναι πιο ικανοποιημένοι επαγγελματικά (Griva and Joeke, 2003)Αυτό μπορεί να εξηγείται ίσως από το ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί ξεκινούν με πολλά όνειρα και φιλοδοξίες που όμως στη συνέχεια διαψεύδονται. Ακόμα οι παλιότεροι εκπαιδευτικοί έχουν αναπτύξει στρατηγικές αντιμετώπισης των προβλημάτων που παρουσιάζονται στην εργασία καθώς και το ότι έχουν αποδεχτεί τις μειωμένες προοπτικές ανέλιξης. Ακόμα σε έρευνες έχει βρεθεί ότι οι πιο δυσαρεστημένοι επαγγελματικά είναι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 25-29 (National Union of Teachers, 2001) και 35-45(Charlaine, 1995).Υπάρχει βέβαια και η αντίθετη άποψη που υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί της μεγαλύτερης ηλικίας δείχνουν μεγαλύτερα ποσοστά επαγγελματικής δυσαρέσκειας

και αυτό γιατί δεν μπορούν να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες εργασίας και τις απαιτήσεις της νέας εποχής( Hickson and Oshagbemi, 1999).

Όσον αφορά το φύλο εκεί υπάρχουν διαφορούμενα στοιχεία Άλλες έρευνες δείχνουν ότι δεν υπάρχει διαφορά στην επαγγελματική ικανοποίηση ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες(Clark et al.,1996)ενώ άλλες δείχνουν μεγαλύτερα ποσοστά ανάμεσα στις γυναίκες από ότι ανάμεσα στους άνδρες(Hickson and Oshagbemi, 1999).Αυτό μπορεί να είναι μια ένδειξη του ότι οι γυναίκες έχουν χαμηλότερες φιλοδοξίες (Witt and Nye,1992).Ακόμα μπορεί να εξηγείται από το ότι οι άνδρες δίνουν μεγαλύτερη σημασία στην καριέρα από τις γυναίκες με αποτέλεσμα να απογοητεύονται από το χαμηλό κύρος που απολαμβάνει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού(Chaplain, 1995; Klecker and Loadman,1999). Επιπλέον οι γυναίκες δασκάλες είναι πιο πιθανό να παραμείνουν στο επάγγελμα γιατί τους προσφέρει ένα ευέλικτο ωράριο εργασίας που τους επιτρέπει να περνούν πιο πολύ χρόνο με τις οικογένειες τους (Murmane et al., 1991). Επίσης ο Thettemann (1991) κατέληξε στον συμπέρασμα ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί διαφέρουν από τις γυναίκες συναδέλφους τους στη σημασία που αποδίδουν στα οφέλη της διδασκαλίας και στην επαγγελματική ικανοποίηση που απολαμβάνουν από αυτά. Τέλος σε έρευνα ανάμεσα σε Τούρκους εκπαιδευτικούς(Hakan Sargi, 2004) για την αξιολόγηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, βρέθηκαν σημαντικές διαφορές όσον αφορά το φύλο και τα χρόνια υπηρεσίας. Δηλαδή οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες συναδέλφους τους καθώς και όσο αυξάνονταν τα χρόνια υπηρεσίας μειωνόταν η επαγγελματική ικανοποίηση.

Υπάρχουν πολύ λίγες μελέτες για τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και των χρόνων προϋπηρεσίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Oshagbemi ( 2000) δίνουν ενδείξεις για υψηλότερα ποσοστά επαγγελματικής ικανοποίησης ανάμεσα σε αυτούς με 10 χρόνια υπηρεσίας και μάλιστα ότι αυτή αυξάνεται με κάθε επιπλέον 10 χρόνια υπηρεσίας. Μια πιθανή εξήγηση για αυτό μπορεί να είναι ότι με την αύξηση προϋπηρεσίας συνδέεται και η προαγωγή η οποία μπορεί να συντελεί στην επαγγελματική ικανοποίηση (Hickson and Oshagbemi, 1999) ή ότι οι δυσαρεστημένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να φεύγουν νωρίς από το επάγγελμα(Ingersoll, 2001). Μια άλλη εξήγηση μπορεί να είναι ότι η επαγγελματική ωριμότητα γαλουχεί και επαγγελματική ικανοποίηση. Αυτό φαίνεται να στηρίζεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί με εμπειρία είναι πιο ευχαριστημένοι με την αλληλεπίδραση μεταξύ των ίδιων και των μαθητών τους καθώς επίσης έχουν και περισσότερη

αυτοπεποίθηση στην αντιμετώπιση τόσο των μαθητών όσο και των γονιών τους. Τέλος λόγω της αρχαιότητας τους μπορεί να απολαμβάνουν κάποια προνόμια (χρήση συστημάτων και πηγών του σχολείου).

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα διαπιστώνουμε ότι η ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το φύλο δεν μπορούν να επηρεάσουν σημαντικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Αυτό έρχεται σε αντιπαράθεση με τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών του εξωτερικού και μπορεί να οφείλεται στο ιδιαίτερο κοινωνικό-οικονομικό-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα καθώς και στις ιδέες και τις πεποιθήσεις σε συνδυασμό με τις εργασιακές τους εμπειρίες. Φυσικά θα πρέπει να λάβουμε υπόψη το μικρό μέγεθος του δείγματος που είναι σημαντικός περιορισμός στην εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Μέσα από την έρευνες που αναφέραμε αποδεικνύεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι κάτι το πολύ ευαίσθητο στην επιρροή μιας ομάδας πολύπλοκων παραγόντων που πρέπει να κατανοηθούν καλύτερα. Μάλιστα η κατανόηση και βελτίωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών είναι το πιο δύσκολο εγχείρημα που πρέπει να καταφέρουν οι κυβερνήσεις στην προσπάθειά τους για αναβάθμιση της διδασκαλικής αποτελεσματικότητας (Lockheed & Verspoor, 1991).

Μάλιστα το παράδοξο είναι ότι τα ίδια χαρακτηριστικά που προβλέπουν καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση, είναι αυτά που αντιστέκονται περισσότερο στην αλλαγή τους μέσω της εκπαίδευσης ή της άμεσης παρέμβασης.

Ανεξάρτητα με το αν το σχολείο είναι δημόσιο ή ιδιωτικό, το υπουργείο Παιδείας πρέπει μέσα από ορισμένες διαδικασίες να εξετάσει τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης και της σχολικής κουλτούρας. Η σχολική κουλτούρα είναι το σύνολο των ιδεών μιας ομάδας εκπαιδευτικών, που διδάσκουν στο ίδιο σχολείο, όσον αφορά τη διδασκαλία, τις εκπαιδευτικές αξίες και την εκπαιδευτική πραγματικότητα (Lortie, 1975). Άρα το εργασιακό περιβάλλον και οι συνθήκες πρέπει να γίνουν το επίκεντρο της προσπάθειας βελτίωσης για να αυξηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση.

Αρκετοί συγγραφείς τονίζουν τη σημασία της πρόληψης μέσα από ειδικά προγράμματα, ιδιαίτερα για τους νέους εκπαιδευτικούς (Cherniss, 1991). Μάλιστα ένα καλύτερο εργασιακό περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί μέσα από προγράμματα που σαν στόχο θα έχουν τις τέσσερις συνιστώσες της σχολικής ζωής: τις σχέσεις μεταξύ



εκπαιδευτικών –μαθητών(Friedman, 1995), το επίπεδο κοινωνικής υποστήριξης(Dunham, 1989), τη συμμετοχή των γονιών στα σχολεία και τα προσόντα του διευθυντή, ειδικά όσον αφορά τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου(Berkels et al., 2004)

Οι ακόλουθες προτάσεις μπορούν να βοηθήσουν στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα έχει στόχο να αυξήσει την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Ένας τρόπος είναι η αύξηση της επαφής ανάμεσα στους παλιούς και νέους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε οι νέοι να μάθουν μέσα από το διάλογο τις απόψεις των παλιών και να τους λυθούν τυχόν απορίες που μπορεί να έχουν. Αυτό μπορεί να μειώσει την ανησυχία και το άγχος των νέων εκπαιδευτικών καθώς επίσης μπορεί να είναι καθοδηγητικό στην καλύτερη και πιο ομαλή ένταξη τους στο περιβάλλον του σχολείου.

Μπορούν να γίνουν ειδικά σεμινάρια που να εκπαιδεύσουν όλους τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα κύρια θέματα οργάνωσης και διοίκησης ενός σχολείου έτσι ώστε να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για την είσοδο τους στο διδασκαλικό εργασιακό περιβάλλον.

Ακόμα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να συμμετέχουν ενεργά σε συζητήσεις με θέματα όπως το Αναλυτικό πρόγραμμα ή οι οργανωτικές αλλαγές. Αυτό μπορεί να μειώσει την αβεβαιότητα και να βοηθήσει στην κατανόηση και στη δέσμευση σε απαιτήσεις που θα μειώσουν το άγχος.

Μια άλλη κίνηση προς τη μείωση του άγχους είναι η μείωση του εργασιακού φόρτου των εκπαιδευτικών, δηλαδή η ενασχόληση μόνο με τα διδασκαλικά τους καθήκοντα και όχι με γραφειοκρατικές διαδικασίες έτσι ώστε να αφιερωθούν απερίσπαστοι στο έργο της διδασκαλίας.

Το υπουργείο Παιδείας σε συνεργασία με τους συμβούλους μπορεί να διαμορφώσει προγράμματα μεσολάβησης που να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αποφύγουν την πνευματική εξουθένωση.

Οι διευθυντές να παρακολουθήσουν σεμινάρια διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού για να βοηθήσουν τους εαυτούς τους και το προσωπικό των σχολείων τους.

Τέλος το υπουργείο Παιδείας πρέπει να βελτιώσει τις συνθήκες εργασίας, την πρόσβαση στις πηγές πληροφόρησης καθώς και να μελετήσει το θέμα των μισθών των εκπαιδευτικών που και αυτό συνδέεται με την επαγγελματική

ικανοποίηση και πρέπει επίσης να αντανακλά το κοινωνικό κύρος των εκπαιδευτικών και την προσφορά τους στο κοινωνικό σύνολο(VSO, 2002).

Ακόμα μπορούν να γίνουν μελέτες περίπτωσης σε ορισμένα σχολεία που μπορούν να αναγνωρίσουν αγχογόνες καταστάσεις για παράδειγμα τον τρόπο διαχείρισης και οργάνωσης ενός σχολείου από το διευθυντή.

Ακόμα πρέπει να αναφέρουμε την εκτεταμένη έρευνα του Zak(1981) πάνω στο θέμα της οργάνωσης του σχολικού κλίματος και προτείνει τους εξής άξονες πάνω στους οποίους πρέπει να βασιστεί η προσπάθεια βελτίωσης του: 1) τρόπος διεύθυνσης του σχολείου( εποικοδομητική κριτική, ανταπόκριση στην κριτική των εκπαιδευτικών, ώθηση των εκπαιδευτικών προς τη χρήση καινοτομιών, βοήθεια στην επίτευξη των διδασκαλικών αναγκών τους και ενθάρρυνση της ανάμειξης τους στο σχεδιασμό της πολιτικής του σχολείου) 2)εξοπλισμός και εκπαιδευτικό υλικό του σχολείου(επάρκεια υλικών για πειράματα, ηλεκτρονικοί υπολογιστές) 3)προσαρμογή στις νέες καινοτομίες(εφαρμογή των νέων μεθόδων διδασκαλίας) 4)φόρτος εργασίας(ώρες ενασχόλησης με διοικητικά καθήκοντα που επιβαρύνουν το εκπαιδευτικό) 5)σχέσεις εκπαιδευτικών(έλλειψη συγκρούσεων, αίσθηση ότι ανήκει σε μια ομάδα ο εκπαιδευτικός, ) 6) αυτονομία(ελευθερία για ανάληψη αποφάσεων σύμφωνα με τα δικά του κριτήρια για θέματα που αφορούν την επαγγελματική του εξέλιξη) 7) κύρος(ο βαθμός που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι το σχολείο τους έχει καλή φήμη για το επίπεδο διδασκαλίας και μαθητών).

Τέλος μπορεί να γίνει μια έρευνα σε φοιτητές του Παιδαγωγικού Τμήματος με στόχο την πρόβλεψη της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφού οι εκπαιδευτικοί με χαμηλό κίνητρο(για να γίνουν εκπαιδευτικοί) στην αρχή της καριέρας τους, είναι πιο πιθανό να έρθουν αντιμέτωποι με την επαγγελματική εξουθένωση αργότερα, από ότι οι συνάδελφοι τους με υψηλότερο κίνητρο(Rosario, Morsch & Chestnut, 1984).

Αυτό που έχει σημασία είναι να εφαρμοστούν μέτρα που να βελτιώσουν τις ζωές των εκπαιδευτικών .Πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η εκπαιδευτική ποιότητα είναι άμεσα συσχετισμένη με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όμως αυτή δυστυχώς δε λαμβάνεται υπόψη κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο η βελτίωση της ζωής των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να είναι δευτερεύουσα επιλογή αλλά ένας από τους κεντρικούς άξονες στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής(Hargreaves, 1994).Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι τεχνίτες αλλά ολοκληρωμένοι επαγγελματίες με πολύπλοκες και διαφορετικές ανάγκες. Για αυτό το

λόγο το υπουργείο πρέπει να μεγιστοποιήσει την επαγγελματική ικανοποίηση και να ελαχιστοποιήσει την επαγγελματική δυσαρέσκεια, όχι μόνο για το καλό των εκπαιδευτικών αλλά και των μαθητών. Πρέπει επίσης να τονιστεί η ανάγκη να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο οι διδασκαλικοί σύλλογοι στην διεκδίκηση ενός πιο ενεργού ρόλου στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Κάθε προσπάθεια αναμόρφωσης πρέπει να συμπεριλάβει μηχανισμούς που να διασφαλίσουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό και την αξιολόγηση της αλλαγής στην εκπαίδευση. Είναι για το κοινό καλό(κυβέρνηση, τοπικά σχολικά συμβούλια, γονείς και οργανώσεις εκπαιδευτικών) να υποστηριχτεί η ενίσχυση των κινήτρων των εκπαιδευτικών με στόχο την αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης με συνέπεια μια πιο ποιοτική εκπαίδευση.

## 5.2 Περιορισμοί-Ερωτήματα προς Διερεύνηση

Αυτή η έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς όπως το ότι τα στοιχεία της έχουν βασιστεί αποκλειστικά σε ποσοτικά στοιχεία που συγκεντρώθηκαν με τη αυτοσυμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου. Έτσι για να μελετηθεί καλύτερα το φαινόμενο της επαγγελματικής ικανοποίησης θα ήταν χρήσιμη και μια έρευνα με προσωπικές συνεντεύξεις καθώς και με μελέτες περίπτωσης.

Ένας δεύτερος περιορισμός είναι το δείγμα ευκολίας παρόλο που τα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν τόσο από σχολεία της πόλης όσο και από την περιφέρεια.

Ο τρίτος είναι στην περιοχή της μεθοδολογίας δηλαδή το μικρό μέγεθος του δείγματος και η περιορισμένη γεωγραφική σκοπιά. Πρέπει να γίνει επιπλέον έρευνα σε ευρεία εθνική κλίμακα και προτείνεται ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα. Ακόμα υπάρχουν κάποιοι παράγοντες όπως ο τρόπος διαχείρισης και ο αριθμός των μαθητών που δεν ερευνήθηκαν αρκετά και που μπορεί να επηρεάζουν αρκετά την επαγγελματική ικανοποίηση (Schoultz and Teddlie, 1999).

Τέταρτος περιορισμός είναι ότι η έρευνα αφορά μόνο τους εκπαιδευτικούς, που είναι ένα ειδικό εργασιακό γκρουπ που εκπληρώνουν εργασιακά καθήκοντα πολύ συχνά στο χώρο του σπιτιού τους, μεταβάλλοντας το ίδιο το σπίτι τους σε χώρο

εργασίας. Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι είναι πολύ δύσκολο να απεξαρτοποιηθούν συναισθηματικά από την εργασία τους, ακόμα και μετά το τέλος της.

Με δεδομένο ότι τόσες μελέτες πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθοδολογίες για να ερευνήσουν τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και τους παραπάνω παράγοντες που συμβάλουν σε αυτή την αίσθηση, φαίνεται ότι υπάρχει η ανάγκη για ποιοτικές σε βάθος μελέτες που θα ερευνήσουν το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Αυτή η έρευνα μπορεί να θέσει ερωτήματα για περαιτέρω διερεύνηση όπως: Ποιοι παράγοντες αλλάζουν τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση κατά τη διάρκεια του χρόνου στο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο των αναπτυσσόμενων χωρών; Γιατί κάποιοι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν τη δουλειά τους ενώ κάποιοι άλλοι όχι αν και εργάζονται κάτω από τις ίδιες συνθήκες; Πως μπορούν να ενθαρρυνθούν να αναπτύξουν κίνητρα οι εκπαιδευτικοί για ακόμη μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση και να μειώσουν την επαγγελματική δυσαρέσκεια; Πως μπορούν να πειστούν οι σχεδιαστές της εκπαιδευτικής πολιτικής να παρέχουν μεγαλύτερη αυτονομία στους εκπαιδευτικούς και στα σχολεία; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός εκπαιδευτικού με υψηλή επαγγελματική ικανοποίηση; Τέτοιου είδους έρευνα μπορεί να δώσει πολύτιμα στοιχεία για τη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών τόσο γενικά όσο και ειδικά στο πλαίσιο των αναπτυσσόμενων χωρών.

Η έρευνα σε αυτή την εργασία δε μας δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουμε μια ολοκληρωτική και σε βάθος αντίληψη των εμπλεκόμενων παραγόντων που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση και δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών του νομού Χανίων. Τα ευρήματα εκφράζουν από πρώτο χέρι τις απόψεις των εκπαιδευτικών του νομού Χανίων και την αίσθηση επαγγελματικής ολοκλήρωσης και αυτοπεποίθησης. Αυτή η γνώση μπορεί να βοηθήσει αρκετά μελλοντικές έρευνες που θα έχουν σα στόχο την λεπτομερή εξέταση των απόψεων των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική ικανοποίηση, πράγμα που έχει ιδιαίτερη σχέση με τις προσπάθειες για αναπροσαρμογή του συστήματος που γίνονται στις αναπτυσσόμενες χώρες. Μάλιστα οι παραπάνω παράγοντες έχουν σαν συνέπεια την σταδιακά μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, την μειωμένη ικανότητα να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις των μαθητών και μια καθοδική αίσθηση ενδυνάμωσης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Ο απώτερος σκοπός πρέπει να είναι να ανακαλύψουμε τους τρόπους που βελτιώνουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών μια και αυτό , όπως είναι κοινά αποδεκτό, είναι το πιο δύσκολο έργο που έχουν να φέρουν σε πέρας οι κυβερνήσεις των αναπτυσσόμενων χωρών στην προσπάθεια τους να αναβαθμίσουν τη δύναμη τη δυναμική της διδασκαλίας (Lockheed & Verspoor, 1991).

### **Βιβλιογραφικές Αναφορές**

- Antonio Bolivar & Jesus Domingo. (2006). The professional identity of secondary school teachers in Spain: Crisis and reconstruction. *Theory and Research in Education*, 4
- Betoret D. Fernando. Stressors, Self –Efficacy. (2006). Coping Resources and Burnout among Secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 4, 519-539
- Blix, Arlene Gray et al. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36, 2, 157-169
- Bogler Ronit.(2002). “Two profiles of school teachers: a discriminant analysis of job satisfaction”. *Teaching and Teacher Education*, 18, 665-673
- Borg G. Mark et al. (1991). “Stress in Teaching :a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers”. *Educational Psychology*, 11, 1, 59-75
- Borg G. Mark & Riding J. Richard, (1991). “Occupational stress and satisfaction in teaching”. *British Educational Research Journal*, 17, 3, 263-281
- Borg G. Mark & Falzon M. Joseph (1989). “Stress and job satisfaction among Primary School Teachers in Malta”. *Educational Review*, 41, 3,

- Borg G. Mark et al. (1991). "Stress in Teaching :a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers". *Educational Psychology, 11, 1, 59-75*
- Bowers, Tony (2004). " Stress, teaching and teacher health". *Education 3-13, 32:3,73-80*
- Butt Graham et al. (2005). "Teacher job satisfaction: lessons from the TSW Pathfinder Project". *School Leadership & Management, 25, 5, 455-471*
- Capel A. Susan. (1992). "Stress and Burnout in Teachers". *European Journal of Teacher Education, 15, 3.*
- Chan W. David.(2002). "Stress, Self-Efficacy, Social Support, and Psychological Distress Among Prospective Chinese Teachers in Hong Kong". *Educational Psychology, 22, 5*
- Chan W. David.(2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong.*Teaching and Teacher Education, 22, 1042-1054*
- Chaplain, Roland P. (1995). "Stress and job satisfaction: a study of English primary school teachers". *Educational Psychology, 15, 4, 473-489*
- Christian J. Pousette & Thylefors Ingela.(2001). "Managing stress and feelings of mastery among Swedish Comprehensive school teachers". *Scandinavian Journal of Educational Research, 45, 1*
- Cinamon G. Rachel et al.(2007). Teachers occupation-specific work-family conflict.*The Career Development Quarterly, 55*
- Δαφέρμος Βασίλης. (2005). Κοινωνική στατιστική με το SPSS. Εκδόσεις Ζήτη, 415-468
- Evans Linda.(1997). "Understanding teacher morale and job satisfaction". *Teaching and Teacher Education, 13, 8, 831-845,*
- Zahavy-Drach Anat & Somech Anit.(2000). "Understanding extra- role behavior in schools: the relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers extra role behavior". *Teaching and Teacher Education, 1,649-659*
- Zembylas Michalinos. & Papanastasiou Elena.(2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *Compare:A journal of comparative education, 36, 2, 229-247*

- Zembylas M. & Papamastasiou E.(2005). Modeling teacher empowerment: The role of job satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11, 5,433-459
- Zembylas M. & Papanastasiou E.(2005). Job satisfaction variance among public and private kindergarten school teachers in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 43, 147-167
- Galloway D. et al.(1985). “Sources of satisfaction and dissatisfaction for New Zealand primary school teachers”. *Educational Research*, 27, 1
- Garrett R. & Hean Sarah.(2001). “Sources of job satisfaction in science secondary school teachers in Chile”. *Compare*, 31, 3,
- Goldstein Z. and Hayon-Kremer Lya.(1990). “The inner world of Israeli Secondary School Teachers: work centrality, job satisfaction and stress”. *Comparative Education*, 26, 2
- Grayson J. L. & Alvarez, H. K.(2007). “School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model.”. *Teaching and Teacher Education* , 10, 2
- Griva Konstantina & Joekes Katherine.(2003). UK teachers under stress: can we predict wellness on the basis of characteristics of the teaching job?. *Psychology and Health*, 18, 4, 457-471
- Harris P. & Crossman A.(2006). “Job satisfaction of Secondary School Teachers”. *Educational Management Administration Leadership*, 34, 29-46
- Haser G. Shelly & Nasser Ilham.(2003). “Teacher Job Satisfaction in a Year-Round school”. *Educational Leadership*, 60, 8
- Hayon-Kremer Lya & Kurtz Haya.(1985). “The relation of personal and environmental variables to teacher burnout”. *Teaching and Teacher Education*, 1, 3, 243-249
- Howitt Dennis & Duncan Cramer. (2003). Στατιστική με το SPSS 11 ΓΙΑ WINDOWS. Εκδόσεις «Κλειδάριθμος», 89-102& 239-246
- Jacobson Christian et al.(2001). Managing stress and feelings of Mastery among Swedish comprehensive school teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 1, 37-53
- Καραδήμας Χ. Ευάγγελος .(2005). *Ψυχολογία της υγείας: θεωρία και κλινική πράξη*. Εκδόσεις «Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος,
- Kittel F. and Leynen F.(2003). “A study of work stressors and wellness/health outcomes among Belgian school teachers”. *Psychology and Health*, 18, 4, 501-510

- Kruel Udine and Sonnentag S.(2006). “Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self-efficacy”. *European Journal of work and Organizational Psychology*, 15, 2, 197-21
- Kurtz Haya & Hayon-Kremer Lya.(1985). “The relation of personal and environmental variables to teacher burnout”. *Teaching and Teacher Education*, 1, 3, 243-249
- Kyriakou C. and Sutcliffe J. (1979).” Teacher Stress and Satisfaction”. *Educational Research*, 21, 2, 89-96
- Laabs Jomathan.(2001). “Satisfied”. *Lutheran Education*, 136, 4,
- Liu S. Xiaofeng & Ramsey J.(2007) “Teachers job satisfaction : Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000-1. *Teaching and Teacher Education*
- Liu S Xiaofeng & Meyer J. Patrick.(2005).Teachers perceptions of their jobs: A multilevel analysis of the Teacher follow-up survey for 1994-95.*Teachers College Record*, 107, 5, 985-1003
- Lorig, K. et al. (1996).Outcome measures for health education and other health care interventions.*Thousand Oaks, CA:Sage*
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. & Μαρσαγγούρα Η. (2003).«Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης».Πρακτικά συνεδρίου(2002).
- Maes S. and Doef Der Van M..(2002). “Teacher-specific quality of work versus general quality of work assessment: a comparison of their validity regarding burnout, ( psycho)somatic well-being and job satisfaction”. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 4, 327-344
- Mazur J. Pamela & Lynch D. Mervin.(1989). Differential impact of administrative, organisational and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5, 4, 337-353
- Mark Morgan & Michael O’ Leary.(2004). A study of factors associated with the job satisfaction of beginning teachers. *The Irish Journal of Education*, 35, 73-86
- Marston S. Courtney and Brunetti Gerald. (2006). “The voices of Experienced Elementary Teachers: Their Insights about the Profession”. *Teacher Education Quarterly*, 30, 4, 111-113



- Masfety-Kovess Viviane et al.(2007).Teachers mental health and teaching levels. *Teaching and Teacher Education, 23, 1177-1192*
- Mearns J. & Cain E Jill.(2003). “Relationships between teachers occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies”.*Anxiety, Stress and Coping, 16,*
- Menon Maria E. and Christou Constantinos. (2002). “Perceptions of future and current teachers on the organisation of elementary schools: a dissonance approach to the investigation of job satisfaction”. *Educational Research, 44, 1, 97-110*
- Mertler A. Graig.(2002). “Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers”. *American Secondary Education, 31, 1*
- Mieke Van Houtte.(2006). Tracking and teacher satisfaction:Role of study culture and trust. *The Journal of Educational Research, 99, 4, 247-248*
- Moutzoukis et al.(1990). Handbook of the General Health Questionnaire (GHQ). Thesallonika: Psychiatric Hospital (in Greek).
- Mykletun J. Reidar .(1983). “ Teacher Stress: Perceived and Objective Sources, and Quality of Life”. *Scandinavian Journal of Educational Research, 28, 1, 17-45*
- Mykletun, Reidar J.(1985). Work stress and satisfaction of comprehensive school teachers:An interview study.*Scandinavian Journal of Educational Research, 29, 2, 57-71*
- Papadaki V. & Papadaki E.(2006). “Job satisfaction in social services in Crete, Greece: social workers view.” *European Journal of Social Work, 9, 4, 479-495*
- Paul I.(2004). “Inequity, Burnout and Psychological withdrawal among teachers: a dynamic exchange model.” *Anxiety, Stress, and Coping, 17, 1, 103-122*
- Petty C. Gregory. (2005). Job satisfaction among Employees of a Youth Development Organization. *Child & Youth Care Forum, 34, 1, February 2005*
- Pisanti Renato et al.(2003).Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology & Health, 18, 4, 523-536*
- Pomaki Georgia & Anagnostopoulou Tanya. (2003). A test and extension of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health, 18, 4, 537-550*

- Poppleton Pam. (1989). "Rewards and values in secondary teachers perceptions of their job satisfaction". *Research Papers in Education*, 4, 3, 71-94
- Punch F. Keith and Tuettemann Elizabeth. (1990). Correlates of Psychological Distress among Secondary School Teachers. *British Educational Research Journal*, 16, 4, 369-382
- Randall R. Ross & Altmaier M. Elizabeth. "Intervention in occupational stress": A handbook of counselling for stress at work. *Sage Publications*, 11-104
- Renato Pisanti et al.(2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 4, 523-536
- Rosner E et al.(2005). "Work-family conflict, work-family culture, and organizational citizenship behavior among teachers". *Journal of Business and Psychology*, 20, 2
- Rutebuka K. Athanase.(2000). "Job satisfaction among teachers in seventh-day Adventist schools and its relationship to commitment and selected work conditions". *Journal of Research on Christian Education*, 9, 2, 257-289
- Sann Uli.(2003). Job conditions and wellness of German secondary school teachers.*Psychology & Health*, 18, 4, 489-500
- Sari Hakan. (2004). "An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction". *Educational Studies*, 30, 3, 291-306
- Schonfeld S. Irvin.(1992). A longitudinal study of occupational stressors and depressive symptoms in first-year female teachers. *Teaching and Teacher Education*, 8, 2, 151-158
- Sonnentag Sabine & Krueger Raelin.(2006). "Psychological detachment from work during off-job time: The role of job stressors, job involvement, and recovery-related self efficacy". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15, 2, 197-217
- Tatar Moshe & Horenezyk.(2003).Diversity-related burnout among teachers.*Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408
- Toon W. Taris et al.(2004). "Inequity, burnout and psychological withdrawal among teachers: a dynamic exchange model". *Anxiety, Stress & Coping*, 17:1,103-122
- Van Der Doef M. & Maes S.(2002). Teacher- specific quality of work versus general quality of work assessment: a comparison of their validity regarding

burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 4, 327-344

Viviane Kovess- Masfety et al.(2007). "Teachers mental health and teaching levels". *Teaching and Teacher Education*, 23 , 1177-1192

Vulliamy G et al.(2004). "Pressures, rewards and teacher retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland". *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48, 2

Wolfgang Johann.(2003). "Job conditions and Wellness of German Secondary school teachers", *Psychology and Health*, 18, 4 , 489-500

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Δείκτης Άλφα για το ερωτηματολόγιο Υγείας(PHQ)

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 80,0

N of Items = 21

Alpha = ,8192

## Δείκτης Άλφα για το ερωτηματολόγιο Επαγγελματικής Ικανοποίησης

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

-

### RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA A)

#### Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
JOB4R	61,2125	66,7771	,6100	,8571
JOB8R	61,8000	64,5418	,6459	,8542
JOB10R	61,7375	63,7910	,6665	,8530
JOB11R	61,2750	63,6703	,7043	,8516
JOB14R	61,7000	66,3899	,5208	,8594
JOB16R	61,6750	63,1589	,6942	,8516
JOB18R	61,3250	66,0703	,6340	,8559
JOB1	62,4875	62,8353	,5169	,8607
JOB2	61,8250	64,3741	,7056	,8523
JOB3	63,1250	74,3639	-,0617	,8809
JOB5	63,2250	68,5563	,3784	,8648
JOB6	63,3500	87,5468	-,7819	,9117
JOB7	61,7500	64,1899	,7809	,8503
JOB9	61,7625	64,0315	,7335	,8512
JOB12	61,9875	67,0252	,4436	,8625
JOB13	62,1875	64,0277	,7641	,8504
JOB15	62,0125	65,4049	,5703	,8573
JOB17	62,2500	63,3038	,7039	,8513

#### Reliability Coefficients

N of Cases = 80,0

N of Items = 18

Alpha = ,8677

## Δείκτης Άλφα για το ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας(GHQ)

\*\*\*\*\* Method 1 (space saver) will be used for this analysis \*\*\*\*\*

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Reliability Coefficients

N of Cases = 79,0

N of Items = 12

Alpha = ,7482

### ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ

#### Variables Entered/Removed(c)

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA(a)		, Enter
2	OIKOGENE IAKH KATASTAS H(b)		, Enter

3	SJOBSAT1, SHEALTH(b )	,	Enter
---	-----------------------------	---	-------

- a Tolerance = ,000 limits reached.  
b All requested variables entered.  
c Dependent Variable: SGENHEAL

### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,271(a)	,073	-,004	3,63470
2	,278(b)	,077	-,014	3,65231
3	,514(c)	,265	,169	3,30724

- a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA  
b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH  
c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1, SHEALTH

### ANOVA(d)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	75,109	6	12,518	,948	,467(a)
	Residual	951,195	72	13,211		
	Total	1026,304	78			
2	Regression	79,211	7	11,316	,848	,551(b)
	Residual	947,093	71	13,339		
	Total	1026,304	78			
3	Regression	271,593	9	30,177	2,759	,008(c)
	Residual	754,711	69	10,938		
	Total	1026,304	78			

- a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA  
b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH  
c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1, SHEALTH  
d Dependent Variable: SGENHEAL

### Coefficients(a)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta	B	Std. Error
1	(Constant)	21,844	1,201		18,187	,000
	FYLO	,786	,919	,103	,856	,395
	HLIKIA	2,090	1,527	,227	1,368	,175
	HLIKIA	,229	1,081	,032	,212	,833
	HLIKIA	3,763	2,793	,164	1,347	,182
	XRONOS PROYPHRESIAS	-1,578	1,215	-,187	-1,299	,198
	XRONOS PROYPHRESIAS	,339	1,056	,043	,321	,749
2	(Constant)	21,537	1,328		16,217	,000

3	FYLO	,693	,938	,090	,738	,463
	HLIKIA	2,582	1,773	,281	1,456	,150
	HLIKIA	,429	1,145	,059	,375	,709
	HLIKIA	3,526	2,839	,154	1,242	,218
	XRONOS	-1,695	1,239	-,201	-1,368	,176
	PROYPHRESIAS					
	XRONOS	,174	1,102	,022	,158	,875
	PROYPHRESIAS					
	OIKOGENEIAKH	,591	1,066	,081	,555	,581
	KATASTASH					
	(Constant)	21,851	3,338		6,546	,000
	FYLO	,149	,861	,019	,173	,863
	HLIKIA	2,099	1,614	,228	1,300	,198
	HLIKIA	,745	1,039	,103	,717	,476
	HLIKIA	4,253	2,577	,185	1,650	,103
	XRONOS	-1,119	1,136	-,133	-,985	,328
	PROYPHRESIAS					
	XRONOS	-,054	1,000	-,007	-,054	,957
	PROYPHRESIAS					
	OIKOGENEIAKH	1,191	,980	,164	1,215	,229
KATASTASH						
SJOBSAT1	-,037	,046	-,087	-,806	,423	
SHEALTH	,296	,078	,425	3,773	,000	

a Dependent Variable: SGENHEAL

#### Excluded Variables(d)

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
		Tolerance	Tolerance	Tolerance	Tolerance	Tolerance
1	HLIKIA	,(a)	,	,	,	,000
	XRONOS					
	PROYPHRESIAS	,(a)	,	,	,	,000
	OIKOGENEIAKH					
	KATASTASH	,081(a)	,555	,581	,066	,606
	SJOBSAT1	-,178(a)	-1,578	,119	-,184	,991
2	SHEALTH	,432(a)	4,009	,000	,430	,915
	HLIKIA	,(b)	,	,	,	,000
	XRONOS					
	PROYPHRESIAS	,(b)	,	,	,	,000
3	SJOBSAT1	-,192(b)	-1,678	,098	-,197	,969
	SHEALTH	,448(b)	4,126	,000	,442	,900
	HLIKIA	,(c)	,	,	,	,000
	XRONOS					
	PROYPHRESIAS	,(c)	,	,	,	,000

a Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1, SHEALTH

d Dependent Variable: SGENHEAL

#### Variables Entered/Removed(c)



Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA(a)		Enter
2	OIKOGENE IAKH KATASTAS H(b)		Enter
3	SJOBSAT1( b)		Enter

a Tolerance = ,000 limits reached.

b All requested variables entered.

c Dependent Variable: SHEALTH

#### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,297(a)	,088	,013	5,74691
2	,312(b)	,097	,010	5,75836
3	,395(c)	,156	,061	5,60719

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1

#### ANOVA(d)

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	233,830	6	38,972	1,180	,326(a)
	Residual	2410,970	73	33,027		
	Total	2644,800	79			
2	Regression	257,372	7	36,767	1,109	,367(b)
	Residual	2387,428	72	33,159		
	Total	2644,800	79			
3	Regression	412,518	8	51,565	1,640	,129(c)
	Residual	2232,282	71	31,441		
	Total	2644,800	79			

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1

d Dependent Variable: SHEALTH

#### Coefficients(a)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	
		B	Std. Error	Beta	B	Std. Error	
1	(Constant)	6,679	1,893		3,529	,001	
	FYLO	,284	1,415	,023	,201	,841	
	HLIKIA	4,633	2,383	,322	1,944	,056	
	HLIKIA	-,250	1,708	-,022	-,147	,884	
	HLIKIA	-2,821	4,416	-,077	-,639	,525	
	XRONOS PROYPHRESIAS	-1,761	1,914	-,133	-,920	,361	
	XRONOS PROYPHRESIAS	,162	1,670	,013	,097	,923	
	2	(Constant)	7,418	2,090		3,550	,001
FYLO		,500	1,441	,041	,347	,730	
HLIKIA		3,466	2,761	,241	1,255	,213	
HLIKIA		-,729	1,804	-,063	-,404	,687	
HLIKIA		-2,253	4,476	-,061	-,503	,616	
XRONOS PROYPHRESIAS		-1,475	1,947	-,111	-,757	,451	
XRONOS PROYPHRESIAS		,556	1,737	,044	,320	,750	
OIKOGENEIAKH KATASTASH		-1,416	1,680	-,122	-,843	,402	
3		(Constant)	18,055	5,203		3,470	,001
		FYLO	,466	1,403	,038	,332	,741
	HLIKIA	3,646	2,689	,254	1,356	,179	
	HLIKIA	-,594	1,757	-,052	-,338	,736	
	HLIKIA	-1,917	4,361	-,052	-,440	,662	
	XRONOS PROYPHRESIAS	-1,654	1,898	-,125	-,871	,386	
	XRONOS PROYPHRESIAS	,403	1,693	,032	,238	,813	
	OIKOGENEIAKH KATASTASH	-,868	1,654	-,075	-,525	,601	
	SJOBSAT1	-,166	,075	-,246	-2,221	,030	

a Dependent Variable: SHEALTH

#### Excluded Variables(d)

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
		Tolerance	Tolerance	Tolerance	Tolerance	Tolerance
1	HLIKIA	,(a)	,	,	,	,000
	XRONOS PROYPHRESIAS	,(a)	,	,	,	,000
	OIKOGENEIAKH KATASTASH	-,122(a)	-,843	,402	-,099	,601
	SJOBSAT1	-,255(a)	-2,337	,022	-,266	,989
	2	HLIKIA	,(b)	,	,	,
XRONOS PROYPHRESIAS		,(b)	,	,	,	,000
SJOBSAT1		-,246(b)	-2,221	,030	-,255	,967
3	HLIKIA	,(c)	,	,	,	,000

XRONOS  
PROYPHRESIAS , (c) , , , , ,000

a Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1

d Dependent Variable: SHEALTH

**Variables Entered/Removed(c)**

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA(a)		Enter
2	OIKOGENE IAKH KATASTAS H(b)		Enter
3	SGENHEAL , SHEALTH(b )		Enter

a Tolerance = ,000 limits reached.

b All requested variables entered.

c Dependent Variable: SJOBSAT1

**Model Summary**

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,094(a)	,009	-,074	8,95582
2	,177(b)	,031	-,064	8,91537
3	,321(c)	,103	-,014	8,70299

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SGENHEAL, SHEALTH

**ANOVA(d)**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	51,554	6	8,592	,107	,995(a)
	Residual	5774,877	72	80,207		
	Total	5826,430	78			
2	Regression	183,076	7	26,154	,329	,938(b)
	Residual	5643,354	71	79,484		
	Total	5826,430	78			

3	Regression	600,229	9	66,692	,881	,547(c)
	Residual	5226,201	69	75,742		
	Total	5826,430	78			

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SGENHEAL, SHEALTH

d Dependent Variable: SJOBSAT1

#### Coefficients(a)

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta	B	Std. Error
1	(Constant)	66,108	2,959		22,338	,000
	FYLO	6,129E-02	2,264	,003	,027	,978
	HLIKIA	-1,349	3,763	-,062	-,358	,721
	HLIKIA	-,270	2,663	-,016	-,101	,920
	HLIKIA	3,362	6,883	,061	,488	,627
	XRONOS PROYPHRESIAS	-,293	2,994	-,015	-,098	,922
	XRONOS PROYPHRESIAS	-,014	2,602	-,001	-,005	,996
	2	(Constant)	64,367	3,242		19,855
FYLO		-,468	2,291	-,026	-,204	,839
HLIKIA		1,436	4,327	,066	,332	,741
HLIKIA		,865	2,794	,050	,310	,758
HLIKIA		2,019	6,931	,037	,291	,772
XRONOS PROYPHRESIAS		-,958	3,025	-,048	-,317	,752
XRONOS PROYPHRESIAS		-,947	2,690	-,051	-,352	,726
OIKOGENEIAKH KATASTASH		3,348	2,602	,193	1,286	,202
3	(Constant)	72,338	7,018		10,308	,000
	FYLO	,349	2,265	,019	,154	,878
	HLIKIA	2,744	4,287	,125	,640	,524
	HLIKIA	,628	2,744	,037	,229	,820
	HLIKIA	2,120	6,909	,039	,307	,760
	XRONOS PROYPHRESIAS	-2,134	3,000	-,106	-,712	,479
	XRONOS PROYPHRESIAS	-,667	2,629	-,036	-,254	,800
	OIKOGENEIAKH KATASTASH	2,917	2,584	,168	1,129	,263
	SHEALTH	-,360	,222	-,217	-1,620	,110
	SGENHEAL	-,254	,315	-,107	-,806	,423

a Dependent Variable: SJOBSAT1

#### Excluded Variables(d)

Model	Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
-------	---------	---	------	---------------------	-------------------------

		Tolerance	Tolerance	Tolerance	Tolerance	Tolerance
1	HLIKIA	,(a)	,	,	,	,000
	XRONOS					
	PROYPHRESIAS	,(a)	,	,	,	,000
	OIKOGENEIAKH					
	KATASTASH	,193(a)	1,286	,202	,151	,606
2	SHEALTH	-,280(a)	-2,357	,021	-,269	,915
	SGENHEAL	-,190(a)	-1,578	,119	-,184	,927
	HLIKIA	,(b)	,	,	,	,000
	XRONOS					
	PROYPHRESIAS	,(b)	,	,	,	,000
3	SHEALTH	-,265(b)	-2,210	,030	-,255	,900
	SGENHEAL	-,202(b)	-1,678	,098	-,197	,923
	HLIKIA	,(c)	,	,	,	,000
	XRONOS					
	PROYPHRESIAS	,(c)	,	,	,	,000

a Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SGENHEAL, SHEALTH

d Dependent Variable: SJOBSAT1

#### Variables Entered/Removed(c)

Model	Variables Entered	Variables Removed	Method
1	XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHR ESIAS, HLIKIA(a)	,	Enter
2	OIKOGENE IAKH KATASTAS H(b)	,	Enter
3	SJOBSAT1, SHEALTH(b )	,	Enter

a Tolerance = ,000 limits reached.

b All requested variables entered.

c Dependent Variable: SGENHEAL

#### Model Summary

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,271(a)	,073	-,004	3,63470
2	,278(b)	,077	-,014	3,65231
3	,514(c)	,265	,169	3,30724

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1, SHEALTH

**ANOVA(d)**

Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	75,109	6	12,518	,948	,467(a)
	Residual	951,195	72	13,211		
	Total	1026,304	78			
2	Regression	79,211	7	11,316	,848	,551(b)
	Residual	947,093	71	13,339		
	Total	1026,304	78			
3	Regression	271,593	9	30,177	2,759	,008(c)
	Residual	754,711	69	10,938		
	Total	1026,304	78			

a Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1, SHEALTH

d Dependent Variable: SGENHEAL

**Coefficients(a)**

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta	B	Std. Error
1	(Constant)	21,844	1,201		18,187	,000
	FYLO	,786	,919	,103	,856	,395
	HLIKIA	2,090	1,527	,227	1,368	,175
	HLIKIA	,229	1,081	,032	,212	,833
	HLIKIA	3,763	2,793	,164	1,347	,182
	XRONOS PROYPHRESIAS	-1,578	1,215	-,187	-1,299	,198
	XRONOS PROYPHRESIAS	,339	1,056	,043	,321	,749
2	(Constant)	21,537	1,328		16,217	,000
	FYLO	,693	,938	,090	,738	,463
	HLIKIA	2,582	1,773	,281	1,456	,150
	HLIKIA	,429	1,145	,059	,375	,709
	HLIKIA	3,526	2,839	,154	1,242	,218
	XRONOS PROYPHRESIAS	-1,695	1,239	-,201	-1,368	,176
	XRONOS PROYPHRESIAS	,174	1,102	,022	,158	,875
3	OIKOGENEIAKH KATASTASH	,591	1,066	,081	,555	,581
	(Constant)	21,851	3,338		6,546	,000
	FYLO	,149	,861	,019	,173	,863

HLIKIA	2,099	1,614	,228	1,300	,198
HLIKIA	,745	1,039	,103	,717	,476
HLIKIA	4,253	2,577	,185	1,650	,103
XRONOS PROYPHRESIAS	-1,119	1,136	-,133	-,985	,328
XRONOS PROYPHRESIAS	-,054	1,000	-,007	-,054	,957
OIKOGENEIAKH KATASTASH	1,191	,980	,164	1,215	,229
SHEALTH	,296	,078	,425	3,773	,000
SJOBSAT1	-,037	,046	-,087	-,806	,423

a Dependent Variable: SGENHEAL

**Excluded Variables(d)**

Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
		Tolerance	Tolerance	Tolerance	Tolerance	Tolerance
1	HLIKIA	,(a)	,	,	,	,000
	XRONOS PROYPHRESIAS	,(a)	,	,	,	,000
	OIKOGENEIAKH KATASTASH	,081(a)	,555	,581	,066	,606
	SHEALTH	,432(a)	4,009	,000	,430	,915
	SJOBSAT1	-,178(a)	-1,578	,119	-,184	,991
	2	HLIKIA	,(b)	,	,	,
XRONOS PROYPHRESIAS		,(b)	,	,	,	,000
SHEALTH		,448(b)	4,126	,000	,442	,900
SJOBSAT1		-,192(b)	-1,678	,098	-,197	,969
3	HLIKIA	,(c)	,	,	,	,000
	XRONOS PROYPHRESIAS	,(c)	,	,	,	,000

a Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA

b Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH

c Predictors in the Model: (Constant), XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, FYLO, HLIKIA, XRONOS PROYPHRESIAS, HLIKIA, OIKOGENEIAKH KATASTASH, SJOBSAT1, SHEALTH

d Dependent Variable: SGENHEAL