

**ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΟΥΝ
ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ
ΑΡΚΑΔΙΑΣ ΚΑΙ ΛΑΚΩΝΙΑΣ**

Ιωάννα Γρηγορίου

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία
που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για την μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων
απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» του Τμήματος
Οργάνωσης και Διαχείρισης του Παν/μίου Πελοποννήσου στην κατεύθυνση
«Οργάνωση & Διοίκηση Αθλητικών Οργανισμών & Επιχειρήσεων»).

ΣΠΑΡΤΗ

2010

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Αθανάσιος Κριεμάδης, Αναπλ. Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Αντώνης Τραυλός Επίκουρος καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Αθανάσιος Κουστέλιος Αναπλ. καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ιωάννα Γρηγορίου: Οι ψυχολογικοί παράγοντες που μεγιστοποιούν την εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής των νομών Αργολίδας Αρκαδίας Λακωνίας
(Με την επίβλεψη του κ. Αθανάσιου Κριεμάδη, Αναπλ. Καθηγητή)

Τις ψυχολογικές παραμέτρους που μεγιστοποιούν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής των νομών Αργολίδας, Αρκαδίας και Λακωνίας καθώς και τον τρόπο που η τελευταία σχετίζεται με την εκπαιδευτική επάρκεια αναζητά η παρούσα ερευνητική εργασία. Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ του δείγματος θεωρούν την εργασία τους αξιόλογη. Επισημαίνουν ότι υπάρχει ευνοιοκρατία στην υπηρεσία και διαπιστώνουν διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους. Θεωρούν ότι δεν αμείβονται ανάλογα για τη δουλειά που προσφέρουν και αισθάνονται ανασφάλεια εξαιτίας του μισθού. Οι εκπαιδευτικοί αμφιβάλλουν αν ο προϊστάμενος κατανοεί τα προβλήματα τους. Εκείνοι που υπηρετούν στην Δευτεροβάθμια και συμπληρώνουν το ωράριό τους στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους ως προς τον παράγοντα επάγγελμα. Οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ κάτω των 35 ετών θεωρούν ότι εργάζονται σε συνθήκες που τους ικανοποιούν λιγότερο. Ως προς τους παράγοντες του ESI (Employee Satisfaction Inventory, των Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997, για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης), φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιπλέον σπουδές είναι λιγότερο εργασιακά ικανοποιημένοι (ως προς τους παράγοντες *Ευκαιρίες* και *Εργασιακές Συνθήκες*). Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών Φ.Α. τους παράγοντες μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, και εργασιακές συνθήκες. Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. της Α/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής επάρκειας από τους συναδέλφους της Β/θμιας. Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. που η καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων ήταν η Β/θμια εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής επάρκειας σε σύγκριση με εκείνους που η καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων ήταν η Γ/θμια εκπαίδευση. Οι επιπλέον σπουδές δε φαίνεται να επιδρούν στην εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φ.Α.

Λέξεις κλειδιά: *Εκπαιδευτική επάρκεια, καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων.*

ABSTRACT

Ioanna Grigoriou: The psychological aspects which make working conditions more satisfactory for PE teachers in the prefectures of Argolida, Arcadia and Laconia.

(Under the supervision of Athanasios Kriemadis, Associate Professor)

This research project aims to explore the psychological aspects which make working conditions more satisfactory for PE teachers in the prefectures of Argolida, Arcadia and Laconia. It also tries to show the relationship between comfortable working conditions and the teachers' competency in the performance of their tasks. The PE teachers who participated in this research consider their work worthwhile and important. On the other hand they have got some doubts if the department they work for takes care of them. They are not paid as much as deserve, which causes financial insecurity. Besides their opportunities for promotion are few, no matter how experienced they are. They agree that the head of their department supports them whenever they ask for it but they doubt if their problems are really understood. PE teachers who belong to the secondary school education and complete their working hours at the elementary school education are more satisfied with their profession. PE teachers under the age of 35 are less satisfied with their working conditions. PE teachers with a second academic degree are less satisfied as far as ESI (Opportunities and working conditions). It seems that the educational level of the parents influences the way PE teachers approach promotion perspectives. Salary and working conditions. PE teachers who work at the elementary school education show higher rates of educational competency. PE teachers whose parents have finished high school show higher rates of educational competency than the ones whose parents have got a university degree. Additional studies don't seem to influence their educational competency.

Key words: *educational competency, educational effectiveness, final educational level of the parents*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον πρόεδρο του μεταπτυχιακού προγράμματος κ. Αθανάσιο Κριεμάδη, τους καθηγητές που συμμετείχαν στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Διαχείρισης και Οργάνωσης Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων», με αφορμή το οποίο έχει συγγραφεί η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή, αλλά ιδιαίτερα τους κ.κ. καθηγητές (Αθανάσιο Κριεμάδη, Τραυλό Αντώνη, Αθανάσιο Κουστέλιο) που απαρτίζουν την παρούσα τριμελή επιτροπή, για τις γνώσεις, την αμέριστη βοήθεια που προσέφεραν αλλά και για κάθε προσπάθεια που κατέβαλλαν προς τη κατεύθυνση της επιτυχημένης λειτουργίας του εν λόγω μεταπτυχιακού προγράμματος. Τέλος, σε προσωπικό επίπεδο θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, για την αμέριστη συμπαράσταση και στήριξη, το σύζυγό μου Γεώργιο Γιαννόπουλο και τους γιούς μου Παναγιώτη και Λεωνίδα.

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	II
ABSTRACT	III
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	IV
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	V
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	IX
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΠΙΝΑΚΩΝ	X
Η ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	23
1.1. <i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	23
1.2. <i>ΕΝΤΟΠΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ</i>	24
1.3. <i>ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ</i>	24
1.4. <i>ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ</i>	25
1.5. <i>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ</i>	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ II	29
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	29
2.1.1. ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ, ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	29
2.1.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ.....	34
2.1.3. Η ΠΡΟΣΔΟΚΙΑ ΤΩΝ ΕΠΙΘΥΜΗΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ...	36
2.1.4. Η ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ Η ΘΕΩΡΙΑ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΣΤΟΧΩΝ.....	39
2.2. <i>Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ</i>	41
2.2.1. Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ (ΦΥΛΟ, ΗΛΙΚΙΑ, ΕΜΠΕΙΡΙΑ, ΘΕΣΗ)	44
2.2.2 Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΣΑΦΕΙΑ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΜΕ ΤΗ ΣΥΓΚΡΟΥΣΗ ΡΟΛΟΥ.....	46
2.3. <i>Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</i>	47
2.3.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΥΡΟΥΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	49
2.4. <i>Ο ΒΑΘΜΟΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΤΗ ΖΩΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ</i>	

2.5. ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΤΟ ΑΤΟΜΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΦΟΡΑ ΤΟΥ ΣΤΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΧΩΡΟ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ.....	54
2.6. ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΑΡΙΕΡΑΣ	55
2.7. ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΣΤΡΕΣ, Η ΑΠΟΥΣΙΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ.....	58
2.8. Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΕΞΑΝΤΛΗΣΗ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	60
2.9. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	62
2.9.1. Η ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΠΑΓΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΩΝ ΕΠΙΛΟΓΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΠΙΠΕΔΟΥ ΤΩΝ ΓΟΝΙΩΝ ΣΤΗ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	65
2.10. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ.....	66
2.10.1. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ	70
2.10.2. ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ.....	72
2.10.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΕΠΑΡΚΕΙΑΣ.....	74
2.11. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ.....	94
3.1. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ	94
3.2. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	95
3.3. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	95
3.4. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ.....	98
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙV.....	ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.
4.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ.....	100
4.2. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ V.....	102
4.2.1. ΦΥΛΟ	102
4.2.2. ΜΟΝΙΜΟΤΗΤΑ	103
4.2.3. ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	105
4.2.4. ΗΛΙΚΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	107
4.2.5. ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	109
4.2.6. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ.....	110
4.2.7. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ	112

4.2.8. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΟΝΕΩΝ.....	115
4.2.9. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΜΕ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ.....	117
4.3. <i>Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ</i>	120
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI.....	130
5.1. <i>Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ</i>	130
5.1.2. Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ	131
5.1.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΑΥΞΑΝΟΥΝ Η ΜΕΙΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	131
5.1.4. Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΟΥΣ ΑΝΤΡΕΣ ΚΑΙ ΣΤΙΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	133
5.1.5. Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΜΟΝΙΜΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	134
5.1.6. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΑΘΜΙΔΑ ΠΟΥ ΥΠΗΡΕΤΟΥΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	135
5.1.7. ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	136
5.1.8. Η ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	137
5.1.9. Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΣΠΟΥΔΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....	137
5.1.10. ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ 138	
5.1.11. ΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ 139	
5.2. <i>Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ</i>	140
5.2.8. ΣΥΣΧΕΤΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ESI ΚΑΙ TSES.....	142
ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII.....	148
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	148
6.1. <i>Η ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ Η ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ</i>	148
6.2. 6.2. <i>Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΕΞΩΤΕΡΙΚΩΝ ΑΜΟΙΒΩΝ</i>	150
6.3. <i>ΟΙ ΝΕΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΠΟΥ ΕΙΣΕΡΧΟΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ</i>	152
6.4. <i>ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ</i>	153

6.5. <i>Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ</i>	154
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	160
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	204

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχ. 2.1. Η θεωρία του Herzberg -Ποσοστιαία συχνότητα ικανοποίησης.....	26
Σχ. 2.2. Η βαθμολογία δυνητικής παρακίνησης.....	30
Σχ. 2.3. Η λειτουργία της θεωρίας του Vroom.....	34
Σχ. 2.4. Υπόδειγμα παρακίνησης του Porter και Lawer (1968).....	37
Σχ. 2.5. Η δομή της εκπαιδευτικής επάρκειας.....	78
Σχ.2.6. Επιγραμματική Σχηματική Περιγραφή της εκπαιδευτικής επάρκειας συνολικά.....	85
Σχ. 3.1. Σχέσεις έρευνας και θεωρίας.....	90
Σχ. 3.2. Αποτελέσματα παράλληλης ανάλυσης του TSES.....	94

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1. Τυπολογία εργαζομένων και θεωρίες παρακίνησης.....	40
Πίνακας 2.2. Σύγκριση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών.....	61
Πίνακας 4.1. Περίληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με το φύλο.....	99
Πίνακας 4.2. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) για τους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής.....	99
Πίνακας 4.3. Περίληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη μονιμότητα ή μη των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.....	100
Πίνακας 4.4. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής.....	101

Πίνακας 4.5. Περιληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής.....	103
Πίνακας 4.6. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ.....	104
Πίνακας 4.7. Περιληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.....	105
Πίνακας 4.8. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.....	106
Πίνακας 4.9. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες	

(Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.....	107
Πίνακας 4.10. Περίληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.....	108
Πίνακας 4.11. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.....	109
Πίνακας 4.12. Περίληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.....	111
Πίνακας 4.13. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.....	111
Πίνακας 4.14. Περίληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα	

εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής..... 114

Πίνακας 4.15. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής..... 114

Πίνακας 4.16. Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τους πτυχιούχους ΤΕΦΑΑ και ΤΕΦΑΑ +..... 117

Πίνακας 4.17. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) για τους πτυχιούχους ΤΕΦΑΑ και ΤΕΦΑΑ +..... 117

Πίνακας 4.18. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια για τους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.... 118

Πίνακας 4.19. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ΦΑ..... 119

Πίνακας 4.20. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ που υπηρετούν στην Α/θμια, Β/θμια, και Α & Β/θμια εκπαίδευση.....	119
Πίνακας 4.21. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.....	121
Πίνακας 4.22. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ΦΑ.....	122
Πίνακας 4.23. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα.....	122
Πίνακας 4.24. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας.....	123
Πίνακας 4.25. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων.....	123

Πίνακας 4.26. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τις σπουδές των εκπαιδευτικών ΦΑ..... **123**

Πίνακας 4.27. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) και επίπεδα σημαντικότητας μεταξύ των παραγόντων ESI (*επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά*) και της εκπαιδευτικής επάρκειας TSES (N = 229)..... **125**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 4.1. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής.....	101
Γράφημα 4.2. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ που υπηρετούν στην Α/θμια, Β/θμια, και Α & Β/θμια Εκπαίδευση.....	104
Γράφημα 4.3. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών της ΦΑ.....	106
Γράφημα 4.4. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών της ΦΑ.....	109
Γράφημα 4.5. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας των εκπαιδευτικών της ΦΑ.....	112
Γράφημα 4.6. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών της ΦΑ.....	115
Γράφημα 4.7. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά για τους πτυχιούχους ΤΕΦΑΑ και ΤΕΦΑΑ+.....	118
Γράφημα 4.8. Μέσες τιμές Εκπαιδευτικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ που υπηρετούν στην Α/θμια, Β/θμια, και Α & Β/θμια εκπαίδευση.....	120
Γράφημα 4.9. Μέσες τιμές Εκπαιδευτικής Επάρκειας ανάλογα με την	

ηλικία των εκπαιδευτικών ΦΑ.....	121
Γράφημα 4.10. Μέσες τιμές Εκπαιδευτικής Επάρκειας των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων....	124

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ

Φ. Α.	Φυσική Αγωγή
ΠΕ	Ποικιλία ειδικότητας
ΤΣ	Ταυτότητα στόχου
ΣΣ	Σημασία στόχου
ΑΥΤ	Αυτονομία
ΕΠ	Επαναπληροφόρηση
ΒΔΠ	Βαθμολογία Δυνητικής Παρακίνησης
SCT	κοινωνική γνωστική θεωρία (Social Cognitive Theory)
SCCT	Γνωστική-κοινωνική θεωρία για την επαγγελματική καριέρα (social cognitive career theory)
ESI	ερωτηματολόγιο Employee Satisfaction Inventory το οποίο δημιουργήθηκε από τους Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997.
TSES	«The Teachers' Sense of Efficacy Scale» (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), το οποίο αρχικά ονομάστηκε «the Ohio State Teacher Self-Efficacy Scale»
MBI	ερωτηματολόγιο Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1986)
CTE	επαγγελματική-συναδελφική επάρκεια
ΤΕΦΑΑ	Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
HCD	Στρατηγική βελτίωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου
SLT	Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory)
CTE	επαγγελματική-συναδελφική επάρκεια (Collective Teacher Efficacy)
HCD	Στρατηγική βελτίωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου

**ΟΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
ΠΟΥ ΜΕΓΙΣΤΟΠΟΙΟΥΝ
ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΩΝ ΝΟΜΩΝ ΑΡΓΟΛΙΔΑΣ ΑΡΚΑΔΙΑΣ ΚΑΙ ΛΑΚΩΝΙΑΣ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι

Εισαγωγή

Η ικανοποίηση, η προερχόμενη από την εργασία είναι στόχος αποφασιστικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, αλλά και της αποτελεσματικότητας του ευρύτερου οργανισμού (Doherty, 1998). Μάλιστα όπως επισημαίνουν οι Wilson και Rosenfeld (1990) σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση, η θετική ή αρνητική στάση απέναντί στην εργασία μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην οργανωσιακή συμπεριφορά. Και όπως έχει διαπιστωθεί βάσει ερευνητικών δεδομένων, η διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού προβάλλει ως ένας από τους καθοριστικούς παράγοντες επιτυχίας σε επίπεδο οργάνωσης (Slack, 1997).

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (cognitive evaluation theory) των Deci και Ryan, (1985) και Ryan και Deci, (2000) που υποδεικνύει ότι το επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα επίτευξης που τα άτομα επιλέγουν να κάνουν, ποικίλει, και είναι αποτέλεσμα της αντίληψης της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε μια δραστηριότητα και εξαρτάται από το εάν θεωρούν τους εαυτούς τους επαρκείς σχετικά με την απόδοσή τους στη δραστηριότητα αυτή. Βέβαια τελευταίες έρευνες με θέμα την εργασιακή ικανοποίηση υποστηρίζουν ότι η ικανοποίηση δεν είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της απόδοσης (Lambrecht & Hutson, 1997; Robbins, 1993). Διαφορετικά είναι τα πορίσματα άλλων ερευνών (Johns, 1992) που υποστηρίζουν την ύπαρξη ισχυρής αμοιβαίας επίδρασης στην ικανοποίηση και την απόδοση.

Η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με σημαντικούς παράγοντες όπως την συνέπεια, την απουσία από την εργασία, την παραγωγικότητα, τις σχέσεις των εργαζομένων μεταξύ τους, αλλά και την παραίτηση από την εργασία (Baron, 1986; Maghrandi 1999).

Εντοπισμός του προβλήματος

Ο τρόπος που οι προαναφερθέντες παράγοντες επιδρούν κατά την τέλεση του έργου των καθηγητών Φυσικής Αγωγής είναι το προς διερεύνηση πεδίο της παρούσας εργασίας όχι μόνο κατά την τέλεση του εκπαιδευτικού τους έργου αλλά και καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίας τους στο χώρο εργασίας –στο σημερινό ελληνικό σχολείο, με όλες τις ιδιαιτερότητες που φέρει αυτό-. Οι παράγοντες που εξετάζονται σχετίζονται τόσο με την ιδιαιτερότητα του έργου του εκπαιδευτικού όσο και με τις ιδιαιτερότητες που συνοδεύουν το έργο των καθηγητών Φυσικής Αγωγής και σχετίζονται με τη μεγιστοποίηση του έργου τους και κατά συνέπεια την ικανοποίηση από την εργασία τους στο χώρο του σχολείου.

Σκοπός και ερωτήματα της παρούσας εργασίας

Ευρύτερος στόχος της παρούσας εργασίας είναι η αναζήτηση των τρόπων με τους οποίους οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής διαχειρίζονται τις προσδοκίες που προκύπτουν από το γεμάτο συγκρούσεις ρόλο τους προκειμένου να αντλούν ικανοποίηση από την εργασία τους. Ο ρόλος αυτός καθορίζεται από την ταυτότητά τους στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού Φυσικής Αγωγής, αλλά και πώς αυτή αντανακλάται στην ευρύτερη εκπαιδευτική και αθλητική κοινότητα.

Πιο συγκεκριμένα, εστιάζει στον τρόπο που οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής εδραιώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και τις επαγγελματικές τους πρακτικές για τη Φυσική Αγωγή. Εστιάζει επίσης στον τρόπο που η προσωπική τους εμπλοκή με τον αθλητισμό, επιδρά σε αυτή την διαδικασία. Τέλος, αναφέρεται στο πώς δημιουργούν και διατηρούν μια αυθύπαρκτη αξία ως εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με το «φτωχό» ρόλο που τους έχει δοθεί από το εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τη διερεύνηση των ψυχολογικών παραγόντων που καθορίζουν την προσπάθειά τους, ευρύτερος στόχος είναι να παράγουν εκπαιδευτικό έργο όσο πιο αποτελεσματικά

γίνεται και με όσο το δυνατόν μεγιστοποιημένη επίδραση στους μαθητές μπορεί το έργο αυτό να έχει.

Ειδικότερα, στόχος της παρούσας εργασίας είναι να κατανοηθούν οι ψυχολογικοί παράγοντες που παρεμβαίνουν στο έργο του καθηγητή Φυσικής Αγωγής, και επιδρούν στην εργασιακή του ικανοποίηση αλλά και να προσδιοριστεί εάν η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται με την εκπαιδευτική του επάρκεια.

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Περιορισμός της παρούσας έρευνας πρέπει να θεωρηθεί το γεγονός ότι αφορά μεμονωμένη γεωγραφική περιοχή της Πελοποννήσου χωρίς την δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων της έρευνας. Είναι επίσης σημαντικό να αναφερθεί ότι πρόκειται για ανίχνευση των παραγόντων που βελτιώνουν το έργο των καθηγητών Φυσικής Αγωγής και που όμως δεν εμβαθύνει πιθανώς με τον τρόπο που θα γινόταν με ένα άλλο ερευνητικό εργαλείο όπως η συνέντευξη και η συμμετοχική παρατήρηση. Βέβαια στον αρχικό εντοπισμό των παραγόντων αυτών έγινε προσπάθεια ποιοτικής προσέγγισης των ψυχολογικών αξόνων –διαστάσεων που επιδρούν στο έργο των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Η προσπάθεια αυτή έγινε με ημιδομημένες συνεντεύξεις σε μικρό αριθμό καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Η τελική μεθοδολογική κατεύθυνση της έρευνας ήταν η συγκέντρωση των απόψεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν και στις δυο βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ώστε να συγκεντρωθεί και να αναλυθεί ένα μεγαλύτερο και πιο πολυσυλλεκτικό πληθυσμιακό δείγμα.

Λειτουργικοί ορισμοί

Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας είναι απαραίτητο να αναλυθεί ο όρος παρακίνηση (motivation) ως μια κατάσταση που βασίζεται σε μια σημαντική δυναμική της συμπεριφοράς. Είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσω της οποίας το άτομο αποφασίζει τα επιθυμητά αποτελέσματα και θέτει σε δράση εκείνες τις συμπεριφορές που θα οδηγήσουν στην επίτευξη των προκαθορισμένων, επιδιωκόμενων αποτελεσμάτων. Αυτό σημαίνει ότι η παρακίνηση εντάσσεται στο πλαίσιο της διαδικασίας λήψης αποφάσεων ενός ατόμου, και είναι μια ορθολογική διαδικασία που βασίζεται σε ενσυνείδητες αναλύσεις, εφόσον αυτές θα πρέπει να

οδηγούν σε αποτελέσματα που είναι επιθυμητά, ευχάριστα, αναγκαία ή απαραίτητα για το άτομο. Κατανοώντας τα παραπάνω, ο άνθρωπος δρα και ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καρπωθεί μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό ορίζοντα όλα αυτά που επιθυμεί. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτή τη διαδικασία ο άνθρωπος επιδιώκει να διαπιστώσει τι είναι επιθυμητό, απορριπτό, αρνητικό για τον εαυτό του ή την κατάστασή του, με αποτέλεσμα να ενεργήσει ανάλογα ή να κινηθεί προς την αντίθετη κατεύθυνση (Χυτήρης, 2001).

Γενικά, ο ορισμός της παρακίνησης οροθετείται είτε ως μια ψυχολογική διαδικασία που δίνει στην ανθρώπινη συμπεριφορά σημασία και κατεύθυνση (Kreitner, 1995), είτε ως μια εσωτερική ώθηση, για να ικανοποιήσει ο άνθρωπος μια ανικανοποίητη ανάγκη του (Higgins, 1994), είτε ως η θέληση να πετύχει τους στόχους του (Bedeian, 1993) ή ως μια εσωτερική δύναμη που οδηγεί τα άτομα να υλοποιήσουν τους προσωπικούς, αλλά και τους οργανωτικούς στόχους τους (Lindner, 1998).

Ο Sargent (1990) έδωσε έναν απλούστερο ορισμό για την παρακίνηση. Είναι αυτό που κάνει τους ανθρώπους να συνδέονται, να δρουν ή να συμπεριφέρονται με πολύ συγκεκριμένους και ιδιαίτερους τρόπους. Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι άνθρωποι παρακινούνται ως προς το επιθυμητό αποτέλεσμα (μισθολογική αύξηση, προαγωγή, επιβράβευση) ή με σκοπό να αποφύγουν ένα ανεπιθύμητο αποτέλεσμα (παρατήρηση, τιμωρία, δυσμενή μετάθεση) (Μάρκοβιτς, 2002).

Ο Locke (1976) επισημαίνει ότι η εργασιακή ικανοποίηση «είναι μια ευχάριστη και θετική ψυχολογική κατάσταση που είναι αποτέλεσμα της ευχαρίστησης από την εργασία κάποιου ή την εργασιακή εμπειρία» (σελ. 1300). Οι Smith, Kendall, και Hullin, (1969) υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση αποτελείται από «συναισθήματα αποτελεσματικής επίδρασης πλευρών μιας κατάστασης» (σελ. 6).

Η εργασιακή ικανοποίηση ορίζεται ως το αποτέλεσμα της αποτίμησης του εργαζόμενου στο βαθμό που το εργασιακό περιβάλλον εκπληρώνει τις ανάγκες του ατόμου (Dawis & Lofquist, 1984; Locke, 1976; Smith et al. 1969). Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με πολλούς παράγοντες που ομαδοποιούνται σε τρεις κύριους άξονες: (α) Παράγοντες που σχετίζονται με τον τρόπο οργάνωσης του οργανισμού, (β) Παράγοντες που σχετίζονται με συγκεκριμένες πλευρές της εργασίας και (γ) Παράγοντες που σχετίζονται με τα άτομα που εμπλέκονται (Baron, 1986).

Οι παραπάνω ορισμοί συγκλίνουν, όπως επισημαίνει ο Lease (1998) στο εξής:
η εργασιακή ικανοποίηση θεωρείται ως ο αποτελεσματικός προσανατολισμός των εργαζομένων απέναντι τον εργασιακό ρόλο που αναλαμβάνουν σε έναν οργανισμό.

II. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

Ο Locke (1976) εκτιμά ότι έως το 1976 υπήρχαν πάνω από 3,350 επιστημονικές εργασίες σχετικές με το θέμα, της εργασιακής ικανοποίησης, ενώ ο Oshagbemi (1996) υποστηρίζει ότι οι εργασίες αυτές θα έχουν ήδη διπλασιαστεί. Σκόπιμο όμως κρίνεται στην παρούσα χρονική στιγμή, αφού έχει προηγουμένως προσδιοριστεί η έννοια εργασιακή ικανοποίηση, να παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο που σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.

Παρακίνηση, εργασιακή ικανοποίηση

Ο Herzberg (1968) διατύπωσε «τη θεωρία των δύο παραγόντων». Από τη μια καθόρισε τους παράγοντες Υγιεινή – Συντήρηση (Hygiene factors) και από την άλλη τους παράγοντες παρακίνησης (motivation factors). Οι μεν πρώτοι εμφανίζονται εξωγενώς και επιβάλλονται στον εργαζόμενο ή του προσφέρονται από τη διοίκηση, ενώ ο εργαζόμενος έχει λίγες δυνατότητες παρέμβασης και αλλαγής τους (η αντίδρασή του συνήθως έχει συλλογικό χαρακτήρα). Οι δεύτεροι έχουν να κάνουν με προσωπικά συναισθήματα, αντιλήψεις, υποκειμενικές προσεγγίσεις και αξίες. Αφορούν τον τρόπο που ένα άτομο βλέπει τη δουλειά του, τη θέση εργασίας του, τον εργασιακό του χώρο και το περιβάλλον εργασίας, τους συναδέλφους και τις σχέσεις του με αυτούς καθώς και τις σχέσεις του με τους προϊσταμένους του και με τη διοίκηση.

Η θεωρία «των δύο παραγόντων» στηρίζεται σε δυο αλληλοσχετιζόμενα θέματα. Το πρώτο αφορά στη διάκριση μεταξύ του περιεχομένου της εργασίας και των παραγόντων του πλαισίου εργασίας.

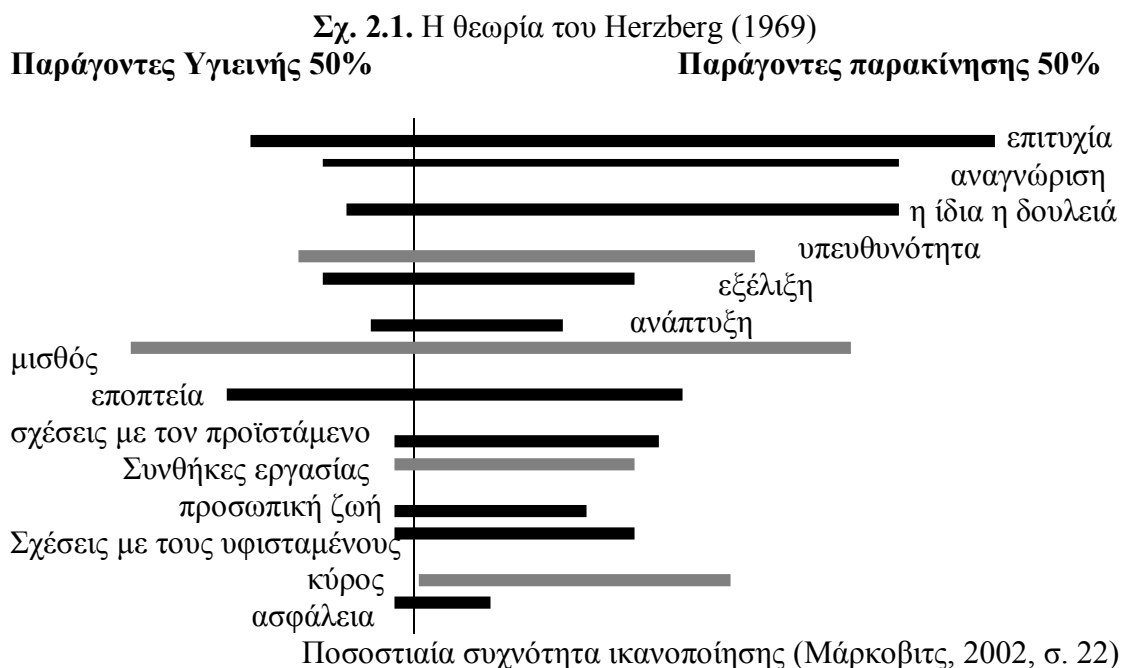
- Οι πρώτοι είναι υπεύθυνοι για τη δημιουργία της ικανοποίησης και η απουσία τους δε θα οδηγήσει σε δυσαρέσκεια, αλλά μάλλον σε μια ουδέτερη στάση (οι ενδογενείς παράγοντες που αναφέρθηκαν).

- Οι δεύτεροι οδηγούν σε δυσαρέσκεια, εφόσον απουσιάζουν, και σε αδιαφορία, όταν υφίστανται μέσα στον εργασιακό χώρο (οι εξωγενείς παράγοντες που αναφέρθηκαν).

Το δεύτερο θέμα της θεωρίας οριοθετείται σε μια πιο γενική σχέση μεταξύ των περιπτώσιακών παραγόντων και των ανθρώπινων στάσεων (Thierry, 1998). Σύμφωνα με τα παραπάνω, εάν υπάρχει θετική επίδραση σε έναν εργαζόμενο, αυτός θα οδηγηθεί σε μεγαλύτερη ικανοποίηση, ενώ η αρνητική επιρροή θα τον οδηγήσει σε μικρότερη ικανοποίηση ή και σε δυσαρέσκεια.

Σύμφωνα με τον Herzberg, η θεωρία του έχει γενική εφαρμογή στο σύνολο της ανθρώπινης φύσης όπου οι παράγοντες Υγιεινής είναι γενικά αποθαρρυντικοί παράγοντες. Παραδείγματα τέτοιων παραγόντων είναι η πολιτική του οργανισμού, η μισθολογική πολιτική, η ποιότητα της διοίκησης, οι σχέσεις με τους προϊσταμένους και τους υφισταμένους, η ασφάλεια που παρέχει η εργασία, οι συνθήκες εργασίας, το κύρος που προσφέρει το αντικείμενο της εργασίας. Οι παράγοντες παρακίνησης είναι γενικά ενθαρρυντικοί. Αναφέρονται στο περιεχόμενο της εργασίας και είναι ενδογενείς, δηλαδή διαμορφώνονται και καθορίζονται από τον εργαζόμενο και βιώνονται από αυτόν. Παραδείγματα είναι οι προοπτικές εξέλιξης του εργαζόμενου, οι δυνατότητες αναγνώρισης από τον προϊστάμενο, η εργασία αυτή κάθε αυτή, οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες που προκύπτουν από μια εργασία, οι πιθανότητες ανάπτυξης του ατόμου μέσα στον εργασιακό του χώρο.

Οι εργαζόμενοι θα είναι όλο και περισσότερο ικανοποιημένοι από αντικείμενα εργασίας στα οποία θα έχουν προστεθεί «κάθετες» μεταβλητές και θα έχουν τη δυνατότητα να τους παρακινήσουν. Αυτές οι μεταβλητές σύμφωνα με τον Herzberg, μπορεί να είναι η εξάλειψη των διοικητικών ελέγχων, η αυξημένη αρμοδιότητα και υπευθυνότητα των υπαλλήλων για το εργασιακό τους αντικείμενο, η ελευθερία κατανομής του εργασιακού χρόνου και επιλογής τρόπου εργασίας, η άμεση ενημέρωση του εργαζόμενου για την πορεία του έργου και την αξιολόγηση της δουλειάς του, η εισαγωγή περισσότερων και δυσκολότερων εργασιακών αντικειμένων, η ενθάρρυνση του εργαζόμενου να προχωρήσει στην εξειδίκευση και επιστημονική γνώση της δουλειάς του. Με αυτό τον τρόπο αυξάνονται οι ευκαιρίες για προσωπική ανάληψη ευθυνών, για μεγαλύτερο εύρος στη λήψη αποφάσεων και για προσωπική εξέλιξη στην εργασία (εμπλουτισμένη εργασία) (Paul, Robertson, & Herzberg, 1969).



Στο πλαίσιο της συλλογιστικής και της ανάλυσης αυτής διαμορφώθηκε ένα εργαλείο μέτρησης της πιθανής παρακίνησης που μπορεί να έχει ένας άνθρωπος (Βαθμολογία Δυνητικής Παρακίνησης) προκειμένου να καθορίσει σταθερές έννοιες που η ύπαρξή τους θα βοηθούσε τα στελέχη να παρακινήσουν τους υφιστάμενούς τους και να εξηγήσουν την εναλλαγή προσωπικού στους οργανισμούς. Η συγκεκριμένη βαθμολογία βασίζεται σε ένα ερωτηματολόγιο των Hackman και Oldman (1976) (Work Redesign, 1980) που ονομάστηκε Διαγνωστική Έρευνα της Εργασίας (Job Diagnostic Survey). Η Βαθμολογία Δυνητικής Παρακίνησης (ΒΔΠ) απαρτίζεται από τις παρακάτω μεταβλητές: (α) Ποικιλία ειδικότητας (ΠΕ), (β) Ταυτότητα στόχου (ΤΣ), (γ) Σημασία στόχου (ΣΣ), (δ) Αυτονομία (ΑΥΤ) και (ε) Επαναπληροφόρηση (ΕΠ).

Η ύπαρξη των τριών πρώτων μεταβλητών κάνει τον εργαζόμενο να απολαμβάνει την έννοια και το περιεχόμενο στην εργασία του. Η αυτονομία τον κάνει να απολαμβάνει υπευθυνότητα για το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς του. Ενώ η επαναπληροφόρηση του προσφέρει τη γνώση των πραγματικών αποτελεσμάτων από τις εργασιακές δραστηριότητες. Όταν όλα τα παραπάνω υπάρχουν ταυτόχρονα οδηγούν σε υψηλή εργασιακή παρακίνηση, σε υψηλής ποιότητας εργασιακή επίδοση, σε υψηλή ικανοποίηση από την εργασία και σε χαμηλό ποσοστό απουσιών και

εναλλαγής προσωπικού (Μάρκοβιτς, 2002). Η μαθηματική σχέση των παραπάνω μεταβλητών, για να υπολογισθεί η Βαθμολογία Δυνητικής Παρακίνησης (ΒΔΠ) είναι:

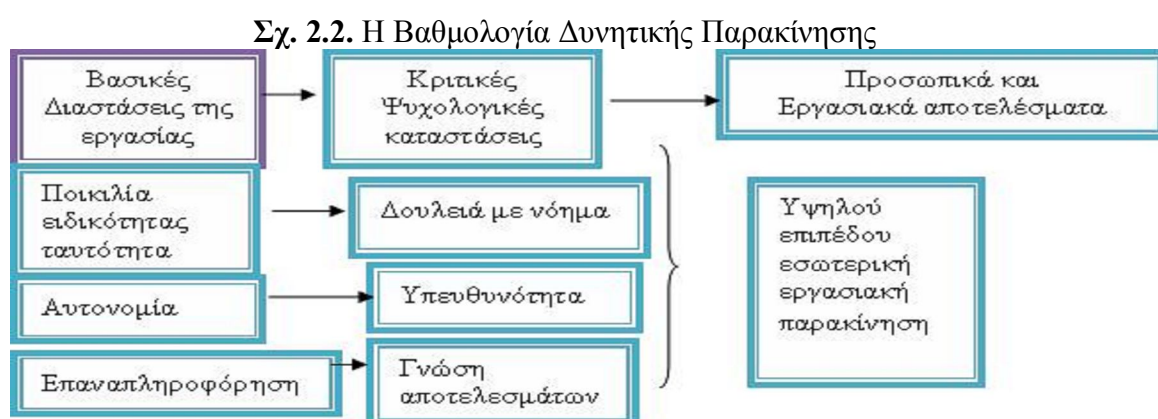
$$\text{ΒΔΠ} = [(\text{ΠΕ} + \text{ΤΣ} + \text{ΣΣ}) / 3 * \text{ΑΥΤ} * \text{ΕΠ}]$$

Οι σχέσεις των παραπάνω μεταβλητών οδηγούν σε τρεις κριτικές ψυχολογικές καταστάσεις (εμφάνιση δουλειάς με νόημα, εμφάνιση υπευθυνότητας για το αποτέλεσμα της δουλειάς και γνώση των πραγματικών αποτελεσμάτων από τη δουλειά), που καθορίζουν το ύψος της παρακίνησης, της εργασιακής ικανοποίησης και την επίδοση. Για να βελτιωθεί η παρακίνηση στην εργασία με βάση το συγκεκριμένο ερευνητικό υπόδειγμα, θα πρέπει να εφαρμοσθούν οι παρακάτω υλοποιήσιμες αρχές:

- ✓ *Συνδεδεμένα αντικείμενα εργασίας* (ο κάθε εργαζόμενος να μην κάνει κάτι συγκεκριμένο, να υπάρχει ποικιλία στόχων, η εργασία να εμπλουτιστεί, να υπάρχει ποικιλία εργασιακών αντικειμένων και πολλαπλότητα στις αρμοδιότητες)
- ✓ *Δημιουργία φυσικών εργασιακών ενοτήτων* (δημιουργία ομάδων εργασίας, ενίσχυση της αυτόνομης εργασίας και της πρωτοβουλίας, αύξηση της πιθανότητας να λάβει ο εργαζόμενος ουσιαστική επαναπληροφόρηση, ουσιαστική συμμετοχή του εργαζόμενου στο παραγόμενο προϊόν, στον τρόπο παραγωγής και διάθεσης του προϊόντος στο πελάτη).
- ✓ *Καθορισμός σχέσεων με τον πελάτη* (δημιουργία σχέσεων με τον πελάτη, μοναδικό και καθοριστικό δέκτη του αποτελέσματος της εργασίας του υπαλλήλου, πλήρης γνώση του εργαζόμενου για το τι θέλει ο πελάτης, τι παράπονα έχει από το προϊόν, τι προτείνει για τη βελτίωση της ποιότητας του προϊόντος/ υπηρεσίας).
- ✓ *Κάθετη φόρτωση* (πρόσθεση αρμοδιοτήτων, π.χ. σχεδιασμός της εργασίας, ποιοτικός έλεγχος του εργασιακού αποτελέσματος, νέοι μέθοδοι εργασίας, εκπαίδευση και κατάρτιση, επίλυση προβλημάτων, καθορισμός προτεραιοτήτων, έλεγχος δαπανών, αποφάσεις για εργασιακά θέματα).
- ✓ *Διάνοιξη καναλιών επαναπληροφόρησης* (τακτικά φύλλα ελέγχου και αποτελεσμάτων, ενημέρωση των εργαζομένων για τις απόψεις των πελατών, ενημέρωση των εργαζομένων για τις απόψεις της διοίκησης).

Απώτερος στόχος των παραπάνω αρχών είναι να επιτευχθεί υψηλού επιπέδου εσωτερική εργασιακή παρακίνηση.

Διάφορες μελέτες (Robertson, Smith, & Cooper, 1994) όπως αυτή του Kiggundu (1983), των Arnold και House (1980) και Wall (1978), έδειξαν ότι υπάρχει: (α) θετική συσχέτιση μεταξύ των τριών κριτικών καταστάσεων (δουλειά με νόημα, υπευθυνότητα και γνώση των αποτελεσμάτων) και της αυτονομίας, (β) αρνητική συσχέτιση με την επαναπληροφόρηση, ακόμα (γ) η ταυτότητα του στόχου δεν συσχετιζόταν με καμιά από τις ψυχολογικές καταστάσεις και (δ) η σχέση των ψυχολογικών καταστάσεων με τα αποτελέσματα είναι πολύ αδύναμη. Οι Fried και Ferris (1987) έδειξαν ότι οι βασικές εργασιακές διαστάσεις (ποικιλία ειδικότητας, ταυτότητα στόχου, σημασία στόχου) συσχετίζονται υψηλά με τις τρεις παραπάνω παραμέτρους και αυτές συσχετίζονται υψηλότερα με την παρακίνηση και την ικανοποίηση από τη εργασία παρά με τις βασικές εργασιακές διαστάσεις. «Επιπλέον η επαναπληροφόρηση εμφανίζεται να επηρεάζει όλες τις ψυχολογικές καταστάσεις και οι τελευταίες θα μπορούσαν να μειωθούν σε δύο ενσωματώνοντας τη δουλειά με νόημα στην υπευθυνότητα» (Μάρκοβιτς 2002 σελ.101-116).



(Μάρκοβιτς, 2002 σελ.114)

Τέλος, όσον αφορά στη Διαγνωστική Έρευνα της Εργασίας, έρευνες που διεξήχθησαν μετά την ερευνητική εργασία των Hackman και Oldham (1980) βελτίωσαν το μοντέλο, εφαρμόζοντας κάποιες μετατροπές και αλλαγές στο μοντέλο, προκειμένου να είναι σύμφωνο με τις εξελίξεις στο εργασιακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, υποστηρίχτηκε ότι θα πρέπει να προστεθούν οι εργασιακοί παράγοντες της επικινδυνότητας ή της πνευματικής απαίτησης μιας εργασίας. Ενώ ζητήθηκε να

υπάρξουν καλύτεροι δείκτες που να μετράνε τους βασικούς εργασιακούς όρους, όπως είναι η περιπλοκότητα της εργασίας (Robertson, Smith & Cooper, 1994).

Βέβαια από έρευνες (Howard & Bray, 1988) διαπιστώθηκαν αλλαγές στον τρόπο σκέψης των εργαζομένων σε ότι αφορά στην εργασία τους. Οι αιτίες αυτών των αλλαγών μπορεί να είναι: (α) η σχετική ευημερία των μεσαίων στρωμάτων του αναπτυγμένου κόσμου κατά τα τελευταία χρόνια, (β) η επικρατούσα αντίληψη της διεκδίκησης, χωρίς την ανάλογη αποδοχή των υποχρεώσεων, (γ) η μεγαλύτερη επιείκεια που δείχνουν οι περισσότεροι ως προς τον εαυτό τους και τα χαρίσματά τους, και (δ) η ψυχολογία των δικαιωμάτων -τα κεκτημένα- το αναφαίρετο δικαίωμα για τη δυνατότητα που πρέπει να έχουν οι νέοι άνθρωποι να βρουν μια «καλή» δουλειά.

Η λειτουργία του Δημόσιου τομέα και τα εργασιακά πρότυπα που αυτός αναπτύσσει, αλλά και εκείνα που διαμορφώνονται από τους φυσικούς του λειτουργούς, προτάσσουν εργασιακά μοντέλα και υποδείγματα που ενθαρρύνουν την αδιαφορία, την απαξίωση για τα πραγματικά ζητήματα, την καταναγκαστική πειθαρχία στους ανωτέρους. Υπάρχει μια μικρή πιθανότητα η νέα γενιά στελεχών και δημοσίων υπαλλήλων που θα εισαχθεί να φέρει και τις αξίες και αντιλήψεις της, επιφέροντας μια οργανωτική επανάσταση και μεταβάλλοντας τις καθεστωτικές συμπεριφορές και πρακτικές. Η πιθανότητα αυτή βέβαια είναι μικρή και γιατί οι δυνάμεις αφομοίωσης των νέων υπαλλήλων και οι αντιστάσεις σε καινοτομίες είναι ιδιαίτερα ισχυρές αλλά και γιατί η διοικητική ιεραρχία του δημόσιου τομέα κυριαρχείται από στελέχη που ανελίχθηκαν με τα υφιστάμενα εργασιακά πρότυπα, και που εξακολουθούν να υπηρετούν πιστά (Μάρκοβιτς, 2002).

Κοινωνική μάθηση και παρακίνηση

Σύμφωνα με τον Moorhead (2006) η παρακίνηση είναι ένα σύνολο δυνάμεων που δεσμεύουν τους ανθρώπους να ακολουθήσουν μια συμπεριφορά έναντι κάποιας άλλης εναλλακτικής. Φαίνεται να ισχύει η σχέση:

$$\text{Απόδοση} = \text{Παρακίνηση} + \text{Δυνατότητα} + \text{Περιβάλλον}$$

(Performance = Motivation + Ability + Environment)

όπου ως δυνατότητα, (ability) εννοείται να μπορεί ο εργαζόμενος να κάνει τη δουλειά του, ενώ με τον όρο περιβάλλον (environment) εννοείται να έχει ο εργαζόμενος τα

υλικά, τις πηγές, τον εξοπλισμό αλλά και την πληροφόρηση, ώστε να κάνει τη δουλειά του σωστά.

Κατά την έρευνα της παρακίνησης ως διοικητικής διαδικασίας, διατυπώθηκε από τον Bandura (1977) και αργότερα από τους Wood και Bandura (1989) η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning). Στα πλαίσια της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης, εισήχθησαν έννοιες όπως η «μοντελοποίηση» (οι γονείς λειτουργούν ως μοντέλα για τα παιδιά τους), ο «συμβολισμός» (καθορίζονται προσωπικοί στόχοι για παρακίνηση και εφευρίσκονται τρόποι για να ενισχυθεί η μνήμη για παράδειγμα), ο αυτοέλεγχος (αυτοσυγκράτηση δασκάλου μπροστά σε αυθάδη μαθητή), και το βασικότερο, η «αυτο-αποτελεσματικότητα-εκπαιδευτική επάρκεια» (self-efficacy). Είναι ακριβώς η πίστη ότι ένας άνθρωπος μπορεί να αποδώσει επαρκώς σε μια συγκεκριμένη εργασιακή κατάσταση. Η «αυτο-αποτελεσματικότητα -εκπαιδευτική επάρκεια» στηρίζεται σε τρεις μεταβλητές: το μέγεθος (το επίπεδο δυσκολίας στο οποίο ο εργαζόμενος μπορεί να ανταπεξέλθει επιτυχημένα), τη δυναμικότητα (η προσωπική αντίληψη για το βαθμό δυσκολίας μιας δουλειάς) και τη γενίκευση (ο βαθμός που η προσδοκία του εργαζόμενου γενικεύεται σε διάφορες εργασιακές συνθήκες).

Οι αντιλήψεις για την επάρκεια ενός εργαζόμενου καθορίζουν τις επιλογές του για τα εργασιακά αντικείμενα, τους συνεργάτες και την προσπάθεια που καταβάλλει, τις αμοιβές που προσδοκά και εν τέλει το βαθμό παρακίνησης που έχει. Ως ένα μεγάλο βαθμό η φερεγγυότητα του προϊσταμένου και η προσωπική του ακτινοβολία διαμορφώνουν το αίσθημα της αυτο-αποτελεσματικότητας που νιώθει ο εργαζόμενος. Η αυτο-αποτελεσματικότητα εμπεριέχει την ατομική αξιολόγηση για την ικανότητα και τις γνώσεις ενός εργαζόμενου, καθώς και την προσαρμοστικότητά του. Όσο μεγαλύτερη είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα, τόσο μεγαλύτερη είναι η προσδοκία ότι η συμπεριφορά θα είναι επιτυχημένη, καθώς και το επίπεδο εργασιακής επίδοσης. Ο άνθρωπος που θα προσδοκά να επιτύχει το επιθυμητό αποτέλεσμα, θα καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια και θα μπορεί να ξεπερνά περισσότερο αποτελεσματικά τις δυσκολίες και τα εμπόδια (Thierry, 1998)

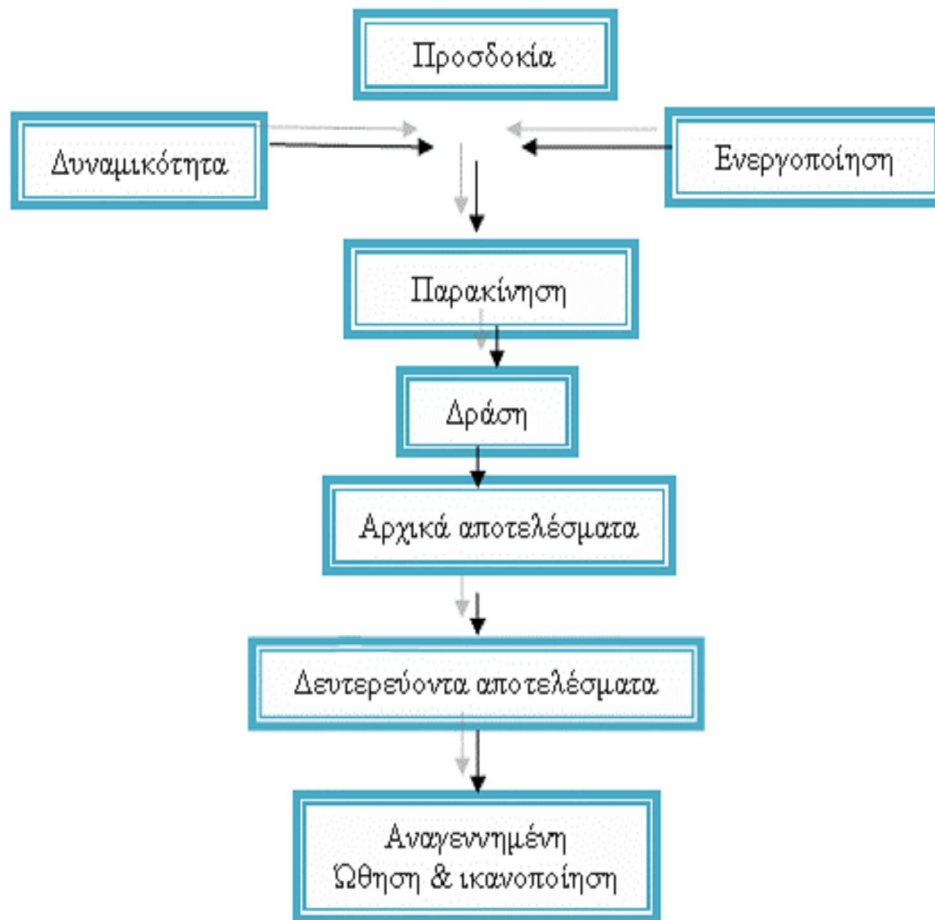
Ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας που αναφέρεται στον τρόπο ενίσχυσης της συμπεριφοράς του προτύπου είναι ο εξής: Οι επιβραβεύσεις και οι τιμωρίες που παρέχονται για τη συμπεριφορά του προτύπου επηρεάζουν σημαντικά τη μιμητική συμπεριφορά του εκπαιδευόμενου. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «μάθηση δια υποκαταστάσεως» (vicarious learning) (Bandura, 1965). Η μάθηση αυτή δε γίνεται

παθητικά αλλά, βασίζεται στην ενεργητική προσπάθεια του ατόμου να κάνει λεπτούς διαχωρισμούς στις περιβαλλοντικές συνθήκες που οδηγούν σε μια συγκεκριμένη συμπεριφορά, καθώς και τις συνέπειες της συμπεριφοράς αυτής. Αυτό έχει σαν επακόλουθο, όταν η παρατηρούμενη συμπεριφορά επιβραβεύεται, μαθαίνεται και επαναλαμβάνεται. Ενώ όταν τιμωρείται να μην μαθαίνεται αλλά δεν επαναλαμβάνεται ή επαναλαμβάνεται με μικρότερη συχνότητα (Τραυλός, 2000).

Η προσδοκία των επιθυμητών αποτελεσμάτων από την εργασία

Διατυπώθηκε από τον Vroom (1964) η θεωρία της Προσδοκίας (Expectancy Theory of Motivation) που υποστηρίζει ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσα σε μια συνειδητή διαδικασία λήψης αποφάσεων που βασίζεται στην ατομική υποκειμενική πιθανότητα να συμβεί ή να μη συμβεί κάτι, να προτιμά ή να μην επιθυμεί κάποιο πράγμα ή κατάσταση ένα άτομο. Η θεωρία αυτή επισημαίνει ότι τελικά οι άνθρωποι αποφασίζουν πόση προσπάθεια θα καταβάλλουν στην δουλειά τους σύμφωνα με αυτό που εκτιμούν ότι μπορούν να αποκομίσουν από αυτήν ή σύμφωνα με το πώς εκτιμούν και αξιολογούν το αποτέλεσμα από τη δουλειά τους. Η συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσα από τις προσωπικές αντιλήψεις για τα αποτελέσματα των εναλλακτικών κινήσεων και πράξεων. Η θεωρία της Προσδοκίας στοχεύει στο να προβλέψει την ατομική συμπεριφορά. Από πρακτικής πλευράς η χρησιμότητά της έγκειται στις βασικές συνθήκες που θα πρέπει να ικανοποιηθούν, ώστε οι ανταμοιβές να ταυτίσουν την παρακίνηση με τις κατά περίπτωση απαιτήσεις: (α) οι εργαζόμενοι θα πρέπει να προσδοκούν ότι η επιπλέον προσπάθεια θα οδηγήσει στην υψηλότερη επίδοση, (β) θα πρέπει να εκτιμήσουν ότι η υψηλότερη επίδοση θα οδηγήσει σε μεγαλύτερη ανταμοιβή και τέλος (γ) θα πρέπει να αξιολογούν περισσότερο κάποιες ανταμοιβές από άλλες (Child, 1981).

Σχ. 2.3. Η λειτουργία της θεωρίας του Vroom (1964)



(Μάρκοβιτς, 2002 σελ. 135)

Οι μεταβλητές της συγκεκριμένης θεωρίας είναι:

- *Δυναμικότητα* (Valence) μετρά την προτίμηση του ατόμου προς κάποια συγκεκριμένη αμοιβή από την επίτευξη του στόχου. Διακρίνεται σε θετική (+1) δυναμικότητα (όταν το άτομο επιθυμεί την επίτευξη του στόχου), σε αρνητική (-1) (όταν το άτομο δεν επιθυμεί την επίτευξη του στόχου), και μηδενική (0) όταν το άτομο είναι αδιάφορο για το στόχο. Το σημαντικότερο χαρακτηριστικό των δυναμικοτήτων που σχετίζονται με τα εργασιακά αποτελέσματα είναι ότι αναφέρονται στο επίπεδο ικανοποίησης που προσδοκά το άτομο να λάβει από αυτά και όχι στην πραγματική αξία που τοποθετεί σε αυτά το άτομο (Pinder, 1992). Κάποιοι εργαζόμενοι ενδέχεται να έχουν μια ενδογενή δυναμικότητα για τη δουλειά που κάνουν ειδικά αν εμφορούνται από μια ισχυρή εργασιακή ηθική ή ανταγωνιστική παρακίνηση. Τα άτομα αυτά ικανοποιούνται απευθείας από τη δουλειά τους μέσω του αισθήματος

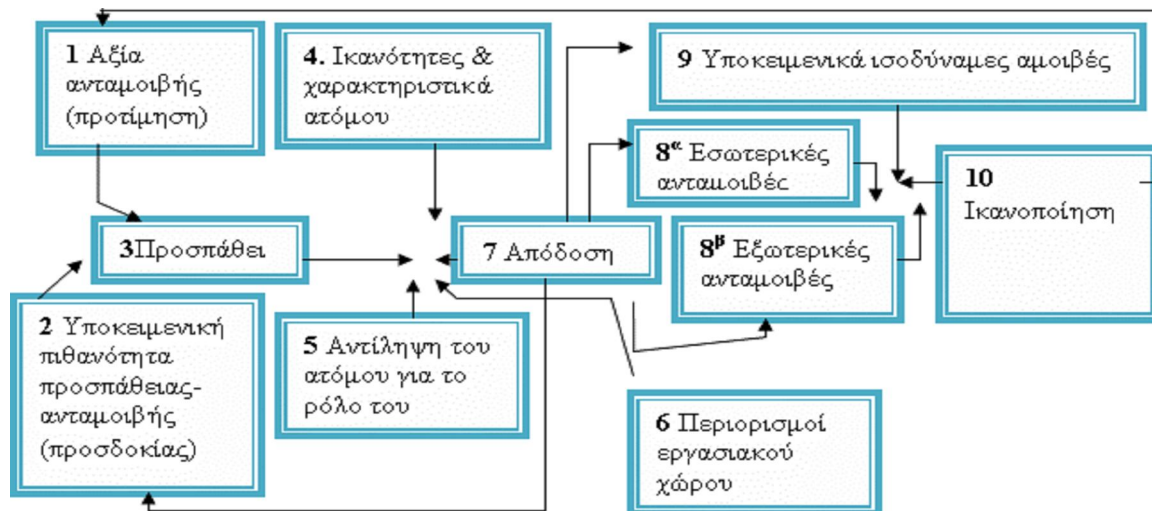
πληρότητας με το να δημιουργούν, ή να κάνουν σωστά τη δουλειά τους. Τότε τα αποτελέσματα είναι πιο πολύ εντός του προσωπικού ελέγχου του εργαζόμενου και λιγότερο στον έλεγχο της διοίκησης. (Newstrom & Davis, 1993)

- *Προσδοκία* (Expectancy): Μετράει τη γνώση του ατόμου για τη σχέση της εργασίας του με την πιθανότητα να πετύχει τα αποτελέσματα που επιθυμεί. Μετριέται με πιθανότητες και λαμβάνει τιμές από 0 έως +1. Εξαρτάται από την εμπιστοσύνη που έχει το άτομο στις δυνατότητές και τις γνώσεις του, καθώς και στο πόσο είναι προετοιμασμένος για να πετύχει το στόχο που θέτει. Οι εργαζόμενοι με υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας εμφανίζουν υψηλό βαθμό προσδοκίας ότι η εργασιακή τους απόδοση θα οδηγήσει στα επιθυμητά γι' αυτούς αποτελέσματα (Χυτήρης, 2001).
- *Ενεργοποίηση* (Instrumentality) ή οργανικότητα (Χυτήρης, 2001 σελ.168): Εκτιμά το βαθμό που το άτομο γνωρίζει ότι η ανταμοιβή που του υποσχέθηκαν θα του δοθεί όταν εκπληρώσει με επιτυχία την εργασία του. Η γνώση αυτή μετριέται με πιθανότητες (και λαμβάνει τιμές από 0 έως +1).

Η παρακίνηση του εργαζόμενου οδηγεί στη δράση και στην επίτευξη πρωτεύοντων και δευτερευόντων αποτελεσμάτων. Τα πρώτα απορρέουν από την εμφάνιση της συγκεκριμένης συμπεριφοράς και σχετίζονται με τη εργασία, όπως παραγωγικότητα, απουσίες. Τα δευτερεύοντα είναι εκείνα που ενδέχεται να παραχθούν από τα πρωτεύοντα όπως αύξηση αποδοχών, αποδοχή από την ομάδα εργασίας και προαγωγή.

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο που διατύπωσαν οι Porter και Lawer (1968) και που αποτελεί μετεξέλιξη της προσέγγισης του Vroom διαπίστωσαν ότι η παρακίνηση δεν σχετίζεται άμεσα με την απόδοση, αλλά ότι υπάρχουν κάποιες ολοκληρωμένες υπολογιστικές διαδικασίες που κάνουν τα άτομα όταν πρόκειται να αποφασίσουν αν θα βελτιώσουν την απόδοσή τους. Η διαδικασία περιλαμβάνει την υποκειμενική εκτίμηση της πραγματικής ανταμοιβής, την επίσης υποκειμενική εκτίμηση της πιθανότητας ότι οι όποιες προσπάθειες θα οδηγήσουν σε ανταμοιβή και την εκτίμηση του είδους και της ποσότητας των εσωτερικών και εξωτερικών ανταμοιβών. Βέβαια βασική προϋπόθεση για να ισχύουν τα παραπάνω είναι οι εργαζόμενοι να κατέχουν ένα ελάχιστο ικανοτήτων καθώς και να έχουν ξεκάθαρη αντίληψη όσον αφορά τους εργασιακούς τους ρόλους (Χυτήρης, 2001).

Σχ. 2.4. Υπόδειγμα παρακίνησης του Porter και Lawer (1968)



Στο Aldag R. J., & Stearns T.M. (1988) σελ.271

Η θεωρία της ισότητας και η θεωρία ανάληψης στόχων

Η θεωρία της ισότητας (equity theory) όπως διαμορφώθηκε από τον Adams (1965), υποστηρίζει ότι η παρακίνηση ενός ατόμου βασίζεται στην αίσθηση που αποκομίζει ένα άτομο για τη συχνότητα των εξερχομένων και των ανταμοιβών (αμοιβή, κύρος) συγκρινόμενο με τη συχνότητα άλλων συναδέλφων. Τα άτομα χρησιμοποιούν ένα «εσωτερικό ισοζύγιο» προκειμένου να αποφασίσουν τι θα κάνουν. Τα άτομα θα επιλέξουν εκείνη την ενέργεια ή τον τρόπο συμπεριφοράς για την οποία υπάρχει μια δίκαιη ανταμοιβή. Ως ανταμοιβή καθορίζει καθετί που συμβάλει στην ικανοποίηση αναγκών. Κόστος είναι το μέρος μιας διαδικασίας που απαιτείται για να πετύχουμε το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα (κόπωση, άγχος, ξόδεμα χρόνου), ως αποτέλεσμα αναφέρεται στις ανταμοιβές μείον τα κόστη. Η διαδικασία σύγκρισης και επιλογής ονομάζεται πρότυπο σύγκρισης. Το άτομο κάνει δηλαδή τις εξής συγκρίσεις:

*Τα δικά μου εξερχόμενα / τα δικά μου εισερχόμενα
VS.
Τα εξερχόμενα άλλων / τα εισερχόμενα άλλων.*

Αφού το άτομο κάνει τις παραπάνω συγκρίσεις, διαμορφώνει την αντίληψη ισότητας. Με βάση την παραπάνω αντίληψη οι άνθρωποι λαμβάνουν κάποιες αποφάσεις σχετικά με τις πράξεις που θα ακολουθήσουν: (α) αυξάνουν ή μειώνουν τα εισερχόμενα, (β) αλλάζουν τα εξερχόμενα, (γ) μεταστρέφουν την αντίληψη των εισερχομένων και εξερχομένων τους, (δ) παραλλάσσουν τα εισερχόμενα ή εξερχόμενα των συγκρινόμενων άλλων, (ε) αλλάζουν τους αναφερόμενους /συγκρινόμενους άλλους και αν όλα τα παραπάνω αποτύχουν (στ) εγκαταλείπουν τον οργανισμό.

Τελευταία ευρήματα που σχετίζονται με τη θεωρία αυτή υποστηρίζουν ότι η πληρωμή κάποιου εργαζόμενου με υπερβολικά χρήματα αυξάνει την αποδοτικότητά του (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001), ενώ κάποιοι άλλοι ερευνητές αμφισβητούν την ορθότητα των ευρημάτων (Fisher, Schoentfeldt, & Shaw, 2006).

Άλλες ερευνητικές εργασίες (Colquitt, Conlon, Wesson, Porter & Ng, 2001) υποστηρίζουν ότι τα άτομα που υπεραμοίβονται τείνουν να εδραιώσουν «ανταγωνιστικές γωνιές». Να ανταγωνίζονται δηλαδή δύο ή παραπάνω εργαζόμενοι προκειμένου να αποκτήσουν -για παράδειγμα- την εύνοια του προϊσταμένου τους. Το άτομο που θα το κατορθώσει θα υπομείνει την ανισότητα για κάποιο διάστημα. Βρέθηκε επίσης ότι κάποια άτομα είναι περισσότερο ευαίσθητα στην ανισότητα από άλλα και η θεωρία αυτή βρίσκει πιο άμεση εφαρμογή σε αυτά, ενώ άλλα άτομα έχουν την τάση να αντιδρούν στις ανισότητες με όρους που μάλλον εμπίπτουν στη «θεωρία των προσδοκιών». Κάποιοι μάλιστα ερευνητές συσχετίζουν την θεωρία της ανισότητας με φαινόμενα κλοπών στο χώρο της εργασίας (Greenberg, 1993).

Κατά μια άλλη θεωρητική προσέγγιση, αυτή του καθορισμού του στόχου (Locke, 1968) (Goal-setting theory), ο στόχος προκαλεί την παρακίνηση και όχι η ανταμοιβή. Άρα καθοριστικό ρόλο παίζει το χαρακτηριστικό «αποδοχή του στόχου». Η συμμετοχή του εργαζόμενου δεν αποτελεί πανάκεια, ούτε για αποδοχή του στόχου, ούτε για δέσμευση του ατόμου να τον επιτύχει. Και αυτό συμβαίνει είτε γιατί δεν επιθυμούν όλοι οι εργαζόμενοι να εμπλακούν σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων, ούτε υπάρχουν πάντα τα χρονικά περιθώρια να γίνει κάτι τέτοιο. Μια διάσταση της θεωρίας αυτής είναι και η ανατροφοδότηση του εργαζόμενου σχετικά με την επίτευξη ή μη των στόχων (Hitt, Miller, & Colella 2006). Οι θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις

έχουν υλοποιηθεί μέσα από σχέδια μεγιστοποίησης της απόδοσης και με συστήματα ανταμοιβών που συσχετίζουν την απόδοση με άλλους παράγοντες όπως σπουδές, αποτελέσματα, δεξιότητες, αναγνώριση, απόδοση/κέρδη.

Πίνακας 2.1. Τυπολογία εργαζομένων και θεωρίες παρακίνησης

	ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ	ΚΥΡΙΑΡΧΕΣ ΘΕΣΕΙΣ/ ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΠΑΡΑΓΩΓΙΚΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ	ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΔΥΝΑΤΟ ΝΑ ΕΦΑΡΜΟΣΘΟΥΝ
Αποτελεσματική επιλογή	Αυτοπαρακινούμενος και ικανός	Η κύρια ανάγκη είναι η ανάγκη για αναγνώριση της απόδοσής τους. Ενδιαφέρονται για παροχή ανάλογων αμοιβών (ίση ανταμοιβή, ενδιαφέρουσα εργασία, υπευθυνότητα, προαγωγή)	Θεωρία ισότητας, συμμετοχικής διοίκησης, θεωρία, θεωρία κινήτρου επίτευξης, θεωρία Herzberg (παράγοντες παρακίνησης)
	Αυτοπαρακινούμενος, αλλά γενικά στερούμενος ικανοτήτων	Καλός προσανατολισμός και ένταξη με εκπαίδευση και κριτική αξιολόγηση. Ανάγκη εκπαίδευσης στην αναγνώριση των οφελών της εκπαίδευσης	Εκπαίδευση για ανάπτυξη δεξιοτήτων, διοίκηση δια στόχων, θεωρία Y, συμμετοχική διοίκηση
Αναποτελεσματική επιλογή	Ικανός αλλά γενικά στερούμενος παρακίνησης	Απαιτούνται οργανωσιακές αλλαγές, για τη δραστηριοποίηση των ατόμων ή απαιτούνται αλλαγές στην ατομική συμπεριφορά.	Θεωρία X & Y, θεωρία προσδοκίας (Vroom), συμμετοχική διοίκηση, επανασχεδιασμός έργων, θεωρία λειτουργικού εθισμού, συστήματα κινήτρων.
	Γενικά στερούμενος ικανότητας και παρακίνησης	Ανάγκη εκπαίδευσης, αν είναι απαραίτητο, αλλαγή σε θέσεις που η έλλειψη παρακίνησης θα επηρεάσει ελάχιστα αρνητικά την επιχείρηση	Θεωρία X, κλασική θεωρία, θεωρία λειτουργικού εθισμού.

(Brymmer, 1988 σελ. 188)

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η εντατικοποίηση της εργασίας του εκπαιδευτικού απεικονίζει κοινωνικές τάσεις σχετικά με την εργασία (Hargreaves, 1994). Το επιβαρυνόμενο και επικεντρωμένο σύστημα ευθύνης, η έλλειψη επαγγελματικής αυτονομίας, οι ανελέητα επιβαλλόμενες αλλαγές, η διαρκής κριτική στην οποία υποβάλλονται από τα Μ.Μ.Ε.,

η μείωση των πηγών χρηματοδότησης καθώς και οι μέτριοι μισθοί, σχετίζονται με την χαμηλή εργασιακή ικανοποίηση σε πολλές αναπτυγμένες χώρες (van den Berg, 2002; Dinham & Scott, 1998b, 2000a; Scott, Stone, & Dinham, 2001; Scott, Dinham & Brooks, 2003; Vandenberghe & Huberman, 1999).

Μια πληθώρα ερευνητικών εργασιών υποστηρίζει ότι η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται με τα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης (Farber, 1991; Friedman & Farber, 1992; Kyriacou, 1987; Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Mykletun, 1984). Ο κύριος παράγοντας που οδηγεί στην εργασιακή ικανοποίηση για τους εκπαιδευτικούς είναι η εργασία με παιδιά. Ακολουθούν η επίτευξη θαλπωρής, οι προσωπικές σχέσεις με τους μαθητές, η πνευματική πρόκληση της διδασκαλίας, η αυτονομία και η ανεξαρτησία. Αντίθετα, η εργασιακή δυσαρέσκεια κυρίως οφείλεται στον φόρτο δουλειάς, τους χαμηλούς μισθούς καθώς και στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται από την κοινωνία.

Ερευνητές εντόπισαν διαφοροποιήσεις στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης που σχετίζονται με συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά και χαρακτηριστικά σχολείων (Spear, Gould & Lee, 2000). Αριθμός παραγόντων υπονομεύει την παρακίνηση των εκπαιδευτικών και την εργασιακή τους ικανοποίηση όπως αισθήματα, απώλειας, απογοήτευσης, αρνητικά συναισθήματα, μονοτονία και από την καθημερινότητα, έλλειψη παρακίνησης, και απειθαρχία από την πλευρά των μαθητών, ενώ από την πλευρά της διοίκησης και των συναδέλφων, έλλειψη συμπαράστασης και αναγνώρισης (Hargreaves, 1994, 1997; Little 1996; Nias 1989, 1993, 1996)

Μια ευρείας κλίμακας έρευνα που διεξήχθη από το Υπουργείο Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών (1993, 1997) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η συμπαράσταση της διοίκησης και της ηγεσίας, η σωστή συμπεριφορά των μαθητών, η θετική σχολική ατμόσφαιρα, και η εκπαιδευτική αυτονομία, συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Το θετικό εργασιακό κλίμα συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση ανεξαρτήτου σχολικής βαθμίδας ή αν πρόκειται για ιδιωτική ή δημόσια εκπαίδευση, ανεξάρτητα από τα χαρακτηριστικά του σχολείου ή το υπόβαθρο του δασκάλου. Η ίδια έρευνα επισημαίνει ότι η εργασιακή ικανοποίηση συσχετίζεται με το βαθμό που οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς. Και τέλος διαπιστώθηκε μικρή συσχέτιση των μισθών και των παροχών με την εργασιακή ικανοποίηση.

Σε έρευνα που διεξήχθη στις Ηνωμένες Πολιτείες διαπιστώθηκε ότι η παρακίνηση και ο ενθουσιασμός των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την υπευθυνότητα και τον ενθουσιασμό που επιδεικνύουν οι μαθητές τους ώστε οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να τους βοηθήσουν να καταφέρουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και να δοκιμάσουν την επιτυχία με απώτερο στόχο να εξελιχθούν σε υπεύθυνους ενήλικες (Stenlund, 1995). Αυτό, για κάποιους ίσως οφείλεται στην σχετική απομόνωση των εκπαιδευτικών από τον κόσμο των ενηλίκων, που γι' αυτό προσφέρει μικρές ευκαιρίες να μοιραστούν τις εμπειρίες τους με τους συναδέλφους και τη διοίκηση (Lumsden, 1998).

Παράγοντες που αυξάνουν την παρακίνηση είναι οι ευκαιρίες για εφαρμογή νέων ιδεών, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στις αναδιαμορφωτικές προσπάθειες, στις κοινωνικές σχέσεις, στην επιβεβαίωση, στη χρήση σημαντικών δεξιοτήτων, στην ελευθερία και ανεξαρτησία στη διαχείριση των προκλήσεων, στην έκφραση της δημιουργικότητας, και στις ευκαιρίες για μάθηση (Barnabe & Burns, 1994; Bishay, 1996; Borg & Riding, 1991; Dinham & Scott, 2000b; Evans, 1998, 2001; Odell & Ferraro, 1992; Zigarelli, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί που διέθεταν μια ρεαλιστική οπτική του εκπαιδευτικού επαγγέλματος πριν ακόμη το εξασκήσουν και δεν πείστηκαν στην επιλογή τους από το οικογενειακό περιβάλλον είναι πιθανότερο να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι επαγγελματικά. Ταυτόχρονα βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν κάποια θέση στην εκπαιδευτική ιεραρχία (υποδιευθυντές, διευθυντές) τείνουν να είναι πιο ικανοποιημένοι επαγγελματικά (Bishay, 1996). Η αύξηση των διοικητικών υποχρεώσεων, -που ταυτόχρονα συνεπάγεται λιγότερα εκπαιδευτικά καθήκοντα-, ίσως αυξάνει την επαγγελματική ικανοποίηση επειδή αυξάνει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, αλλά και το επίπεδο αμοιβών ή ίσως με τον καιρό μαθαίνουν να αγαπούν το επάγγελμά τους.

Κάποιοι θεωρητικοί (Woodruff, 1988) επισημαίνουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή απόδοση σχετίζονται μόνο όταν υπάρχουν από κοινού συμφωνημένες προϋποθέσεις. Υποθέτουν ότι ποικίλοι καθοριστικοί παράγοντες επιδρούν στη σχέση. Πολλοί τέτοιοι παράγοντες έχουν μελετηθεί όπως η ομάδα εργασίας (Doll & Gunderson 1969), ο βαθμός που το άτομο ταιριάζει με την εργασία του (Carlson 1969), το επίπεδο εποπτείας (Slocum 1971), η αυτοπεποίθηση του ατόμου (Inkson 1978), η ανάγκη για επίτευξη (Steers 1975), καθώς και ο έλεγχος που ασκεί το άτομο στην εργασία του (Norris & Niebuhr 1984).

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με δημογραφικούς παράγοντες (φύλο, ηλικία, εμπειρία, θέση)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τέσσερις μεταβλητές φαίνεται να αλληλεπιδρούν με την εργασιακή ικανοποίηση (Bedeian, Ferris & Kacman, 1992; Dinham & Scott, 1996; Koustelios, 2001; McCormick & Solman, 1992b). Αυτές είναι: (α) το φύλο, (β) η ηλικία, (γ) η εμπειρία, (δ) η θέση.

Το φύλο συχνά ερευνάται ως δημογραφική μεταβλητή σε έρευνες σχετικές με την εργασιακή ικανοποίηση (π.χ. Crossman & Harris, 2006; Ma & MacMillan, 1999). Σε έρευνα που αφορούσε διάφορους τύπους σχολείων, οι Crossman και Harris (2006) αναφέρουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί είναι λίγο περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους από ότι οι γυναίκες συναδέλφοί τους. Αντίθετα είναι τα ευρήματα ερευνών που αναφέρουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένες εργασιακά σε ένα μεγάλο εύρος εργασιακών διαστάσεων (Bedeian et al., 1992; Klecker, 1997). Ο Hill (1994) διαπίστωσε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί σε διευθυντικές θέσεις είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι με κάποιες πτυχές της εργασίας τους από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Έχει διαπιστωθεί ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο δυσαρεστημένες εργασιακά από τη συμπεριφορά των μαθητών και τις συνθήκες που επικρατούν στην αίθουσα, ενώ οι άντρες συναδέλφοι τους είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι με την εκπαιδευτική ιεραρχία, και τις ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη (Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Laughlin, 1984). Διαφορές όμως εντοπίζονται και στη συνολική εργασιακή ικανοποίηση όταν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερους δείκτες εργασιακής ικανοποίησης (Patton, & Sutherland, 1986). Τα υψηλότερα ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης διαπιστώθηκαν μεταξύ αντρών που υπηρετούσαν σε μεγάλα σχολεία γενικής παιδείας ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης διαπιστώθηκαν μεταξύ των γυναικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Cox, Mackay, Cox, Watts, & Broxley 1985). Σύμφωνα με την Kersall (1980) οι παραπάνω διαφοροποιήσεις ίσως να οφείλονται στο γεγονός ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό των γυναικών αγγίζει σε κάποιες περιπτώσεις το 77% ενώ στη δευτεροβάθμια δεν ξεπερνά το 44%. Η ύπαρξη πιθανών προκαταλήψεων ως προς το φύλο και τη βαθμίδα του σχολείου

έχει περιορίσει σημαντικά την απευθείας σύγκριση των γυναικών εκπαιδευτικών στις δυο βαθμίδες (Patton, & Sutherland, 1986).

Ο Klecker (1997) διαπίστωσε ότι οι διαφορές ως προς την εργασιακή ικανοποίηση επηρεάζονται από την ηλικιακή ομάδα στην οποία τα άτομα ανήκουν. Η ηλικία σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση αν και η φύση της σχέσης τους δεν είναι ξεκάθαρη. Οι Crossman και Harris (2006) διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές ως προς την εργασιακή ικανοποίηση ανάμεσα σε διάφορες ηλικιακές ομάδες. Τα επίπεδα κυμαίνονται με υψηλότερα αυτά των εκπαιδευτικών που βρίσκονται στην ηλικία των 22-30, και χαμηλότερα εκείνων που ηλικιακά βρίσκονται μεταξύ 31-40 ενώ μετά από αυτές τις ηλικίες η εργασιακή ικανοποίηση πάλι ανεβαίνει χωρίς να φτάνει τόσο ψηλά όσο στην ηλικιακή ομάδα 22-30. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα του Mertler (2002). Οι Lowther, Gill & Coppard (1985) διαπίστωσαν ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βελτιώνεται με το χρόνο λίγο πολύ σταθερά.

Στην έρευνά τους, οι Bedeian et al. (1992) θεωρούν ότι τα έτη υπηρεσίας είναι ένας σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης παρά η ηλικία. Τα έτη υπηρεσίας αλλού εντοπίζονται ως η θητεία του εκπαιδευτικού, τα έτη διδασκαλίας και ως εύρος υπηρεσίας (Bedeian et al., 1992; Crossman & Harris, 2006; Klecker, 1997). Ο Koustelios (2001) επισημαίνει ότι η προϋπηρεσία αν και είναι προβλεπτικός παράγοντας της εργασιακής ικανοποίησης, η φύση της μεταξύ τους σχέσης δεν είναι ξεκάθαρη.

Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Mertler (2002) με εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρει ποικίλα αποτελέσματα. Σε εκπαιδευτικούς με προϋπηρεσία που κυμαινόταν από 5 έως και 11 χρόνια διαπιστώθηκαν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης παρά σε εκείνους με προϋπηρεσία 6-10 χρόνων. Ενδιαφέρον προκαλεί το συμπέρασμα ότι οι πιο πεπειραμένοι εκπαιδευτικοί είναι και περισσότερο ικανοποιημένοι εργασιακά. Αυτό συνιστά την ύπαρξη ενός καμπυλόγραμμου μοντέλου σχέσεων. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα των Crossman και Harris (2006) που διαπίστωσαν υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης για τους νέους εκπαιδευτικούς, ελαφρά χαμηλότερα για εκείνους με προϋπηρεσία μεταξύ 6-20 χρόνια υπηρεσίας. Τα επίπεδα ανεβαίνουν στους εκπαιδευτικούς με περισσότερα από 20 χρόνια εμπειρίας. Πάλι οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη προϋπηρεσία είναι και οι πιο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους λιγότερο έμπειρους συναδέλφους τους.

Η θέση επίσης σχετίζεται με την εργασιακή ικανοποίηση. Σε έρευνες που αφορούσαν Αυστραλούς και Βρετανούς εκπαιδευτικούς διαπιστώθηκε ότι αυτοί που κατείχαν διευθυντικές θέσεις ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι σε ποικίλους τομείς της εργασίας τους παρά οι εκπαιδευτικοί «των τάξεων» (Dinham & Scott, 1996, 2000; Scott, Cox & Dinham, 1998, 1999).

Υπάρχει έλλειψη συνέπειας ως προς τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με τις δημογραφικές μεταβλητές και την εργασιακή ικανοποίηση. Το ποσοστό των ερευνών που διεξάγονται συστηματικά αναζητώντας τη σχέση των μεταβλητών αυτών είναι μάλλον περιορισμένη (De Nobile & McCormick, 2008). Ακριβώς γι' αυτό υπαρκτή είναι η ανάγκη διερεύνησης του τρόπου που αλληλοεπιδρούν οι μεταβλητές αυτές στην εργασιακή ικανοποίηση.

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ασάφεια του ρόλου του εκπαιδευτικού και με τη σύγκρουση ρόλου

Σημαντικός αριθμός ερευνών έχουν ως αντικείμενο την εργασιακή ικανοποίηση και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις, ερευνάται η σχέση της με την ασάφεια του ρόλου του εργαζόμενου καθώς και με τους ρόλους σε σύγκρουση που μπορεί να βρίσκεται ένας εργαζόμενος. Ο συγκρουσιακός ρόλος παρατηρείται όταν διαφορετικές ομάδες ατόμων με τις οποίες ένα άτομο πρέπει να αλληλεπιδρά (οικογένεια, κοινωνικός περίγυρος), διατηρούν αντιθετικές προσδοκίες για τη συμπεριφορά του ατόμου αυτού. Η ασάφεια ρόλου αναφέρεται στην αοριστία καθηκόντων, όπως αυτά καθορίζονται από την πλευρά των εργοδοτών, σχετικά με σημαντικές δεξιότητες και απαιτήσεις της εργασίας καθώς και το πώς αναμένεται από τα άτομα να συμπεριφέρονται στο χώρο εργασίας (Baron, 1986).

Όπως επισημαίνουν οι Mitchell και Larson (1987), όσο μεγαλύτερη είναι η σύγκρουση που βιώνει ο εκπαιδευτικός τόσο αναποτελεσματικός καθίσταται για το σχολείο συνολικά και λιγότερο ικανοποιημένος ως εργαζόμενος είναι. Παρόμοια οι Arnold, Robertson, και Cooper (1993) επισημαίνουν ότι η σύγκρουση ρόλου οδηγεί σε μείωση της εργασιακής ικανοποίησης και εντονότερο αίσθημα αγωνίας. Μάλιστα τονίζουν ότι η ασάφεια ρόλου σχετίζεται με την εμφάνιση χαμηλής αυτοεκτίμησης, δυσαρέσκειας από τη ζωή που βιώνει το άτομο εν γένει, χαμηλή εργασιακή παρακίνηση και μια τάση να εγκαταλείψει την εργασία του. Η επιβάρυνση της υγείας των εργαζομένων που βιώνουν σύγκρουση ρόλου επισημαίνεται από τους Ivancevich

και Matteson (1990) με σπουδαιότερο σύμπτωμα την αυξημένη αρτηριακή πίεση και τα καρδιοαναπνευστικά προβλήματα.

Σε μετα- ανάλυσή τους οι Jackson και Schuller (1985) κατέληξαν ότι και ο συγκρουσιακός ρόλος και ο ρόλος σε σύγχυση σχετίζεται αρνητικά με την εργασιακή ικανοποίηση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Behrman και Perreault (1984). Επιπρόσθετα, οι Schuller, Aldag, και Brief (1977) εκτιμούν ότι ο συγκρουσιακός ρόλος και ο ρόλος σε σύγχυση σχετίζεται και με αδιαφορία στον εργασιακό χώρο, χαμηλή εμπλοκή σε εργασιακά θέματα και εντάσεις. Οι Beehr, Walsh, και Taber, (1976) κατέληξαν ότι το άγχος που προέρχεται από εργασιακό ρόλο σχετίζεται με το αίσθημα του ανικανοποίητου στην εργασία. Οι Boles και Babin (1996) συμφωνούν με τα παραπάνω ως αποτέλεσμα έρευνας που εξειδικευόταν στους εργαζόμενους παροχής υπηρεσιών.

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν την εκπαίδευση επικεντρώνονται στο ρόλο του άγχους των εκπαιδευτικών. Η εκπαίδευση είναι ένα επάγγελμα που απαιτεί πολλούς ρόλους. Ο Sutton (1984) επισήμανε ότι οι απαιτήσεις που προέρχονται από τον εργασιακό ρόλο μπορεί να αποτελέσουν πηγή άγχους όταν, οι προσδοκίες των συναδέλφων και προϊσταμένων για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι ασαφής, όταν είναι εξεζητημένες, ή όταν είναι συγκρουόμενες. Οι Conley και Woolsey (2000), σε έρευνά που αφορούσε την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, παρατήρησαν ότι τόσο ο συγκρουσιακός ρόλος όσο και ο ρόλος σε σύγχυση επηρεάζουν το αποτέλεσμα της εργασίας τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο (συμπεριλαμβανομένης της εργασιακής ικανοποίησης). Τα παραπάνω ερευνητικά πορίσματα επιβεβαιώνονται από τους Koustelios και Kousteliou (1998). Μάλιστα οι διαρκώς αυξανόμενες απαιτήσεις στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον που διαρκώς αλλάζουν, αλλά και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν τις αλλαγές που διαδραματίζονται, μπορεί να είναι, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές η αιτία της σύγκρουσης και της ασάφειας ρόλων.

Η εργασιακή ικανοποίηση σχετίζεται σημαντικά με την πνευματική ευμάρεια του ατόμου, σε βαθμό που οι περισσότερο ικανοποιημένοι να είναι εκείνοι που αγχώνονται λιγότερο (Dinham & Scott, 2000).

Η εργασιακή ικανοποίηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής

Αν και ο βαθμός ικανοποίησης προερχόμενος από την εργασία των καθηγητών Φυσικής Αγωγής δεν έχει ερευνηθεί ευρέως, η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών «αίθουσας» έχει ερευνηθεί σημαντικά (Dinham & Scott, 2000; Klecker & Loadman, 1999; Koustelios, 2001). Και όπως επισημαίνουν οι Dinham και Scott (2000 σελ. 380), «η [H] κυριότερη πηγή επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών ήταν η ψευδής αναφορά σε ενδογενείς παράγοντες που επικεντρώνονταν στα επιτεύγματα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όταν την ίδια στιγμή η επαγγελματική δυσαρέσκεια βρέθηκε ότι έχει εξωγενή κριτήρια με αφετηρία τους τη διδασκαλία και επικεντρώνεται σε κοινωνικούς παράγοντες, όπως τη κυβερνητική και εργασιακή πολιτική».

Η έρευνα του Koustelios (2005) έδειξε ότι ο συγκρουσιακός ρόλος και ο ρόλος σε σύγχυση σχετίζεται με συγκεκριμένες πλευρές της εργασιακής ικανοποίησης (η εργασία κάθε' αυτού και η καθοδήγηση). Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής που μετείχαν στην έρευνα και στο πρόγραμμα «αθλητισμός για όλους» ήταν ευχαριστημένοι από την εργασία τους, από τις συνθήκες εργασίας, την καθοδήγηση και από την οργάνωση του προγράμματος ως σύνολο, όχι όμως και από το μισθό και από τις ευκαιρίες εξέλιξης. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα των Koustelios και Kousteliou (1998) που αφορούσαν την εργασιακή ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Σε έρευνα (Hertzberg, Mausner, Peterson & Capwell, 1957) διαπιστώθηκε ότι για τις γυναίκες οι συνθήκες εργασίας αποτελούν σημαντικότερο παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης παρά για τους άντρες εργαζόμενους. Το γεγονός αυτό ίσως σχετίζεται με την δια νόμου δυνατότητα των εκπαιδευτικών να υπηρετούν σε σχολεία πλησίον στο σπίτι τους. Ο υψηλότερος βαθμός εργασιακής ικανοποίησης των Ελλήνων εκπαιδευτικών φαίνεται να προέρχεται από την ίδια τη φύση της εργασίας τους και την εποπτεία, ενώ ο χαμηλότερος βαθμός προέρχεται από το μισθό και τις ευκαιρίες για ανέλιξη (Κουστέλιος, 2001, Κουστέλιος και Κουστέλιου, 1997, Oshagbemi, 1999). Μάλιστα διαπιστώθηκε στην ίδια έρευνα ότι οι γυναίκες εργαζόμενοι είναι πιο ικανοποιημένες από τους άντρες ως προς τις συνθήκες εργασίας. Επίσης διαπιστώθηκε ότι καθώς η εργασιακή εμπειρία αυξάνεται, η εποπτεία, η εργασιακή ανέλιξη και η εργασιακή ικανοποίηση αυξάνονται επίσης. Τα παραπάνω πορίσματα επιβεβαιώνονται και σε άλλες ερευνητικές εργασίες (Maghrandi, 1999).

Η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός φαίνεται ότι αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας ενώ οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας είναι πιο ικανοποιημένοι από την εποπτεία και τις ευκαιρίες ανέλιξης. Οι Brookhart και Loadmann (1996) διαπίστωσαν ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, κατατάσσονται χαμηλότερα ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας κατατάσσονται υψηλότερα ως προς την εργασιακή ικανοποίηση. Οι παντρεμένοι εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι από την εργασία τους από ότι οι ανύπαντροι (Leung, Siu & Spector et al. 2000). Τέλος, διαπιστώθηκε ότι οι υπάρχουσες πολιτισμικές διαφορές που διαπιστώνονται μεταξύ των χωρών δεν επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση (Κουστέλιος, 2001)

Τις τελευταίες δεκαετίες υποστηρίχθηκε ότι οι παράγοντες που οδηγούν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών δεν περιορίζονται στο μικρόκοσμο του σχολείου (Sergiovanni, 1967) αλλά υπάρχει ένας «τρίτος τομέας» που περιλαμβάνει παράγοντες όπως το επίπεδο οργάνωσης, αλλά και ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις όπως το κοινωνικό στάτους και προβολή των εκπαιδευτικών στα Μ.Μ.Ε. (Dinham & Scott, 1998b, 2000a, b).

Προβλήματα κύρους των καθηγητών Φυσικής Αγωγής

Όπως επισημαίνουν οι Brooker και Macdonald (1995) «ανατρέχοντας στο παρελθόν, η Φυσική Αγωγή πολύ αργότερα βρήκε τον χώρο που της άρμοζε στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα» (σελ. 108). Σε σχετική εργασία των Armour και Jones (1998), οι εκπαιδευτικοί, θεωρούν την εκπαίδευση Υγείας (health education) και τις ακαδημαϊκές σπουδές ως γνώση που εν δυνάμει θα μπορούσε να τονίσει το κοινωνικό κύρος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Όμως αυτές οι προτάσεις στα προβλήματα κύρους των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, είχαν μικρό μόνο αντίκτυπο, στο εκπαιδευτικό κύρος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής και οδήγησαν τον Bell (1986) νωρίτερα, να επισημάνει ότι η πρακτική φύση του μαθήματος δημιουργεί τα προβλήματα κύρους.

Όπως επισημαίνουν ο Noddings (1984), και οι Rovegno και Kirk (1995), η Φυσική Αγωγή διαδραματίζει μοναδικό ρόλο στην κοινωνική και ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να αποτελεί μια ακόμα

«λύση» στο πρόβλημα κοινωνικού κύρους των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Το στοιχείο αυτό φαίνεται να προβάλλει μέσα από τρεις διαστάσεις: (α) εκείνη του εκπαιδευτικού που νοιάζεται, (β) του εκπαιδευτικού ως φορέας κοινωνικών/ ηθικών αρχών που φαίνεται να είναι εγγενείς στο συγκεκριμένο θέμα, καθώς και (γ) στις ευκαιρίες που παρουσιάζονται για κοινωνική /ηθική εκπαίδευση και που εφορμούνται από το ανοιχτό μαθησιακό περιβάλλον της Φυσικής Αγωγής. Κάτι τέτοιο όμως χρειάζεται επιπλέον ερευνητική τεκμηρίωση, ενώ η θεώρηση που θέλει την κοινωνική /ηθική εκπαίδευση ως λύση στο θέμα του κύρους φαίνεται να αποτυγχάνει.

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία αν και περιορισμένη συγκλίνει να παρουσιάζει την επαγγελματική διάσταση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής σε σύγχυση, όπου η εργασιακή ικανοποίηση σπάνια επιτυγχάνεται (Sparkes, Templin, & Schempp, 1990; Templin, Sparkes, & Schempp, 1991). Για κάποιους άλλους ερευνητές «η επαγγελματική ικανοποίηση είναι εφικτή (Rog, 1986), όταν τα άτομα αναγνωρίζουν τις εξωγενείς και ενδογενείς συνθήκες συγκρούσεων που βιώνουν στην καθημερινότητά τους και τη καριέρα τους» (Templin, Sparkes, Grant, & Schempp, 1994, σελ. 275). Αν οι εκπαιδευτικοί έχουν επιτύχει επαγγελματική καταξίωση σημαίνει ότι με επιδεξιότητα έχουν διαχειριστεί πάρα πολλά ζητήματα εργασιακού χώρου, κύρους και ενίσχυσης η οποία αναπόφευκτα αντανακλά στο βαθμό δέσμευσης των καθηγητών Φυσικής Αγωγής και μάλιστα προηγούμενες μελέτες έχουν καταλήξει ότι μια τέτοια δέσμευση ποικίλει κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας για αμέτρητους λόγους προσωπικούς και επαγγελματικούς (Sikes, Measor & Woods, 1985; Moreira, Sparkes & Fox, 1995).

Με βάση τον ορισμό του Yee (1990) για την επιτυχημένη σταδιοδρομία ως «εκείνη όπου τα άτομα τείνουν να αναζητούν την αίσθηση της επίτευξης και της αυτοπραγμάτωσης καθ' όλη τη διάρκεια της εργασιακής τους ζωής», (σελ. 119) είναι σημαντικό να επισημανθεί το καταληκτικό συμπέρασμα των Sikes, Measor, και Woods, (1985) ότι: «οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν ως προς την αφοσίωσή τους στο αντικείμενό τους, ως προς τη διδασκαλία, και ως προς το σχολείο» (σελ. 192). Άξιο προσοχής είναι να εντοπιστεί πώς οι εκπαιδευτικοί διαφέρουν και γιατί. Αποδεχόμενοι τις έννοιες «διαφορετικότητα» και «μοναδικότητα» στο βαθμό επαγγελματικής δέσμευσης του ατόμου είναι σημαντική η γνώση των «κριτικών γεγονότων» (Measor, 1985) στη ζωή των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο, εάν η πρόοδό τους ήταν σύμφωνη με τις προσδοκίες τους. Ο τρόπος δηλαδή που τέτοια «κριτικά γεγονότα» έχουν επηρεάσει την οπτική των

καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχετικά με την επαγγελματική τους σταδιοδρομία και τις ταυτότητές τους (Burgess, 1988).

Ο αθλητισμός ήταν ένας σημαντικός παράγοντας στην απόφασή των καθηγητών Φυσικής Αγωγής να ενασχοληθούν με το αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής επαγγελματικά (Dowling, 1996; Armour, 1997; Templin et al., 1994; Stroot, Collier, O'Sullivan, & England, 1994). Το γεγονός αυτό δεν προκαλεί έκπληξη αφού είναι λογικό, η είσοδος στα περισσότερα επαγγέλματα σχετιζόμενα με φυσική δραστηριότητα να ξεκινά με ένα νεανικό ενδιαφέρον και με ενθουσιασμό για τα σπορ. Ένα ακόμη κοινό σημείο των περισσότερων καθηγητών Φυσικής Αγωγής είναι ο καταλυτικός ρόλος που διαδραμάτισε ένας καθηγητής τους Φυσικής Αγωγής που λειτούργησε ως πρότυπο (Templin et al., 1994; Stroot et al., 1994).

Πολλές φορές οι καθηγητές Φυσική Αγωγής προέρχονται από ένα οικογενειακό περιβάλλον που λειτούργησε ως πρότυπο και τους έστρεψε στον αθλητισμό. Έξι στους δέκα είχαν ήδη αποφασίσει να ασχοληθούν με τη διδασκαλία κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών όπου μάλιστα εκτός λίγων εξαιρέσεων περιγράφουν με τα πιο εντυπωσιακά χρώματα τα φοιτητικά τους χρόνια (Armour & Jones, 1998). Όπως επισημαίνει ο Bell (1986), «οι προσδοκίες τις οποίες οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής οδηγήθηκαν να έχουν από τους εαυτούς τους κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους εκπαίδευσης δεν μπορούν να υποτιμηθούν» (σελ. 102). Ο τρόπος που η επίδραση αυτή επεκτείνεται είναι λιγότερο εμφανής (Stroot et al. 1994). Στη συνέχεια όταν εισήλθαν στην αγορά εργασίας, όσοι κατόρθωσαν να εισέλθουν στην εκπαιδευτική διαδικασία «ξαφνικά βρέθηκαν στη δύσκολη θέση να πρέπει να δικαιώνουν το αντικείμενο και την ύπαρξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με όρους αποδεκτούς εκπαιδευτικά -ακαδημαϊκά. Όπου η επαγγελματική τους πρόοδος σχεδόν εξαρτιόταν από αυτό» (Armour & Jones, 1998 σελ 332). Κατόπιν αυτού «πολλοί εκπαιδευτικοί εγκλωβίστηκαν στο σύστημα αυτό, μια και το να γλιτώσει κανείς απαιτούσε μεγάλη απο-επένδυση» (Moreira, Sparkes, & Fox, 1995, σελ. 123). Σε αντίστοιχα συμπεράσματα καταλήγουν οι Sikes et al. (1985) και ο Woods (1990).

Χαρακτηριστικά, οι Moreira et al.'s (1995) επισημαίνουν ότι «η δέσμευση δεν είναι μια στολή εργασίας, αλλά μάλλον κάτι που έχει άμπωτη και παλίρροια που εξαρτάται από αλλαγές στο στόχο (εργασία), την επαγγελματική σταδιοδρομία και στους εκτός σχολείου τομείς της ζωής» (σελ. 124). Με την πάροδο του χρόνου, πολλοί καθηγητές Φυσικής Αγωγής έρχονται μπρος στο δίλημμα του να αναλάβουν ή

όχι διοικητικούς ρόλους, έναντι του εκπαιδευτικού τους ρόλου (Moreira et al., 1995). Το δίλημμα αυτό αποδεικνύεται ισχυρό για εκείνους που αναζητούν «αναβάθμιση» στα πλαίσια του ήδη επιλεγμένου επαγγέλματός τους, αλλά αυτό είναι και το αντίτιμο της βαθμιαίας απομάκρυνσης από τους μαθητές, και ειδικότερα από το αντικείμενό τους.

Ίσως αυτός να είναι και ο λόγος που το επαγγελματικό παράδοξο παραμένει. Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής παραμένουν εγκλωβισμένοι σε μια κατάσταση που ίσως με κάποιο τρόπο να εξηγεί την αριθμητική απουσία τους από διευθυντικές θέσεις διοίκησης. Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής που είναι συναισθηματικά δεσμευμένοι με το αντικείμενο διδασκαλίας τους αρνούνται να το εγκαταλείψουν και την ίδια στιγμή το βρίσκουν εξαιρετικά δύσκολο να διατηρήσουν τη σύνδεση με το αντικείμενο που έχει μικρό κύρος και αξία. Από την άλλη πλευρά, αν προαχθούν, ίσως χάνουν το συναίσθημα να διαδραματίζουν ως καθηγητές Φυσικής Αγωγής μοναδικό ρόλο στην κοινωνική και ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Η ύπαρξη των εμποδίων αυτών έχει επισημανθεί από τους Sparkes και Templin (1992) και Ball (1987).

Οι επαγγελματικές σταδιοδρομίες μεμονωμένων εκπαιδευτικών μερικώς δομούνται και από την ιδεολογία που επιβάλλεται από τον εργασιακό χώρο (Evans & Williams, 1989), και που περιλαμβάνει ισχύοντες περιορισμούς που επικεντρώνονται στην έλλειψη κύρους. Όπως επιβεβαιώνουν οι Evans και Williams (1989) «όσοι επιλέγουν να διδάσκουν πιο πρακτικά αντικείμενα, δεν μπορούν να ανταγωνιστούν όσους διδάσκουν άλλα αντικείμενα και ακριβώς γι' αυτό είναι προορισμένοι να παραμείνουν σε χαμηλότερα επίπεδα της διοικητικής κλίμακας» (Sparkes & Templin, 1992, σελ. 131).

Οι εκπαιδευτικοί με τη μεγαλύτερη δέσμευση υπογραμμίζουν ότι η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, και η επίτευξή τους είναι η ενδογενής ανταμοιβή τους. Αυτή ακριβώς είναι που κάνει τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν ότι η επαγγελματική τους ανέλιξη θα τους απομακρύνει από τέτοιου είδους ανταμοιβές.

Ο βαθμός ικανοποίησης στη ζωή του ατόμου και η εργασιακή ικανοποίηση

«Οι άνθρωποι μπορούν να κάνουν τη ζωή τους χειρότερη ή καλύτερη αλλά ό,τι σκεφτούν, ό,τι αισθανθούν, και ό,τι κι αν κάνουν διαμορφώνεται με βάση το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν» (Cherniss, 1995, p. 166)

Ένας από τους ψυχολογικούς παράγοντες που σχετίζονται με την εργασιακή απόδοση, είναι και η ικανοποίηση από τη ζωή του ατόμου, που αναφέρεται στα συναισθήματα ενός ατόμου για τη ζωή του/της γενικά (Spector, 1997). Είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας μια που επηρεάζει ένα σημαντικό εύρος κοινωνικών συμπεριφορών (Hutchinson, Simeon, Bain, Wyatt, Tucker, & Lefranc, 2004). Οι εκπαιδευτικοί γενικά αλλά και οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής ειδικότερα, ως κοινωνικά όντα, λειτουργούν σε ένα δεδομένο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Jones, Armour, & Potrac, 2002). Ο βαθμός ικανοποίησης στη ζωή του ατόμου, σχετίζεται με την εργασιακή απόδοσή του αλλά και με την ψυχολογική του ευρωστία. Από ανθρωπιστικής άποψης, ο βαθμός ικανοποίησης στη ζωή του ατόμου παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην πνευματική του υγεία. Ενώ συσχετίζεται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση (Tait, Padgett, & Baldwin, 1989), επηρεάζει τα συναισθήματα κάποιου για την επαγγελματική του σταδιοδρομία και ίσως για σημαντικές πτυχές της όπως η παραγωγικότητα, η απουσία από τη δουλειά, οι συχνές παραιτήσεις, (Mitra, Jenkins, & Gupta, 1992).

Όπως υποστηρίζει ο Spector (1997) τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη ζωή, μη συμπεριλαμβανόμενου του εργασιακού χρόνου, μπορεί να επιδράσουν ως εμπειρία στην δουλειά. Η σχέση εργασίας και μη εργασίας φαίνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κατανόηση των ανθρώπων στο χώρο εργασίας τους.

Ο βαθμός ικανοποίησης στη ζωή του ατόμου ορίζεται ως η συνολική εκτίμηση που κάνει ένα άτομο για το κατά πόσο του αρέσει η ζωή του (Deiner, Napa, Oishi, Dzokoto, & Suh, 2000). Με άλλα λόγια αναπαριστά μια συνολική γνωστική εκτίμηση ή αξιολόγηση της ικανοποίησης κάποιου από τη ζωή του/ της. Είναι μάλιστα ένα από τα τρία σημεία κλειδιά της αντικειμενικής ευρωστίας, μαζί με τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις (Mroczek & Spiro, 2005) και προσεγγίζεται είτε ως σύνολο (Andrews & Withey, 1976) είτε ως ικανοποίηση που προέρχεται από διαφορετικές πλευρές της ζωής (Diener, 1984).

Οι Campbell, Converse και Rodgers, (1976) εκτιμούν ότι οι διαστάσεις της ικανοποίησης στη ζωή του ατόμου είναι πέντε: η υγεία, η υλική ευμάρεια, η οικειότητα, η παραγωγικότητα, και η συναισθηματική ευρωστία. Ενώ ο Cummins (1991) πρόσθεσε την ασφάλεια και τη «θέση στην κοινωνία». Πολλές είναι οι έρευνες που αφορούν τη σχέση εργασιακής ικανοποίησης και ικανοποίησης από τη ζωή του ατόμου (π.χ. Judge & Watanabe, 1994; Tait, Padgett, & Baldwin, 1989).

Πολλές από τις έρευνες αυτές επιβεβαιώνουν ότι οι άνθρωποι ενεργούν μεταφέροντας τις επιρροές από τον ένα τομέα στον άλλο (εργασιακό ή μη) (Spector, 1997; Judge & Watanabe, 1994; Tait et al., 1989; Bamundo & Kopelman, 1980; Orpen, 1978; Iris & Barrett, 1972). Οι Lance, Lautenschlager, Sloan, & Varka (1989) επισημαίνουν ότι η συσχέτιση ανάμεσα στην εργασιακή ικανοποίηση και την ικανοποίηση ζωής φτάνει το 0.58.

Έρευνες που αναζητούν τους δημογραφικούς παράγοντες που σχετίζονται με το βαθμό ικανοποίησης από τη ζωή ποικίλουν ως προς τα ευρήματά τους. Για παράδειγμα εκείνες που αφορούν τη σχέση του βαθμού ικανοποίησης από τη ζωή και την ηλικία διαφέρουν. Κάποιες εντοπίζουν θετική ευθύγραμμη σχέση (Prenda & Lachman, 2001), άλλες καμπύλη (Lang & Heckhausen, 2001), ενώ άλλες δεν εντοπίζουν καμιά σχέση (Wallace, Bisconti, & Bergeman, 2001). Ο βαθμός ικανοποίησης από τη ζωή δεν διαφέρει πολύ ανάμεσα στα φύλα (Andrews & Withey, 1976; Campbell et al., 1976; Diener & Diener, 1995) ενώ δείχνει να συσχετίζεται με το γάμο (Chiu, 1998; Shek, 1995) είτε αμέσως μετά, είτε με την πάροδο του χρόνου (Lucas, Clark, Georgellis, & Diener, 2003).

Άλλοι παράγοντες όπως η εργασιακή εμπειρία (διάρκεια επαγγέλματος) φαίνεται να συσχετίζονται θετικά με την εργασιακή ικανοποίηση (Herrera & Lim, 2003; Leblieq, Van Hoecke, & De Knop, 2001). Από διοικητικής άποψης, είναι σημαντική η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης ζωής του προσωπικού μια και μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα των κοινωνικών και συμπεριφορικών αλληλεπιδράσεων στον εργασιακό χώρο. Είναι αυτό που οι Jackson και Schuler (1992) ονομάζουν «ελεγχόμενη προοπτική» ως μέρος της διαδικασίας επάνδρωσης ενός οργανισμού. Η προοπτική αυτή, εστιάζεται στην αξιοπιστία των κοινωνικών σχέσεων ώστε να εξασφαλιστεί ότι το προσωπικό θα υιοθετήσει την κατάλληλη συμπεριφορά η οποία θα είναι σύμφωνη με τις νόρμες και τις αξίες του οργανισμού ή του ευρύτερου εργασιακού χώρου (Drakou, Kambitsis, Charachousou, & Tzetzis, 2006).

Σχέση της αντίληψης που έχει το άτομο για την προσφορά του στον εργασιακό χώρο και της παρακίνησης

Η θεωρία της αυτο-αποφασιστικότητας (self-determination theory) (Deci & Ryan, 1985, 1991) υποστηρίζει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντίληψη που έχει το άτομο και στην παρακίνηση. Σημαντικός αριθμός ερευνών υποστηρίζει ότι οι

εκπαιδευτικοί μπορούν να «ρυθμίσουν» το επίπεδο παρακίνησης των μαθητών τους αξιολογώντας την προσπάθειά τους, και τον βαθμό βελτίωσης, μάλλον, παρά την ικανότητα. Δίνοντας έμφαση στην ατομική μάθηση και προσφέροντας στόχους που συνδέονται με την ανατροφοδότηση, οδηγούν τους μαθητές σε μια διαρκή προσπάθεια για βελτίωση (Ames, 1992; Brophy, 1987). Οι Fitts και Posner (1967) αναγνωρίζουν τρεις λειτουργίες της ανατροφοδότησης –την παροχή γνώσης, τη παρακίνηση, και την ενθάρρυνση. Επειδή η ανατροφοδότηση λειτουργεί ως ισχυρή πηγή παρακίνησης μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας παράγοντας γνώσης. Πολλοί ερευνητές επισημαίνουν την αξία της ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών στη διαδικασία «διδάσκω- μαθαίνω». (Cloes, Premuzak, & Pie'ron, 1993; Graham, 1992; Hellison & Templin, 1991; Sharp, 1992).

Θεωρητικές και εμπειρικές ενδείξεις αναδεικνύουν τη σημασία της αντιλαμβανόμενης επίτευξης. Τα άτομα συνήθως κρίνουν τον βαθμό επίτευξής τους συγκρίνοντας την απόδοσή τους με όρια απόδοσης που έχουν θέσει για τον εαυτό τους.

Σχέση της κουλτούρας και της καριέρας

Αντιπροσωπευτική για τη σχέση κουλτούρας και καριέρας είναι η έρευνα της Rippon (2004) που στηρίζεται σε συνεντεύξεις εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων και βαθμίδων όπου σύμφωνα με τους Wilensky, (1961), Savickas (2000) και McLean (1992), η καριέρα δεν είναι άλλο παρά «μια αλληλουχία σχετιζόμενων εργασιών που τοποθετούνται ιεραρχικά ως προς το κύρος τους δια μέσου των οποίων τα άτομα διέρχονται μιας τυπικής εργασιακής αλληλουχίας» (McLean, 1992 σελ.. 523). Ο παραπάνω ορισμός παραπέμπει στην οπτική της καριέρας ως επένδυση που συνδέεται με διαδικασίες ανόδου στην κλίμακα της ιεραρχίας όπως οριοθετούνται από την οργανωτική δομή με αντίτιμα μισθολογικά, προαγωγών και εξασφαλισμένης σύνταξης (McLean, 1992; Watts, Super & Kidd, 1981). Κάποιοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τις ευκαιρίες για ανέλιξη (McLean, 1992) όταν άλλοι δεν θεωρούν ότι ακολουθούν κάποια καριέρα υπό τη μορφή της έμμισθης εργασίας. (Hargreaves, 1980; Sharp & Draper, 2000; Powney, Wilson, Hall, Davidson, Kirk, Edward & Mirza, 2003).

Βέβαια υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που δημιούργησαν σταδιοδρομίες προς πολλές κατευθύνσεις εντός ή εκτός της εκπαίδευσης επιλέγοντας να αδράξουν ευκαιρίες που προέκυπταν είτε σε ατομικό είτε σε επαγγελματικό επίπεδο. Μάλιστα οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα συνήθως έχουν και κάποια ή κάποιες

ομάδες που προπονούν ή εργάζονται ως υπεύθυνοι γυμναστηρίων (Vassiliadis, Drakou, & Papapostolou, 2005 ; Drakou, Vassiliadis, Charbalis, & Glinia, 2004) στοιχείο που επιδρά ποικιλοτρόπως στη μεγιστοποίηση της εργασιακής τους απόδοσης.

Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών βασίζεται σε αλτρουιστικά κίνητρα και παράγοντες παρακίνησης που προέρχονται από το ίδιο το άτομο, όπως η εργασία με τα παιδιά, η υπηρεσία στο κοινό καλό κ.α. (Cockburn & Haydn, 2004; Priyadharshini & Robinson-Pant, 2003). Αυτό ίσως οδήγησε στην πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνονται να αναζητούν προσωπικά οφέλη ως αντάλλαγμα της σκληρής δουλειάς, της δέσμευσης και των ικανοτήτων τους (George, Mohammed, Quamina-Aiyejina, 2003).

Επίσης, η ανάγκη των εκπαιδευτικών να αισθάνονται ασφαλείς και άνετα στο χώρο εργασίας δημιουργεί την αίσθηση ότι είναι κυνικοί, ότι πολλοί αντιδρούν στις αλλαγές και κάποιοι επαναπαύονται, αποκλείοντας οποιαδήποτε διάσταση καριέρας που απαιτεί αλλαγή. Δεν αμφισβητείται η ύπαρξη και εκείνων που θεωρούν τον εαυτό τους μισθωτούς υπαλλήλους του δημόσιου τομέα, όπου μόνη μέριμνα είναι το σύστημα να «κυλά όσο το δυνατόν ανώδυνα». Κάποιοι από αυτούς δεν επιθυμούν να ανελιχθούν στην ιεραρχία ενώ άλλοι το επιχειρούν προκειμένου να αυξήσουν τις πιθανές αμοιβές.

Και οι δυο κατηγορίες εκπαιδευτικών αποδέχονται τις υπάρχουσες ιεραρχίες προκειμένου να εξασφαλίσουν εξωγενείς αμοιβές κάθε είδους. Παραδοσιακά, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναμένουν η ιεραρχία να δομείται με βάση την προϋπηρεσία.. Το πνευματικό κεφάλαιο δεν εκτιμάται με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί που δεν ασπάζονται αυτή τη θεώρηση να αντιμετωπίζονται αρνητικά. Η προσέγγιση αυτή επιδεικνύει μικρή ανοχή στα εξωγενή κίνητρα τα οποία αντιμετωπίζει ως ευθέως υλιστικά ή εγωιστικά, ενώ οι οικονομικές ανταμοιβές συνδέουν τη φιλοδοξία με την ασφάλεια περισσότερο παρά με την προσωπική ή επαγγελματική επίτευξη.

Για κάποιους από τους εκπαιδευτικούς η πρόκληση για αλλαγή μπορεί να περιλαμβάνει την ενασχόληση με εκτός αναλυτικού προγράμματος δραστηριότητες όταν για άλλους ίσως σημαίνει το να επηρεάζουν άλλους εκπαιδευτικούς ανταλλάσσοντας απόψεις δεσμευόμενοι σε ομαδική εργασία. Κατά μια οπτιμιστική προσέγγιση οι εκπαιδευτικοί παρακινούμενοι από την πεποίθηση ότι μπορούν να «κάνουν τη διαφορά» στη δουλειά τους, αναζητούν μεμονωμένα ενδογενείς και εξωγενείς ανταμοιβές που οδηγούν σε ατομική ικανοποίηση που προέρχεται από την

αίσθηση ότι ο εκπαιδευτικός επιδρά θετικά στους μαθητές του αλλά και κάνει αυτό που επιθυμεί. Η επένδυση στο εκπαιδευτικό έργο, υποκινείται από την έντονη ανάγκη είτε να δοκιμάζουν καινούρια πράγματα είτε να επιδρούν θετικά.

Η αναζήτηση της υπεροχής και της εργασιακής ικανοποίησης μπορεί να οδηγήσει στη λήψη ρίσκων απαράδεκτων για εκείνους που λειτουργούν υπό δεδομένους ασφαλείς όρους. Δεν εξαιρεί εκείνους που θέλουν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους πέρα από το σχολείο ή που δεν ταιριάζουν απόλυτα με την κυρίαρχη κουλτούρα που αφορά τον καλό εκπαιδευτικό αλλά αντίθετα προσφέρει χώρο στα άτομα να κερδίσουν την ικανοποίηση από την εργασία τους όπως και αν αυτή ερμηνεύεται για τον καθένα. Η προσωπική ικανοποίηση είναι η κινητήριος δύναμη για επενδύσεις στη καριέρα. Η εργασιακή ικανοποίηση μπορεί να κατακτηθεί αλτρουιστικά ή μη, ενώ η αναζήτηση εξωγενών αμοιβών είναι αποδεκτή κινητήριος δύναμη.

Πίνακας 2.2. Σύγκριση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών

	Ασφαλής	Επένδυσης
Εικόνα	Επαγγελματική Μισθωτή εργασία	Εκπαιδευτική καριέρα
Κίνητρα	Μακροχρόνια επένδυση Κάνει τη διαφορά	Μακροχρόνια επένδυση Κάνει τη διαφορά
Σκοπός	Σχολείο (schooling)	Εκπαίδευση
Τύπος εργασίας	Σταθερός και στατικός	Δυναμικός και γεμάτος προκλήσεις

(Rippon, 2004)

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εργασιακή ικανοποίηση εξαρτάται από τις ευκαιρίες ανάδειξης, από το επίπεδο ανεξαρτησίας που διαθέτουν, από το βαθμό συνεργασίας με τους συναδέλφους και από τη ευελιξία, αυτονομία και την ελευθερία που διαθέτουν καθώς και από τα οικονομικά οφέλη που αποκτούν. Σημαντικές επίσης είναι και οι συνθήκες εργασίας προκειμένου να επιτελέσουν το έργο τους (Iris & Barrett, 1972).

Πολλοί ερευνητές (π.χ. Locke, 1970) επισημαίνουν ότι η παραγωγικότητα είναι η γενεσιουργός αιτία της εργασιακής ικανοποίησης. Υποστηρίζουν ότι η καλή απόδοση οδηγεί σε μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, αναγνώριση, επαγγελματική άνοδο, και υψηλότερες απολαβές, με μικρό κόστος στη διασκέδαση και στις οικογενειακές

σχέσεις. Αντίστοιχες έρευνες επισημαίνουν ότι η παραγωγικότητα είναι συσχέτιση της παρακίνησης, της ικανότητας και της αντίληψης του ρόλου (Lawler & Porter, 1967 ; Ndu & Ohikhena, 1983)

Ενδιαφέρον προκαλούν τα ευρήματα έρευνας (Ganzach, 1998) όπου εξετάζοντας τη σχέση της ευφυΐας και της εργασιακής ικανοποίησης, διαπιστώθηκε ότι η ευφυΐα έχει άμεση αρνητική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση.

Το εργασιακό στρες, η απουσία από την εργασία και η εργασιακή ικανοποίηση

Σύμφωνα με τη θεωρία X και Y του McGregor (1960), όταν υπάρχει συμβατότητα ανάμεσα στις προαπαιτούμενες ικανότητες των ατόμων και στις απαιτήσεις της εργασίας οδηγούνται σε ικανοποίηση του εγώ και στην αυτοπραγμάτωση η οποία προκαλεί ικανοποίηση των εργαζομένων αλλά και αυξάνει την αφοσίωση στους στόχους που έχουν τεθεί από την εργασία (Scott, 1992).

Σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι στους εκπαιδευτικούς που συγκέντρωσαν υψηλά ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης, διαπιστώθηκαν υψηλά ποσοστά άγχους (Kyriacou, 1987).

Όπως επισημαίνει ο Sutton (1984), οι απαιτήσεις που προέρχονται από το ρόλο των εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλούν άγχος όταν οι εργασιακές προσδοκίες για τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού δεν είναι ξεκάθαρες (ασάφεια ρόλου), ή όταν είναι υπερβολικές (υπερφόρτωση ρόλου) ή όταν η αντιμετώπιση μιας δέσμης προσδοκιών κάνει την αντιμετώπιση άλλων προσδοκιών πιο δύσκολη (σύγκρουση ρόλου). «Όταν οι εκπαιδευτικοί βιώνουν σύγκρουση ρόλου έχει διαπιστωθεί ότι είναι υπεύθυνοι για τη διατήρηση της απειθαρχίας ακόμη και αν δεν έχουν την ευθύνη για κάτι τέτοιο» (Sutton, 1984, σ. 23). Μάλιστα έχει βρεθεί ότι στρες προκαλεί και ο φόρτος εργασίας και η πίεση χρόνου κατά τη διδασκαλία (Pierce & Molloy, 1990).

Προς την κατεύθυνση της μείωσης των παραιτήσεων των εκπαιδευτικών κινείται και ο Benson (1983) όταν προτείνει να εξεταστούν προσεκτικά μεταβλητές που σχετίζονται με την γραφειοκρατική δομή της διοίκησης ενός σχολείου. Μια ηπιότερη μορφή παραίτησης είναι η ψυχολογική παραίτηση ως αποτέλεσμα στρες. Ο όρος ψυχολογική παραίτηση αναφέρεται ως «η κατάσταση όπου παρόλο που ο εργαζόμενος είναι παρόν στην εργασία του είναι ψυχικά απών» (Beehr, 1995, σελ. 148). Το φαινόμενο σχετίζεται με τη μείωση της δέσμευσης στους στόχους της εργασίας (Beehr, 1995) η οποία στην έρευνα για το εργασιακό άγχος θεωρείται ως

σύνδεσμος ή ρωγμή ανάμεσα στο άτομο και την εργασία του (Leong, Furnham & Cooper, 1996).

Πιο συγκεκριμένα τα «άτομα με ανάγκες υψηλών στόχων, αναμένεται να αποκομίζουν περισσότερη ικανοποίηση από την καλή απόδοση κατά την επίτευξη απαιτητικών στόχων παρά τα άτομα με χαμηλότερους στόχους» (Beehr et al., 1976, σ. 42). «Η ικανοποίηση των αναγκών που συνδέονται με υψηλούς στόχους εξαρτάται από την επιτυχή απόδοση ενός απαιτητικού εργασιακού τομέα, γιατί ακριβώς η εμπειρία ενός ατόμου επιδρά θετικά σε όσα μαθαίνει και για όσα επιδεικνύει ενδιαφέρον» (Hackman & Oldham, 1976, σελ. 255-6).

Μετά από έρευνες οι Beehr et al. (1976) επισημαίνουν ότι «εργασίες που είναι απαιτητικές ή γεμάτες συγχύσεις παρεμποδίζουν τις επιτυχείς προσπάθειες και ακριβώς γι' αυτό παρεμποδίζουν την ικανοποίηση αναγκών που τοποθετούνται υψηλότερα στην κλίμακα». (σελ. 42). Επιπλέον επισημαίνουν ότι τα άτομα με αυστηρή σειρά προτεραιοτήτων πιθανόν να αντιδράσουν αρνητικά στο εργασιακό στρες με τρόπους όπως η εργασιακή δυσαρέσκεια, καταπόνηση, εξάντληση, υπερπροσπάθεια, με αποτέλεσμα να μειώνεται η ποιότητα της προσφερόμενης εργασίας (Conley et al., 1989). Μάλιστα η εργασιακή δυσαρέσκεια χαρακτηρίζεται ως ηπιότερο εργασιακό σύμπτωμα από το στρες (Beehr, 1995).

Κάποιοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον αντίποδα ίσως επιδιώξουν να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους σε πιο ακαδημαϊκούς στόχους ενώ για εκείνους που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια, η διαχείριση του στρες που προέρχεται από τη σύγκρουση ρόλων ίσως είναι το σημαντικότερο πρόβλημα (Conley, 2000). Αυτός είναι και ο λόγος που τα δημοτικά σχολεία θα πρέπει να αναπτύξουν δομές ομάδων γενικού ενδιαφέροντος που θα επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αυτοκαθορίσουν τους ρόλους τους.

Οι εκπαιδευτικοί, στην αρχή της καριέρας τους, επενδύουν όλη τους την ενέργεια προκειμένου να επιτύχουν τους αρχικούς τους στόχους, καθώς έρχονται αντιμέτωποι με σημαντικό αριθμό απαιτήσεων από το περιβάλλον που προκαλούν ένταση και στρες (Pines & Aronson, 1988). Καθώς αποτυγχάνουν να μειώσουν την απόσταση ανάμεσα στους στόχους τους και τη πραγματοποίησή τους, αυτό μπορεί να προκαλέσει αντίθετα αποτελέσματα ως προς την εργασιακή τους ικανοποίηση και μπορεί να τους οδηγήσει σε μείωση της συμμετοχής και της προσπάθειας στην εργασία. Η πιο πάνω κατάσταση μπορεί να ερμηνευτεί ως δυσκολία στην ενεργοποίηση των κατάλληλων στρατηγικών προκειμένου να μειωθεί το εργασιακό

στρες που οφείλεται σε δυσκολίες που συμβαίνουν στην εργασία. (Travers, n.d. Travers, & Cooper, 1993, Travers, & Cooper, 1997).

Υποστηρίζεται επίσης ότι οι δυσκολίες που παρουσιάζονται στην αρχή της καριέρας των νέων εκπαιδευτικών σχετίζονται με την υιοθέτηση του επαγγέλματός τους καθώς και με το γεγονός ότι εμφανίζονται να μην έχουν μακροχρόνιο αντίκτυπο (van Dick & Wagner, 2001).

Το συχνότερα αναφερόμενο αίτιο εργασιακού στρες, των Ελλήνων εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων, (σύμφωνα με τους Antoniou, Polychron & Vlachakis, 2008) είναι η δυσκολία χειρισμού πολυπληθών τάξεων, η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές και η χαμηλή τους επίτευξη, καθώς και τα προβλήματα απειθαρχίας των μαθητών. Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι σύμφωνες με πληθώρα ερευνητικών εργασιών, που επιβεβαιώνουν ότι η εργασιακή εξάντληση οφείλεται σε ενδογενείς παράγοντες παρά σε οργανωσιακούς, που οδηγούν τον εκπαιδευτικό να βιώνει συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, καθώς και να αισθάνεται το εκπαιδευτικό λειτούργημα ως ανούσιο (Male & May, 1998; Lewis, 1999; Forlin, 2001).

Η εργασιακή εξάντληση και η εργασιακή ικανοποίηση

Οι Pines, Aronson & Kafry, 1981 οριοθετούν την εργασιακή εξάντληση ως την ψυχολογική εκκένωση που συνοδεύεται από αισθήματα αβοήθητου και χωρίς ελπίδα, από συναισθηματική ανάλωση καθώς και από τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων αυτοαντίληψης και αρνητικής στάσης απέναντι στην εργασία, τη ζωή και τους άλλους. Ο πιο ευρέως αποδεκτός ορισμός της εργασιακής εξάντλησης επισημαίνει ότι είναι «η παρατεταμένη αντίδραση σε χρόνιες συναισθηματικές και διαπροσωπικές στρεσογόνες καταστάσεις στην εργασία, και αναφέρεται σε τέσσερις διαστάσεις της: την εξάντληση, την αποπροσωποποίηση, τον κυνισμό και την ανεπάρκεια» (Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001, σ. 397)

Η εργασιακή ικανοποίηση, και η εργασιακή εξάντληση αποτελούν αποτελεσματικές εργασιακές αντιδράσεις. Έρευνες προηγούμενων ετών αναλύουν τη σχέση των δυο παραγόντων, και ως αποτέλεσμα φαίνεται μέτρια έως υψηλή συσχέτιση (Bhana & Haffejee, 1996; Dolan, 1987; Koeske & Kirk, 1994; Pines, Kafry & Etzion, 1980). Βέβαια επισημαίνεται ένα σημαντικό πρόβλημα θεωρητικής και πρακτικής υφής στην βιβλιογραφική ανασκόπηση που αφορά την εργασιακή ικανοποίηση και την εργασιακή εξάντληση. Αυτό έγκειται στο ότι συνήθως οι

προσεγγίσεις στο θέμα είναι μονοδιάστατες, και όχι ξεχωριστών αν και σχετιζόμενων παραγόντων. Με αποτέλεσμα η συνολική μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης και εξάντλησης να μην λαμβάνει υπ' όψη τις εργασιακές συνθήκες ξεχωριστά (Koeske & Kirk, 1994, Sarros & Sarros, 1987). Επειδή ακριβώς η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή εξάντληση εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες, απαιτείται μια πολυπαραγοντική προσέγγιση (Tsigilis, Koustelios, & Togia, 2004)

Ο υψηλός βαθμός επάρκειας των εκπαιδευτικών σχετίζεται με χαμηλό επίπεδο εργασιακής εξάντλησης. Όταν δηλαδή οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα επάρκειας κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, βιώνουν συναισθήματα εργασιακής εξάντλησης δυσκολότερα (Brouwers & Tomic, 2000; Friedman, 2003; Friedman & Kass, 2001, Tsigilis, Grammatikopoulos & Koustelios, 2007).

Σε έρευνα που διεξήχθη από τους Koustelios, Karabatzaki, Kousteliou (2004) φάνηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση της εργασιακής ικανοποίησης και της αυτονομίας του εκπαιδευτικού κατά την παιδαγωγική πράξη. Η έρευνα αφορούσε Έλληνες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η αυτονομία συσχετίζεται ιδιαίτερα με τις παρακάτω πτυχές της εργασιακής ικανοποίησης: το επάγγελμα (0,21), με την επίβλεψη του εκπαιδευτικού στο έργο του (0,22) αλλά και με την οργανωτική δομή του σχολείου συνολικά (0,27). Τα παραπάνω ευρήματα ως προς την αυτονομία είναι σύμφωνα με άλλες ερευνητικές εργασίες (Cleaves, 1993; Lee-Ross, 1998). Στην παραπάνω έρευνα, (Koustelios, Karabatzaki, Kousteliou (2004) σχετικά με την εργασιακή ικανοποίηση διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν ικανοποιημένοι με την εργασία τους κάθε αυτή, και ακόλουθα ως προς την επίβλεψη, και τις εργασιακές συνθήκες, ενώ ήταν δυσαρεστημένοι με το μισθό, και τις ευκαιρίες για επαγγελματική άνοδο. Αντίστοιχα ήταν τα ευρήματα σε παρόμοια έρευνα που διεξήγαγε ο Koustelios (2001) και αναφερόταν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων ακριβώς επειδή, όπως επισημαίνουν οι Sergiovanni και Moore (1985), η αυτονομία παρακινεί τα άτομα που βρίσκονται στην παιδαγωγική διαδικασία, να διδάξουν σύμφωνα με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες ανάγκες των μαθητών.

Μια άλλη οπτική αντιμετωπίζει την εργασιακή ικανοποίηση από μια τελείως διαφορετική πλευρά και θεωρεί ότι η ιδεολογία και οι εργασιακές αξίες επιδρούν

σημαντικά πάνω της. Μάλιστα οι Crozier (1964) και Gouldner (1955) αναγνωρίζουν διαφορετικά συστήματα αξιών στους οργανισμούς. Πιο συγκεκριμένα, ο Gouldner κατηγοριοποιεί συγκεκριμένες μορφές διοικητικής συμπεριφοράς ως: «*επικεντρωμένη στην τιμωρία*» (punishment-centred), «*αντιπροσωπευτική*» (representative) και «*τη γραφειοκρατία εμπαιγμού*» (mock bureaucracy). Η διοικητική συμπεριφορά η «*επικεντρωμένη στην τιμωρία*» αντιδρά στις καταστάσεις που επιβάλλονται από κανόνες και διαδικασίες, με τιμωρίες. Η «*αντιπροσωπευτική*» (representative) είναι αυτή που χαρακτηρίζεται και δημοκρατική. Εδώ οι κανόνες και οι διαδικασίες διαμορφώνονται από κοινού από τη διοίκηση και τους εργαζομένους προκειμένου να κάνουν εφικτούς τους αμοιβαία αποδεκτούς στόχους. Η «*γραφειοκρατία εμπαιγμού*» (mock bureaucracy) διαπιστώνεται όταν ένας οργανισμός έχει κανόνες και διαδικασίες που ούτε η διοίκηση ούτε οι εργαζόμενοι αναγνωρίζουν ή αποδέχονται, αλλά μάλλον αγνοούνται. Αν και δεν υπάρχουν αρκετές ερευνητικές εργασίες που να συσχετίζουν την εργασιακή ηθική με την εργασιακή ικανοποίηση, είναι φανερό ότι η οργανωσιακή ηθική, και η ηθική φιλοσοφία ενός οργανισμού, μαζί με τους κανονισμούς που η διοίκηση διαμορφώνει και η οπτική των εργαζόμενων αποδέχεται, επιδρά στην εργασιακή ικανοποίηση (Mumford, 1991).

Η επίδραση που ασκούν βασικές κοινωνικές αξίες και πεποιθήσεις στην διαμόρφωση της αξιολόγησης της εργασιακής ικανοποίησης, είναι τόσο ισχυρή όσο το εισόδημα των εργαζομένων, και μάλιστα διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις των εργαζομένων σχετικά με την εργασία τους (Fargher, Kesting, Lange, & Pacheco, 2008).

Ο ρόλος των γονιών στην εργασιακή ικανοποίηση

Προκειμένου να αναζητηθούν τα πρότυπα σύμφωνα με τα οποία το παιδί διαμορφώνει και καταλήγει στις εργασιακές του επιλογές, αλλά και το ρόλο που διαδραματίζει στη διαδικασία αυτή, το επίπεδο σπουδών των γονέων, θα αναζητήσουμε τις παραμέτρους που καθορίζουν τις εργασιακές επιλογές των παιδιών σε σχέση πάντα με το αν καταλήγουν να θεωρούν ότι τα οδήγησαν σε υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνική μάθησης ή την κοινωνική γνωστική προοπτική στη δημιουργία συμπεριφορών σχετικών με τη διαχείριση του δίπτυχου καριέρα- οικογένεια, η παραπάνω θεωρία, που είχε ως θεμελιωτή της τον Bandura, (1977, 1986) επικεντρώνεται στο θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζουν συμβολικές

και αυτο-περιοριστικές διαδικασίες ψυχολογικής ρύθμισης, οι οποίες παρέχουν σημαντική βοήθεια στην κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Τρία είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της θεωρίας της κοινωνικής μάθησης: (α) αναδεικνύεται ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται ιδιαίτερα από την παρατήρηση. (β) δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις συμβολικές διαδικασίες κατανόησης της σκέψης (γ) δίνεται κεντρικός ρόλος σε αυτορυθμιστικές διαδικασίες και αναγνωρίζεται ότι οι άνθρωποι δεν αντιδρούν απλά σε εξωτερικά ερεθίσματα, αλλά επιλέγουν, οργανώνουν και μετασχηματίζουν τις δυνάμεις που λειτουργούν κινητοποιώντας τους. Επιπλέον μέσα από αυτογενή παρακίνηση επηρεάζουν την ίδια τους τη συμπεριφορά.

Παρόμοια παρακίνηση έχει διαπιστωθεί στις ποικίλες παιδικές αντιδράσεις κατά την απουσία του μοντέλου συμπεριφοράς αλλά και αρκετό καιρό αργότερα από την παρατήρησή της. Το μέγεθος της επίδρασης εξαρτάται από το βαθμό που το παιδί αντιλαμβάνεται και μιμείται μια συμπεριφορά. Η παραπάνω διαδικασία εξαρτάται από το βαθμό που το παιδί ακολουθεί το μοντέλο, θυμάται τη συμπεριφορά που αναφέρεται στο μοντέλο, κινητοποιείται για να ακολουθήσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά αλλά και διαθέτει τις δεξιότητες προκειμένου να προσαρμόσει τη συμπεριφορά του (Bandura, 1977).

Οι παραπάνω διαδικασίες οριοθετούνται ως *κοινωνική γνωστική θεωρία* (social cognitive theory) (SCT) (Bandura, 1986, 1989; Wood & Bandura, 1989), που αποτελεί προέκταση της *θεωρίας κοινωνικής μάθησης* (Social Learning theory). Η κοινωνική γνωστική θεωρία προβλέπει την ύπαρξη μιας κυκλικής διαδικασίας που περιλαμβάνει τη λειτουργία της γνωστικής ένταξης. Η λειτουργία αυτή είναι μια λειτουργία παρακίνησης που ρυθμίζει το επίκεντρο της λειτουργίας ένταξης, καθώς και τη συμπεριφορά που ακολουθεί.

Με βάση τις θεωρίες SLT (Θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης) και SCT επεξηγείται μεγάλο μέρος της επίδρασης της κοινωνικοποίησης και της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς. Ποικίλες ερευνητικές εργασίες (Feij, 1998; Sanders, Lengnick-Hall, Lengnick-Hall, & Steele-Clap, 1998; Maccoby, 1992) υποστηρίζουν ότι η διαδικασία κοινωνικοποίησης επεξηγεί σε μεγάλο βαθμό την εργασιακή συμπεριφορά, συμπεριλαμβανομένης της οικογενειακής δομής, του εργασιακού ιστορικού των γονιών, των ρόλων που διαδραματίζουν οι γονείς, της πολιτιστικής και θρησκευτικής κληρονομιάς, αλλά και της εκπαίδευσης του ατόμου, του ρόλου που

έχουν παίξει στη ζωή του τα Μ.Μ.Ε. αλλά και οι προηγούμενες μερικής απασχόλησης εργασίες του ατόμου (O'Shea & Kirrane, 2008).

Επιστημονικές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά διαμορφώνουν εργασιακές αξίες και συμπεριφορές σε νεαρή ηλικία (Keller, Bouchard, Arvey, Segal & Dawis, 1992; Kelloway & Harvey, 1999; Kirkpatrick-Johnson, 2002; Loughlin & Barling, 2001; Taylor, 1997) και όταν αποκτηθούν είναι σχετικά σταθερές στο χρόνο (Staw & Ross, 1985). Κατά τα πρώιμα στάδια, τα παιδιά σχηματοποιούν ένα απίστευτα πολύπλοκο εργασιακό σχήμα, έτσι είναι σε θέση να αφομοιώσουν μεγάλο αριθμό πληροφοριών για τις εργασιακές αξίες κατά την εφηβεία και αργότερα (Bowes & Goodnow, 1996; Dickinson & Emler, 1992; Ferreira, Santos, Fonseca & Haase, 2007).

Το εργασιακό κύρος της μητέρας είναι ιδιαίτερα σημαντικό στη διαμόρφωση των συμπεριφορών που σχετίζονται με την εργασία και την οικογένεια. Εξίσου σημαντικά είναι ο τύπος της εργασίας της μητέρας αλλά και το εργασιακό κύρος. Ανεξάρτητα από το φύλο του παιδιού, το εργασιακό κύρος της μητέρας και ο τύπος εργασίας είναι καθοριστικής σημασίας παράγοντες στην παγίωση της εργασιακής – οικογενειακής συμπεριφοράς. Οι παραπάνω θέσεις επιβεβαιώνονται από ερευνητικές εργασίες που υποστηρίζουν συνολικά ότι τα παιδιά μαθαίνουν για την εργασία από τους γονείς τους (Barling, Dupre, & Hepburn, 1998; Bazyk, 2005) και ότι οι εργασιακές εμπειρίες των γονιών επηρεάζουν τις εργασιακές συμπεριφορές των παιδιών (Dickinson & Emler, 1992; Kelloway & Watts, 1994; Loughlin & Barling, 1998; Thorn & Gilbert, 1998). Οι Ali και Saunders (2006) στον αντίποδα, υποστηρίζουν ότι το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα είναι σημαντικότερο από εκείνο της μητέρας για τις προσδοκίες σπουδών του παιδιού.

Τελευταίες ερευνητικές εργασίες υποδεικνύουν ότι η ενδυνάμωση των επαγγελματικών προσδοκιών προβλέπει τις υποκατάστατες επαγγελματικές συμπεριφορές (Hansen, 2005; Mau, 2003; Mau & Bikos, 2000; Mau & Mau, 2006). Έρευνες επίσης καταλήγουν ότι η απόφαση του ατόμου να ακολουθήσει το εκπαιδευτικό επάγγελμα λαμβάνονται στα χρόνια της μέσης εκπαίδευσης (Lee, Clergy & Presley, 2001; Page & Page, 1984) και μάλιστα κατά την ηλικία των 15 έως 16 χρόνων (Page, Page, Hawk, Amburgery & Correco, 1980). Οι Tracy, Robbins & Hofsess, (2005) τονίζουν ότι τα χρόνια που οι μαθητές φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την επαγγελματική τους καριέρα ακριβώς επειδή το ενδιαφέρον των μαθητών για την επαγγελματική τους πορεία ξεκινά, έτσι

δίνεται ο άξονας προς τον οποίο πρέπει να επικεντρώνονται οι συμβουλευτικές παρεμβάσεις.

Σύμφωνα με την *Γνωστική-κοινωνική θεωρία* για την επαγγελματική καριέρα (social cognitive career theory- SCCT) (Lent, Brown & Hackett, 1994), η ξεχωριστή για κάθε άτομο συμπεριφορά απέναντι στην επαγγελματική καριέρα επηρεάζεται από τέσσερις παράγοντες:

- ✓ την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και το χαρακτήρα του,
- ✓ τα συναισθήματα επάρκειας και αυτοαξιολόγησης των ικανοτήτων του,
- ✓ τις προσδοκίες για όσα μπορεί να κατορθώσει, αλλά και
- ✓ τους στόχους του.

Όλα τα παραπάνω, καθώς και τα γενετικά προκαθορισμένα χαρακτηριστικά καθορίζουν την συμπεριφορά απέναντι στην επαγγελματική καριέρα. Οι στόχοι αποτελούν την κύρια οργανωσιακή διαδικασία που επηρεάζει τις σκέψεις και τις συμπεριφορές κάθε ατόμου ξεχωριστά (Schutz, Crowder & White, 2001).

Η διαδικασία παρίωσης της επαγγελματικών επιλογών του παιδιού και ο ρόλος του εκπαιδευτικού επιπέδου των γονιών στη μεγιστοποίηση της εργασιακής ικανοποίησης

Τα συναισθήματα επάρκειας και αυτοαξιολόγησης των ικανοτήτων του ατόμου, αναφέρονται «στην κριτική ικανότητα των ατόμων απέναντι στην ικανότητά τους να οργανώνουν και να εκτελούν μια αλληλουχία δράσεων που απαιτούνται για να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι τύποι απόδοσης» (Bandura, 1986, σ. 391). Η αυτοαξιολόγηση των ικανοτήτων ενός ατόμου λειτουργεί ως ο ενεργειακός μηχανισμός μέσω του οποίου τα άτομα μορφοποιούν και αναπαράγουν τις υπάρχουσες μέσα τους γνωστικές, συμπεριφορικές και κοινωνικές δεξιότητες για την επίτευξη ενός στόχου. Η θεωρία SCCT υποδηλώνει ότι η αυτοαξιολόγηση επιδρά μέσω προτύπων και εν μέρει καθορίζει τις δράσεις και τις αποφάσεις ενός ατόμου προς την κατεύθυνση της επίτευξης δεδομένου στόχου, ώστε να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια, και να επιμείνουν σε περίπτωση αποτυχίας (Bandura, 1986).

Σύμφωνα με τον Lent (2005), η επιμονή μπορεί να θεωρηθεί ταυτόχρονα ως ζήτημα επιλογής και σταθερότητας, που εμπεριέχει την απόφαση κάποιου ατόμου να παραμείνει σε δεδομένη δραστηριότητα (όπως οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η εργασιακή

θέση ή η καριέρα) αλλά ταυτόχρονα αποτελεί δείκτη του πόσο καλά τα καταφέρνει ένα άτομο σε απαιτούμενους ή επιλεγμένους στόχους.

Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών εργασιακών περιβαλλόντων, η επιμονή θεωρείται ένδειξη επάρκειας ακριβώς επειδή θεωρείται ότι οι επίμονοι θα προσπαθήσουν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, επιτυγχάνοντας τον εκπαιδευτικό τους στόχο. Οι Lent και Brown (2003) προσπάθησαν να εκτείνουν την θεωρία SCCT σε τομείς όπως η εκπαιδευτική και επαγγελματική ικανοποίηση. Διαπιστώθηκε ότι οι προσωπικοί στόχοι εμπειρικά συσχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση. «Οι άνθρωποι είναι πιθανότερο να προοδεύσουν σε στόχους που αξιολογούν υψηλά, και ικανοποιούνται στο βαθμό που νιώθουν επαρκείς και διατηρούν προσδοκίες εφικτές, αλλά και έχουν πρόσβαση σε υποστήριξη και πηγές που τους παρέχονται από το περιβάλλον, σχετικές με τους προς επίτευξη στόχους» (Lent, 2005, σ. 122).

Εν κατακλείδι, σε ερευνά τους οι Mau και Mau,(2006) τονίζουν ότι οι μαθητές που παραμένουν πιστοί στην απόφασή τους να διδάξουν, σημειώνουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση και προέρχονται από οικογένειες με υψηλότερο κοινωνικο-οικονομικό κύρος αλλά και υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών, σε σχέση με τους μαθητές που δεν παραμένουν πιστοί στην απόφασή τους να διδάξουν. Οι παραπάνω παράγοντες ίσως θα έπρεπε να συνυπολογιστούν σε προγράμματα παρεμβάσεων για την επίτευξη επιτυχούς εργασιακής καριέρας μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εκφράζουν ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική καριέρα (Hotchkiss & Borow, 1996) και καταλήγουν ότι το επάγγελμα των γονιών επηρεάζει τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών.

Η ερευνητική εργασία των Mau, Ellsworth και Hawley (2008) καταλήγει ότι η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αποτελεί συνάρτηση των επαγγελματιών των γονιών τους. Μάλιστα, η ενασχόληση της μητέρας με το εκπαιδευτικό επάγγελμα, προβλέπει σε σημαντικό βαθμό την εργασιακή ικανοποίηση των παιδιών της. Κατά το μοντέλο αυτό, δημογραφικοί, σχολικοί και οικογενειακοί- κοινωνικοί παράγοντες εμφανίζονται πιο ισχυροί στην πρόβλεψη της εργασιακής ικανοποίησης παρά η αυτοαξιολόγηση και παράγοντες όπως τα κίνητρα.

Η εκπαιδευτική επάρκεια

Μεγάλος αριθμός ερευνών επικεντρώνεται στην προσωπικότητα, στις συνήθειες, τις στάσεις, τις αξίες, τις δυνατότητες, την επίτευξη αλλά και σε πολλά άλλα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού. Άλλοι ερευνητές επικεντρώνονται στην

εκπαιδευτική διαδικασία (συμπεριλαμβανομένων παραγόντων όπως το στυλ εκπαίδευσης, την αλληλεπίδραση μαθητή- εκπαιδευτικού και το εκπαιδευτικό κλίμα της τάξης) αλλά και στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (η ακαδημαϊκή πρόοδος των μαθητών, η εξέλιξη της προσωπικότητάς τους) (Borich,1986, Ornstein, 1986, Ryan, 1986, Cheng, 1995).

Όπως υποστηρίζει ο Anderson (1991), η εκπαιδευτική επάρκεια σχετίζεται με την επίτευξη στόχων που οι εκπαιδευτικοί θέτουν για τον εαυτό τους, ή από στόχους που θέτουν τρίτοι όπως οι αρχές του σχολείου, οι αρχές που ασπάζεται ο διευθυντής του σχολείου αλλά και οι γονείς των μαθητών. Ο Ornstein (1991), υιοθετεί την άποψη ότι ο επαρκής εκπαιδευτικός διαθέτει ένα βασικό απόθεμα γνώσεων για τη διδασκαλία, αλλά και πώς να τις μεταδώσει. Σύμφωνα με την παραπάνω θεώρηση, η εκπαιδευτική επάρκεια, πρέπει να βασίζεται στη σύζευξη μεταξύ της εκπαιδευτικής επίτευξης, της εκπαιδευτικής απόδοσης και της οριοθέτησης στόχων και της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων.

Ο Medley (1982) εφάρμοσε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, που ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εκπαιδευτική επίτευξη, αλλά και τη σχέση διαδικασίας – αποτελέσματος της εκπαιδευτικής προοπτικής. Ταυτόχρονα επεξηγεί ότι: «ο όρος εκπαιδευτική επάρκεια θα χρησιμοποιείται ως αναφορά στα αποτελέσματα που ο εκπαιδευτικός δέχεται, αλλά και στο πόσο οι μαθητές επιτυγχάνουν συγκεκριμένους στόχους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο παραπάνω όρος θα πρέπει να καθορίζεται και να αναφέρεται μόνο σε όρους συμπεριφοράς των μαθητών και όχι συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό ακριβώς, αλλά και επειδή στην εκπαιδευτική διαδικασία των περισσότερων μαθητών παρεμβαίνουν και παράγοντες που δεν ελέγχονται από τον εκπαιδευτικό, η εκπαιδευτική επάρκεια θα πρέπει να μην ορίζεται ως σταθερό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού ως μονάδα αλλά ως προϊόν αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, και άλλων παραγόντων που ποικίλουν ανάλογα με την περίσταση στην οποία ο εκπαιδευτικός ασκεί το έργο του...» Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο Medley(1982) αναφέρεται στην ύπαρξη εννέα σημαντικών χαρακτηριστικών:

- ✓ Προϋπάρχοντα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, οι γνώσεις, οι ικανότητες, οι πεποιθήσεις που φέρει κατά την είσοδό του σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

- ✓ Η εκπαιδευτική επίτευξη – τη γνώση, τις δεξιότητες, και τις πεποιθήσεις που κουβαλά και φέρει στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον-, σε συνδυασμό με το σύστημα μετεκπαίδευσής του.
- ✓ Η εκπαιδευτική απόδοση, η συμπεριφορά του δασκάλου όταν διδάσκει, όταν η διδασκαλία μπορεί να αλλάξει ή όταν το εκπαιδευτικό περιβάλλον αλλάζει.
- ✓ Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών, οι εμπειρίες από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές κατά τη διαδικασία διδάσκω-μαθαίνω.
- ✓ Η συμπεριφορά των μαθητών ή το μαθησιακό αποτέλεσμα, καθώς και η πρόοδο που επιτυγχάνουν οι μαθητές προς την επίτευξη προκαθορισμένου στόχου.
- ✓ Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να επιτευχθεί η εκπαιδευτική επάρκεια.
- ✓ Το εξωτερικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένης της οργανωσιακής δομής του σχολείου, τη διοίκηση, τη κουλτούρα, τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές υποδομές και υλικοτεχνικές υποδομές, το αναλυτικό πρόγραμμα, τους στόχους του σχολείου και την αποστολή του.
- ✓ Το εσωτερικό διδακτικό περιεχόμενο, συμπεριλαμβανομένου του μεγέθους και του επιπέδου της τάξης, οι ικανότητες των μαθητών, το εκπαιδευτικό κλίμα, οι σχέσεις εκπαιδευτικού –μαθητών.
- ✓ Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητών, η προηγούμενη εκπαιδευτική εμπειρία των μαθητών, η φυσική και διανοητική τους κατάσταση, τα εκπαιδευτικά στυλ και άλλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Ο Cheng(1995) σε μια περαιτέρω εξέλιξη του μοντέλου, που ανέπτυξε ο Medley(1982) συμπεριέλαβε δυο ακόμη στοιχεία. Η δομή που περιγράφηκε προδιαγράφει την ύπαρξη διαδικασιών αλληλεξάρτησης μεταξύ των στοιχείων της εκπαιδευτικής επάρκειας.

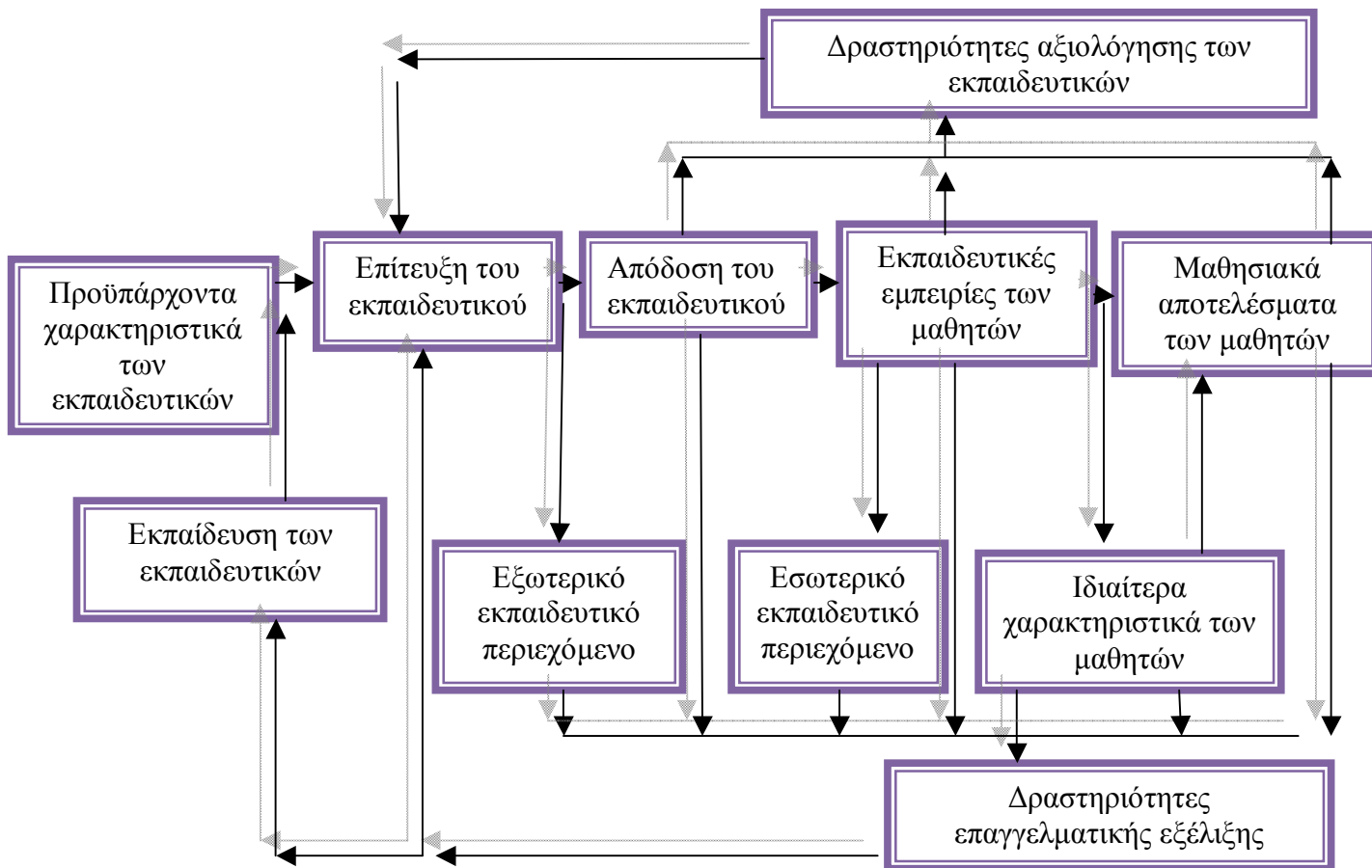
- ✓ Το αποτέλεσμα της διδασκαλίας είναι απόρροια της αλληλεπίδρασης των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους.
- ✓ Οι μαθησιακές εμπειρίες των μαθητών επηρεάζονται τόσο από την απόδοση των δασκάλων τους όσο και από το εσωτερικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

- ✓ Η απόδοση του εκπαιδευτικού καθορίζεται από την αλληλεπίδραση της επίτευξης του εκπαιδευτικού και του εξωτερικού εκπαιδευτικού περιεχόμενου.
- ✓ Η κατάρτιση του εκπαιδευτικού και τα προϋπάρχοντα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του συναποτελούν την εκπαιδευτική επάρκεια.
- ✓ Οι δραστηριότητες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου που προέρχονται από την απόδοση του εκπαιδευτικού και το παραγόμενο έργο του μπορούν να δημιουργήσουν τον καθορισμό της εκπαιδευτικής επίτευξης.

Οι δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης που ενισχύονται από το εσωτερικό και εξωτερικό περιεχόμενο, από την απόδοση του εκπαιδευτικού, από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, από τη μαθησιακή εμπειρία μπορούν να συνδράμουν στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής επίτευξης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Όλα τα στοιχεία των δομών που περιγράφηκαν άμεσα ή έμμεσα συνδέονται με την εκπαιδευτική επάρκεια.

Σχ. 2.5. Η δομή της εκπαιδευτικής επάρκειας



Medley (1982) και Cheng (1995) στο Cheng & Tsui (1996)

Στρατηγικές βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας

Ο Cheng (1993) υποστηρίζει ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις-στρατηγικές βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας: η *βραχυπρόθεσμη στρατηγική*, η *μακροπρόθεσμη στρατηγική*, και η *δυναμική στρατηγική*. Η *βραχυπρόθεσμη στρατηγική* (short-term strategy) είναι η πιο συνηθισμένη παραδοσιακή στρατηγική προς τη κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας. Επικεντρώνεται στην αλλαγή της προς τα έξω εκπαιδευτικής επάρκειας (ιδιαίτερα στην συμπεριφορά των εκπαιδευτικών), προκειμένου να είναι σύμφωνη με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Η *βραχυπρόθεσμη εκπαίδευση* ή η σταδιακή πρακτική συμβουλευτικής χρησιμοποιούνται για να αντιμετωπίσουν την αδυναμία του εκπαιδευτικού, αλλά και τις ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Η παραπάνω στρατηγική βασίζεται σε τρεις αρχές. Πρώτα το εκπαιδευτικό περιεχόμενο είναι δεδομένο και δεν αλλάζει. Οπότε προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν ποιοτικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα θα πρέπει να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους στο εσωτερικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Δεύτερο, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στην τάξη πρέπει να διορθώνεται ή να αλλάζει αν διαπιστώνεται η ύπαρξη μαθητών δυσαρεστημένων με την εκπαιδευτική διαδικασία. Τρίτο, μερικές ειλικρινείς οδηγίες, όπως η βασική συμπεριφορά διδασκαλίας και οι μέθοδοι, θα πρέπει να χρησιμοποιούνται από όλους ανεξαιρέτως τους εκπαιδευτικούς: εκείνοι που σχεδιάζουν το αναλυτικό πρόγραμμα και οι άνθρωποι που ευθύνονται για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών συχνά σχεδιάζουν και συστήνουν μια πλειάδα συμπεριφορών για τους εκπαιδευτικούς. Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές κατά τη διάρκεια επιθεωρήσεων, δίνουν πρακτικές συμβουλές για τις συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η παραπάνω στρατηγική υπονοεί ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας εκτελεστής, ένα αντικείμενο που αν βελτιωθεί θα παρέχει ποιοτικότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, οπότε αναπόφευκτα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι παθητικός και εξωγενώς κατευθυνόμενος.

Σε ένα βαθμό μερικές οριακές, επιφανειακές και απτές συνέπειες μπορούν να επιτευχθούν αν διορθωθούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συμπεριφορές στη τάξη. Παρόλα αυτά, οι παραπάνω συνέπειες δεν μπορούν συνήθως να εσωτερικευθούν οπότε και η χρησιμότητα της παραπάνω στρατηγικής είναι περιορισμένη. Χωρίς την

ανάπτυξη της εκπαιδευτικής δεξιότητας, η συστηματική, σταθερή και αποτελεσματική αλλαγή της συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού είναι μάλλον αδύνατη.

Η *μακροπρόθεσμη στρατηγική* επικεντρώνεται στην ενδυνάμωση της εκπαιδευτικής δεξιότητας ώστε οι εκπαιδευτικοί να κατέχουν επαρκή επαγγελματική γνώση, τεχνικές και αυτοπεποίθηση ώστε να διαμορφώσουν τα δικά τους εκπαιδευτικά στυλ και να υιοθετήσουν το εξωγενές και ενδογενές εκπαιδευτικό περιεχόμενο και να το εφαρμόσουν με επάρκεια στην τάξη. Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού αποτελεί μια διαρκή και μακροχρόνια διαδικασία που περιλαμβάνει συστηματική μάθηση και ανατροφοδότηση. Η εγκαθίδρυση συστήματος αξιολόγησης και συστήματος επαγγελματικής εξέλιξης είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της εκπαιδευτικής δεξιότητας και για το χτίσιμο της εκπαιδευτικής επάρκειας μακροπρόθεσμα.

Μέσα από συνολική, μορφοποιημένη και διαγνωστική αξιολόγηση, οι εκπαιδευτικοί διαρκώς μαθαίνουν και αναπτύσσουν μια ποικιλία επαγγελματικών δεξιοτήτων που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την υιοθέτηση διαφόρων εκπαιδευτικών περιεχομένων και μπορεί να οδηγήσει με επιτυχία στην επίτευξη των στόχων με αποτελεσματικότητα (Sergiovanni, 1987).

Μέσα από συστηματική επαγγελματική εξέλιξη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν την απαιτούμενη νέα γνώση, τα εργαλεία, και τις συμπεριφορές, οι οποίες με τη σειρά τους προωθούν και βελτιώνουν την εκπαιδευτική απόδοση στα διάφορα στάδια της καριέρας τους. Η στρατηγική αυτή είναι αποτελεσματικότερη κυρίως γιατί προσφέρει μακροχρόνια αποτελέσματα, είναι συστηματική και εσωτερικοποιεί τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής δεξιότητας και απόδοσης.

Παρόλα αυτά η παραπάνω στρατηγική έχει περιορισμούς. Όπως και η *βραχυπρόθεσμη στρατηγική*, προϋποθέτει ότι το εξωτερικό και το εσωτερικό περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι δεδομένο και στατικό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι εκτελεστικοί διαμορφωτές που χρειάζεται να προσαρμόσουν τις εκπαιδευτικές τους συμπεριφορές στο εκπαιδευτικό περιεχόμενο. Σε κάποιο βαθμό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι παθητικός και εξωγενώς καθοριζόμενος. Γι' αυτό, σύμφωνα με τη μακροχρόνια στρατηγική δεν αναμένεται να είναι ενεργός ο ρόλος του εκπαιδευτικού προς τη κατεύθυνση της εξωτερικής και εσωτερικής αλλαγής του εκπαιδευτικού περιεχομένου, και τη δημιουργία βελτιωμένου περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης. Τελικά, η εκπαιδευτική επάρκεια μπορεί να μην μεγιστοποιηθεί.

Παρακολουθώντας τους περιορισμούς των δύο άλλων στρατηγικών η *δυναμική στρατηγική* μπορεί να αντιπροτείνει τρόπους βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας. Προϋποθέτει ότι τα στοιχεία που σχετίζονται με την εκπαιδευτική επάρκεια μπορούν να αλλάξουν. Προκειμένου να μεγιστοποιηθεί η εκπαιδευτική επάρκεια, τόσο η εκπαιδευτική επίτευξη και η απόδοση, όσο και το εκπαιδευτικό περιεχόμενο πρέπει να αλλάξουν. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να αποδεχτούν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αλλά και να ενστερνιστούν το ρόλο του φορέα αλλαγών. Γι' αυτό η δυναμική στρατηγική στοχεύει στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ως φορέων αλλαγών, ως εκπαιδευτικών ηγετών, και φορέων επαγγελματικών αλλαγών ώστε να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο στη βελτίωση εξίσου του εξωτερικού και εσωτερικού εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και να μεγιστοποιηθεί η επίδραση του εκπαιδευτικού και στο επίπεδο της τάξης και σε διοικητικό επίπεδο.

Στρατηγικές αξιολόγησης της εκπαιδευτικής επάρκειας

Οι δραστηριότητες επαγγελματικής εξέλιξης και αξιολόγησης πρέπει να βελτιωθούν περαιτέρω και να ενδυναμωθούν προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν όχι μόνο γνώση, δεξιότητες και στάσεις αλλά και ικανότητες κριτικής σκέψης, αυτοαξιολόγησης και αυτοδιαχείρισης (Cheung, 1996).

Σύμφωνα με τη παραπάνω σκέψη η εκπαιδευτική επάρκεια δεν οριοθετείται στενά ως η συμπεριφορά και η απόδοση του εκπαιδευτικού στην τάξη. Πρέπει να περιλαμβάνει οργανωσιακές πλευρές, όπως η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διοίκηση, στην ηγεσία, στις αλλαγές αναλυτικού προγράμματος, και στην εκπαιδευτική αναμόρφωση. Με λίγα λόγια, η βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας πρέπει να είναι μια μακροχρόνια και δυναμική διαδικασία που θα περιλαμβάνει όχι μόνο την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού αλλά και τις διαρκείς αλλαγές που συμβαίνουν στα σχολεία. Οι επιδράσεις της παραπάνω στρατηγικής στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία μπορούν να εσωτερικευθούν και να συστηματοποιηθούν. Η *δυναμική στρατηγική* φαίνεται να είναι και η αποτελεσματικότερη.

Ένας από τους περιορισμούς στις παραδοσιακές στρατηγικές μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θεωρείται ότι πραγματοποιείται σε προσωπικό – ατομικό επίπεδο. Ακριβώς επειδή απλουστευτικά, ο εκπαιδευτικός μεμονωμένα διαμορφώνει τη διδασκαλία και ο μαθητής μεμονωμένα λαμβάνει τις οδηγίες και τη μάθηση που του παρέχεται (Cheng, 1993, 1996). Η σχολική

εκπαίδευση συνήθως σχεδιάζεται και προτείνεται σε επίπεδο προγράμματος ή σε επίπεδο σχολείου (Caldwell, 1994 και Cheng, 1994). Οι μαθητές διδάσκονται όχι μόνο από μεμονωμένους δασκάλους αλλά και από μια ομάδα εκπαιδευτικών ή και από όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαιδευτική επάρκεια συνολικά θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ως συνόλου ή σε επίπεδο σχολείου. Αντίστοιχα και τα προγράμματα εκπαιδευτικής επάρκειας θα πρέπει να επικεντρώνονται όχι μόνο στο άτομο αλλά και στο σύνολο αλλά και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας συνολικά (Cheng, 1994).

Παραδοσιακά τα προγράμματα βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας επικεντρώνονται στην ατομική εκπαιδευτική απόδοση σε μια τάξη. Οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές κατευθύνουν την επίτευξη και την απόδοση του εκπαιδευτικού ατομικά, θεωρώντας ότι η βελτίωσή της επιδρά θετικά στη συμπεριφορά των μαθητών, και κατ' επέκταση της τάξης ολόκληρης ή του σχολείου. Η πραγματικότητα είναι πιο πολύπλοκη. Ο Coleman (1988) υποστηρίζει ότι τα σχολεία ασκούν μικρή επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία των μαθητών. Οι Barr & Dreeben (1978) αν και διαφωνούν, αναγνωρίζουν ότι αν τα χαρακτηριστικά του σχολείου, των εκπαιδευτικών και των μαθητών, αθροιστούν σε επίπεδο σχολείου ή τάξης, η μεμονωμένη επίδραση του εκπαιδευτικού ελαχιστοποιείται ή εξαλείφεται. Οι Good, Biddie, & Brophy, (1975) διαφωνούν με την παραπάνω θέση. Όπως είναι φανερό η βελτίωση ατομικά κάποιων από τους εκπαιδευτικούς, δεν υπόσχεται κατ' ανάγκη τη βελτίωση της σχολικής επάρκειας συνολικά.

Μια άλλη ιδιαιτερότητα είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως εργάζονται απομονωμένοι και σπάνια παρακολουθούν τη διδασκαλία συναδέλφου τους (Good et al., 1975, και Sergiovanni, 1987). Έτσι οι εκπαιδευτικοί δουλεύουν μόνοι στην αναγνώριση ενός προβλήματος, στην εξεύρεση λύσεων και στην επιλογή εναλλακτικών (Lieberman & Miller, 1984, Lottie, 1975). Ταυτόχρονα, καθώς η δομή του σχολείου καθίσταται πιο σύνθετη και απαιτεί μεγαλύτερη ευθύνη, η ατομική προσπάθεια που καταβάλει ο εκπαιδευτικός αποκτά μικρότερο αντίκτυπο (Kortmanski & Mozenter, 1987). Έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως ομάδα όχι μόνο χρησιμοποιούν την ενέργειά τους αποτελεσματικά αλλά επιπλέον παράγουν πρόσθετη νέα ενέργεια προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του εκπαιδευτικού τους έργου (Nemiroff, & Pasmore, 1975 και Karp, 1980).

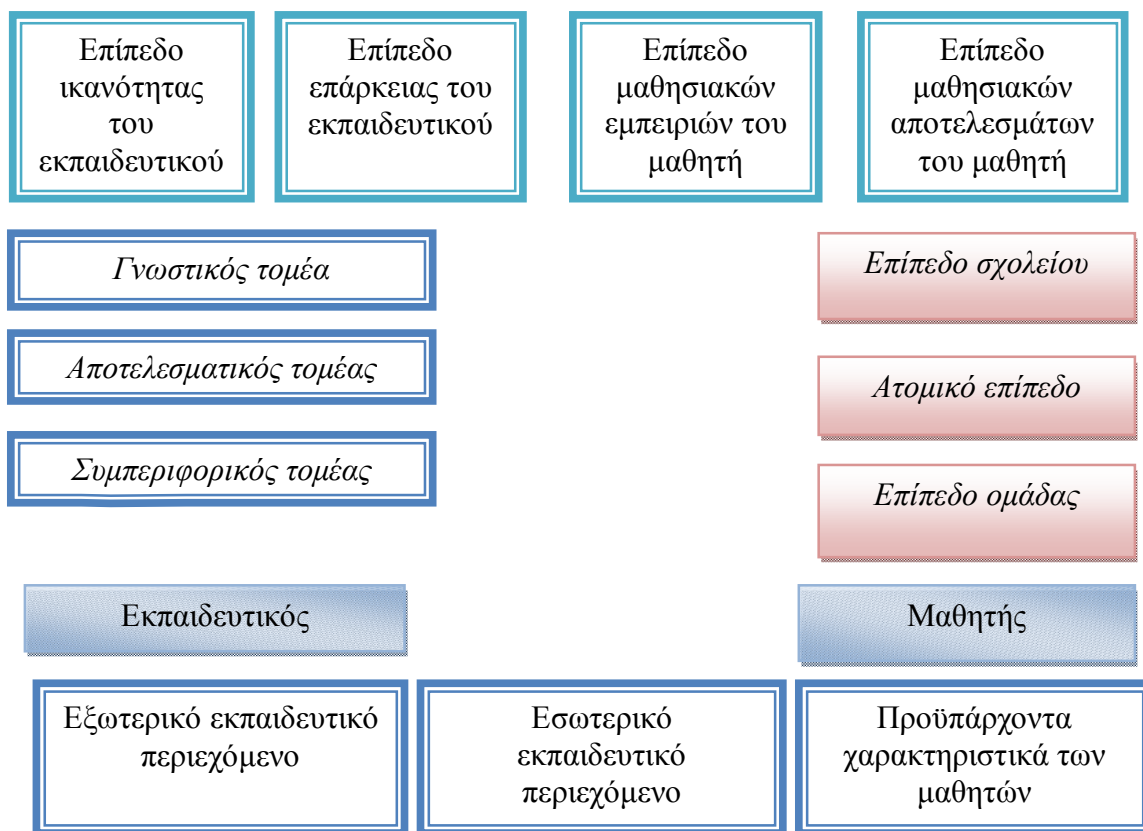
Παράγοντες μεγιστοποίησης της εκπαιδευτικής επάρκειας

Ο Medley(1982) υποστηρίζει ότι η επίτευξη του εκπαιδευτικού αναφέρεται σε ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και πεποιθήσεων που διαθέτει ο εκπαιδευτικός και που χρησιμοποιεί στην αλληλεπίδραση με τους μαθητές του. Ο Ornstein (1991) πιστεύει ότι κάθε εκπαιδευτικός φέρει το προσωπικό εκπαιδευτικό του στυλ, που συνθέτεται από το συνδυασμό προσωπικότητας και ιδεολογίας όπως αποκαλύπτονται στις στάσεις και τη συμπεριφορά. Ο Rubin (1985) διαφωνεί, υποστηρίζοντας ότι τα εκπαιδευτικά στυλ δεν αναφέρονται σε επιλογές ανάμεσα σε εναλλακτικές και ότι οι επιλογές που οι εκπαιδευτικοί κάνουν αναφέρονται στον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο και την αυτοεικόνα τους. Μέσα από τα παιδαγωγικά στυλ, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τις παιδαγωγικές αρχές στις οποίες πιστεύουν και τις κάνουν πράξη στην τάξη.

Η σκέψη ότι οι τρεις τομείς: *αποτελεσματικότητας, συμπεριφοράς, και γνωστικός* (affective, behavioural, cognitive) και τα τρία επίπεδα: *ατομικό, ομάδας και επίπεδο σχολείου* (individual, group and school levels) παρεμβαίνουν στην γνωστική επάρκεια του εκπαιδευτικού πρέπει να μελετηθεί σε πολλαπλά επίπεδα και πολλαπλούς τομείς (Cheng, 1993). Η παραπάνω προσέγγιση είναι ολιστική και διαφοροποιείται από την παραδοσιακή προσέγγιση που αντιμετώπιζε ατομικά και απομονωμένα. Διαπιστώνεται ότι το επίπεδο της απόδοσης του εκπαιδευτικού σχετίζεται άμεσα με τα επίπεδα ποιότητας την επίδοσης του εκπαιδευτικού, και διαμορφώνουν το εξωτερικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο (οργανωτικοί παράγοντες, ηγεσία, σχολικό περιβάλλον). Αντίστοιχα οι παραπάνω σχέσεις επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του εσωτερικού εκπαιδευτικού περιεχομένου (η υποκουλτούρα των μαθητών, το μαθησιακό κλίμα, η ικανότητα των μαθητών στη σύνθεση ομάδων) (Sergiovanni,1987 και Cheng & Tam,1994).

Σχ.2.6. Επιγραμματική Σχηματική Περιγραφή της εκπαιδευτικής επάρκειας συνολικά

Διδάσκω-Μαθαίνω



Cheng & Tsui, (1996)

Η συνηθέστερη πρακτική βελτίωσης είναι η μεγιστοποίηση της ποιότητας των μαθησιακών εμπειριών των μαθητών και των αποτελεσμάτων της, καθώς και η αλλαγή της συμπεριφοράς συγκεκριμένου εκπαιδευτικού για συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Η παραπάνω πρακτική είναι συνήθως αναποτελεσματική, κι' αυτό εξαιτίας δυο παραγόντων: Η απόδοση των μαθητών σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή είναι αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού έργου μιας πλειάδας εκπαιδευτικών. Ο δεύτερος παράγοντας είναι ότι σε κανονικές συνθήκες εκπαίδευσης, λαμβάνει χώρα σε μια αίθουσα, πράγμα που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, τον περισσότερο χρόνο θα διδάσκει ένα σύνολο μαθητών ως μια ομάδα- ολότητα.

Αν μελετηθεί η συχνότητα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικού- δασκάλου, θα διαπιστωθεί ότι η επίδραση μεμονωμένου δασκάλου σε μεμονωμένο μαθητή μπορεί αν μην είναι τόσο ισχυρή σε σύγκριση με την αλληλεπίδραση που ασκείται στον μαθητή από το εκπαιδευτικό περιεχόμενο συνολικά (η ομαδική δουλειά, το μέγεθος της τάξης, το μαθησιακό κλίμα). Με λίγα λόγια, όταν η απόδοση των εκπαιδευτικών συνολικά μπορεί να επιδράσει συνολικά στους μαθητές την ίδια στιγμή και προς την

ίδια κατεύθυνση, υπάρχει μεγαλύτερη πιθανότητα να αναπτυχθεί ένα καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον και οι μαθητές να αποκομίσουν καλύτερης ποιότητας μαθησιακές εμπειρίες και αποτελέσματα.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών εξαρτώνται από τα χαρακτηριστικά των μαθητών που προϋπαρχαν (όπως IQ, κοινωνικό- οικονομικό επίπεδο της οικογένειας κ.α.) και τα οποία επιδρούν εξίσου στη μετατροπή των μαθησιακών διαδικασιών σε μαθησιακά αποτελέσματα. Απαραίτητη εδώ είναι η διαδικασία ανατροφοδότησης (Cheng, 1994 και Cheng, 1994, Nadler, & Tushman, 1983).

Οι Cheng (1994) και Cheng & Tam (1994) υποστηρίζουν ότι είναι απαραίτητη η ύπαρξη ενός διαρκούς κύκλου μάθησης των εκπαιδευτικών προκειμένου να αυτοβελτιώνονται και να εξελίσσονται διαρκώς. Η παραπάνω τοποθέτηση είναι σύμφωνη με τις νέες τάσεις για αλλαγές συνολικά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Rosenholtz, 1989, Hargreaves, 1994, Rosenholtz & Simpson, 1990). Ο κύκλος εξέλιξης μπορεί να ξεκινήσει σε ατομικό επίπεδο και να επικεντρωθεί στη απόδοση συνολικά και σε τεχνικές διαχείριση τάξης. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρυνθούν προς την κατεύθυνση της ανταλλαγής των πεποιθήσεών τους, των αξιών, και των νοηματοδοτήσεων που δίνουν σε όρους όπως εκπαίδευση και διαχείριση τάξης ή σχολείου, σε επίπεδο ομάδας, ατομικό και επίπεδο σχολείου.

Εφαρμόζοντας τα παραπάνω μπορούν να επαναοργανώσουν τις γνωστικές δομές τους, να επαναπροσδιορίσουν το εκπαιδευτικό τους στυλ, και να επανακτήσουν την αυτοπεποίθηση και δέσμευσή τους με την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την ικανότητα αυτο-εκπαίδευσής τους (ατομικά ή σε ομάδα) καθίστανται προθυμότεροι στη συνεργασία, και ικανότεροι στην επίτευξη καλύτερης απόδοσης (Fullan, 1992, Sergiovanni & Starratt, 1993). Σημαντικές έρευνες υποστηρίζουν ότι η απόδοση του εκπαιδευτικού, σχετίζεται με τις πεποιθήσεις του, τη στάση του, την εργασιακή του ικανοποίηση, τη δέσμευσή του και την αίσθηση επίτευξης που έχει άσχετα αν αναφέρεται σε ατομικό, ή ομαδικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου (Sergiovanni, 1987, Rosenholtz, 1989, Cheng, 1994, Hargreaves, 1994). Οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο μαθησιακής εμπειρίας, μπορούν να βοηθήσουν στην εγκαθίδρυση κύκλων διαρκούς εξέλιξης των μαθητών σε επίπεδο γνωστικό, συμπεριφορικό και αποτελεσματικό, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν τα μέγιστα δυνατά μαθησιακά αποτελέσματα (Cheng, 1993).

Ερευνητικά ερωτήματα

Η επισκόπηση της βιβλιογραφίας που προηγήθηκε, είχε σαν στόχο να επισημάνει το θεωρητικό υπόβαθρο του ερευνώμενου πεδίου αλλά και να εντοπίσει τα ερευνητικά κενά που επισημαίνονται από άλλους ερευνητές. Το κυριότερο όμως όλων είναι ότι η βιβλιογραφική έρευνα καθορίζει τη κατεύθυνση της έρευνας. Απαραίτητο είναι να διατυπωθούν τα στοιχεία εκείνα που θα αποτελέσουν κατευθυντήριο άξονα της έρευνας και της ανάλυσης των δεδομένων ειδικότερα. Έτσι καθορίζονται οι παρακάτω ερευνητικές ερωτήσεις που η ανάλυσή τους θα κατευθύνει την πορεία της έρευνας:

- (α) Σε ποια επίπεδα κυμαίνεται η εργασιακή ικανοποίηση του δείγματος;
- (β) Ποιοι παράγοντες αυξάνουν και ποιοι μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος;
- (γ) Διαφοροποιείται η εργασιακή ικανοποίηση ανάλογα με τους επιμέρους δημογραφικούς παράγοντες; (γ₁) Είναι μεγαλύτερη η εργασιακή ικανοποίηση στους άντρες ή στις γυναίκες; (γ₂) Είναι μεγαλύτερη η εργασιακή ικανοποίηση στους νεότερους ηλικιακά; (γ₃) Είναι μεγαλύτερη η εργασιακή ικανοποίηση στους μόνιμους εκπαιδευτικούς; (γ₄) Είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια; (γ₅) Ο χρόνος προϋπηρεσίας επιδρά στην εργασιακή ικανοποίηση (ως μόνιμος, ως αναπληρωτής, ως ωρομίσθιος); (γ₆) Ο τόπος εργασίας επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση; (γ₇) Η καταληκτική βαθμίδα σπουδών του πατέρα ή/και της μητέρας επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση; (γ₈) Το αν οι εκπαιδευτικοί σπούδασαν αυτό που επιθυμούσαν και ασκούν το επάγγελμα του επέλεξαν επιδρά στην εργασιακή τους ικανοποίηση;
- (δ) Ποια είναι η εκπαιδευτική επάρκεια του δείγματος; (δ₁) Είναι μεγαλύτερη η εκπαιδευτική επάρκεια στους άντρες ή στις γυναίκες; (δ₂) Είναι μεγαλύτερη η εκπαιδευτική επάρκεια στους νεότερους ηλικιακά; (δ₃) Είναι μεγαλύτερη η εκπαιδευτική επάρκεια στους μόνιμους εκπαιδευτικούς; (δ₄) Διαθέτουν μεγαλύτερη εκπαιδευτική επάρκεια οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; (δ₅) Ο χρόνος προϋπηρεσίας επιδρά στην εκπαιδευτική επάρκεια (ως μόνιμος, ως αναπληρωτής, ως ωρομίσθιος);
- (ε) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών και την εργασιακή ικανοποίησης που αντλούν από την εργασία τους;

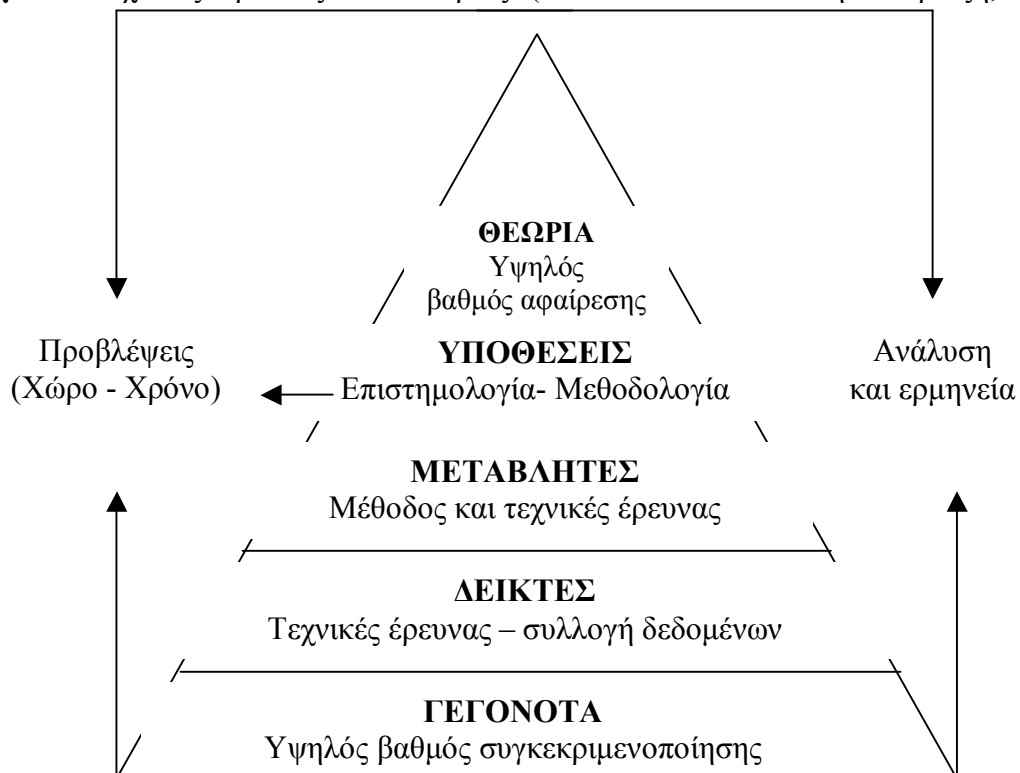
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μεθοδολογικά θέματα στην έρευνα

Στην παρούσα μελέτη, επιλέχθηκε η θετικιστική (positivist paradigm and interpreting paradigm), μεθοδολογική προσέγγιση ως μέσο αιτιολόγησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μια και στόχος της είναι η έρευνα των ψυχολογικών παραγόντων που μεγιστοποιούν την απόδοση των εκπαιδευτικών (καθηγητών Φυσικής Αγωγής) στο έργο τους και η ανίχνευση του βαθμού εργασιακής ικανοποίησης τον οποίο έχουν πετύχει.

Η χρήση ποσοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων έχει σαν στόχο την εξαγωγή κάποιων συμπερασμάτων για το περιεχόμενο της ανθρώπινης δραστηριότητας, στη προκειμένη περίπτωση των ψυχολογικών παραγόντων που μεγιστοποιούν την απόδοση των εκπαιδευτικών (καθηγητών Φυσικής Αγωγής) μέσα από όσο το δυνατόν μεγαλύτερο αριθμό ατόμων.

Σχ. 3.1. Σχέσεις έρευνας και θεωρίας (Kauffman F.1996 στην Κυριαζή,1998).



Τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνδυασμό με τη θεωρία δίνουν περισσότερες δυνατότητες για πρόγνωση από ότι τα εμπειρικά δεδομένα μόνα τους. Η θεωρία, λοιπόν, υποδεικνύει την κατεύθυνση που πρέπει να ακολουθήσει η έρευνα (Bunge, από Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001).

Προγραμματισμός της έρευνας

Πρόκειται για μια έρευνα που αφορά τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής του νομού Αργολίδας, Λακωνίας και Αρκαδίας (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) που υπηρετούν στα δημόσια σχολεία είτε ως αναπληρωτές είτε ως μόνιμοι. Η έρευνα ξεκίνησε τον Νοέμβριο του 2008 και έλαβε χώρα σε όλα τα σχολεία δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια του νομού Αργολίδας.

Χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια από τα οποία το πρώτο είναι το ερωτηματολόγιο Employee Satisfaction Inventory (ESI) το οποίο δημιουργήθηκε από τους Koustelios, (1991) και Koustelios & Bagiatis, (1997). Το ESI χρησιμοποιείται για τη μέτρηση της εργασιακής ικανοποίησης, και πρόκειται για ένα σταθμισμένο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα, για το ESI διαπιστώθηκε ο συντελεστής Cronbach's α ήταν 0.81 (Koustelios, 1991, 2001; Koustelios & Bagiatis, 1997; Koustelios & Kousteliou, 1998).

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο είναι το ερωτηματολόγιο Teachers' Sense of Efficacy Scale (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) το οποίο αποτιμά την Εκπαιδευτική Επάρκεια των καθηγητών Φυσικής Αγωγής του δείγματος. Και τα δυο ερωτηματολόγια είναι κλειστής μορφής και συνοδεύονται στο πρώτο μέρος από δημογραφικές ερωτήσεις όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας ως μόνιμος ως αναπληρωτής, ως ωρομίσθιος, αλλά και η περιοχή του σχολείου όπου υπηρετούν, προκειμένου να καταγραφεί καλύτερα το προφίλ του δείγματος.

Ερευνητικά εργαλεία

Το ερωτηματολόγιο για την εργασιακή ικανοποίηση (ESI) (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997) αποτελείται από 24 ερωτήσεις που μετρούν έξι πτυχές της εργασίας: το *επάγγελμα* (τέσσερις ερωτήσεις όπως η αξία που αποδίδω στην εργασία μου), ο *μισθός* (τέσσερις ερωτήσεις όπως πληρώνομαι ανάλογα με αυτό που κάνω), *ανέλιξη στην διοικητική ιεραρχία* (τρεις ερωτήσεις όπως ευκαιρίες ανέλιξης), *καθοδήγηση* (τέσσερις ερωτήσεις, όπως ο ανώτερός μου με βοηθά και με

υποστηρίζει), *εργασιακές συνθήκες* (πέντε ερωτήσεις όπως οι καλύτερες συνθήκες που είχα ποτέ) και η *οργάνωση συνολικά* (τέσσερις ερωτήσεις όπως ο οργανισμός ενδιαφέρεται για τους εργαζομένους του). (Βλέπε παράρτημα Ερωτηματολόγιο ESI).

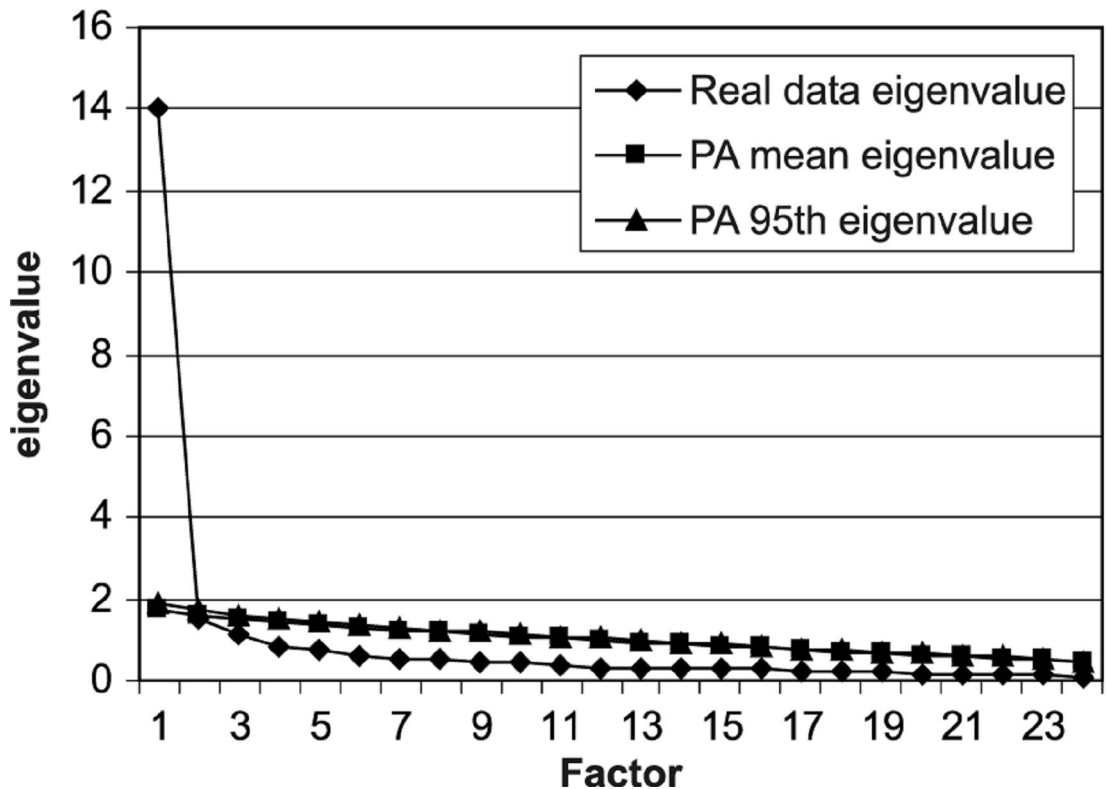
Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πεντάβαθμη κλίμακα που κυμαινόταν από συμφωνώ απόλυτα (5) έως διαφωνώ απόλυτα (1). Προηγούμενες έρευνες επικυρώνουν τη δομική αξιοπιστία και την εσωτερική εγκυρότητα του ESI που αναφέρονται σε δημόσιους λειτουργούς (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997) καθώς και εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Koustelios, 2001; Koustelios & Kousteliou, 1998). Σύμφωνα με τους Koustelios και Bagiatis, (1997) οι δείκτες προσαρμογής του μοντέλου είναι σε ικανοποιητικό επίπεδο ($\chi^2_{(232)} = 583.917$, CF= 0.845)

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο «The Teachers' Sense of Efficacy Scale» (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001), το οποίο αρχικά ονομάστηκε «the Ohio State Teacher Self-Efficacy Scale», και αποτελείται από 24 ερωτήσεις που μετρούσαν τρεις διαστάσεις της επάρκειας διδακτικών στρατηγικών: Οκτώ αντικείμενα μετρούσαν για παράδειγμα *σε τι εύρος χρησιμοποιούνται ποικίλες διδακτικές στρατηγικές- προσεγγίσεις*. Οκτώ ερωτήσεις μετρούσαν την *επάρκεια στην διαχείριση της τάξης* (όπως για παράδειγμα *σε τι βαθμό μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ελέγξουν αποκλίνουσες συμπεριφορές στην τάξη*). Οκτώ επίσης ερωτήσεις μετρούσαν την *επάρκεια στην δέσμευση των μαθητών* (πόσο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους μαθητές τους και να τους κάνουν να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν στο μάθημα).

Το ερωτηματολόγιο αυτό μεταφράστηκε και διαμορφώθηκε από τον κ Κουστέλιο και τους συνεργάτες του, σύμφωνα με το πρωτόκολλο που εφαρμόζεται. Μάλιστα προκειμένου να ερευνηθεί η παρούσα εγκυρότητα του ερωτηματολογίου TSES χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα του ερωτηματολογίου Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1986) που αφορούσε την προσωπική επίτευξη, και η οποία περιλάμβανε οκτώ ερωτήσεις που αναφέρονταν στα *συναισθήματα αναποτελεσματικότητας, έλλειψης επίτευξης και παραγωγικότητας στην εργασία κάποιου που έχει να κάνει με άλλα άτομα..* Στο ερωτηματολόγιο TSES ομαδοποιήθηκαν οι ερωτήσεις σε τρεις ομάδες από τις οποίες, η 18,1,4,7,10,13,15,23, αφορούν τον ίδιο παράγοντα. Οι ερωτήσεις 2,8,14,21,5,11,20,19, αφορούν άλλο παράγοντα και οι 12,3,9,16,17,22,24. Τα πορίσματα της παράλληλης ανάλυσης σε 60

τυχαία επιλεγμένες περιπτώσεις δεδομένων, έδειξαν ότι προκύπτει η ύπαρξη ενός παράγοντα (Σχ. 3.2.). Κατά συνέπεια προκύπτει ένας παράγοντας που αναφέρεται στο 55.90 % της κοινής ποικιλίας παραγόντων per cent of the common variance. Όλοι οι παράγοντες φορτίζονται σημαντικά με τιμές που κυμαίνονται από 0.54 έως 0.83. Ο συντελεστής alpha ήταν 0.97, πράγμα που φανερώνει υψηλή εσωτερική εγκυρότητα. Στη συνέχεια μια νέα μεταβλητή υπολογίστηκε από τη στάθμιση των απαντήσεων σε 24 παράγοντες. Η μέση τιμή τους 6.97 (SD $\frac{1}{4}$ 1.07). Η Concurrent validity του ερωτηματολογίου TSES εξετάστηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης με την υποκλίμακα προσωπικής επίτευξης ($\alpha \frac{1}{4}$ 0:72) του ερωτηματολογίου MBI. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αρνητική σχέση μεταξύ των δυο μετρήσεων ($r \frac{1}{4}$ 20:373). (Βλέπε στο παράρτημα για το ερωτηματολόγιο TSES).

Σχ. 3.2. Αποτελέσματα παράλληλης ανάλυσης του TSES



Tsigilis, Grammatikopoulos, & Koustelios (2007)

Δειγματοληψία

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν μαζί, στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής των νομών Αργολίδας, Αρκαδίας και Λακωνίας αφού προηγουμένως είχε ζητηθεί η άδεια εισόδου στις σχολικές μονάδες από τους αρμόδιους προϊσταμένους. Ένας αρκετά σημαντικός αριθμός μοιράστηκε κατά τη διάρκεια δύο εκπαιδευτικών συναντήσεων που έλαβαν χώρα, η πρώτη στην Σπάρτη και η δεύτερη στο Ναύπλιο αλλά και κατά τη διάρκεια των εισαγωγικών επιμορφώσεων των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που πραγματοποιήθηκαν στην Τρίπολη.

Μοιράστηκαν από την ερευνήτρια 380 ερωτηματολόγια και επιστράφηκαν 229 (ο βαθμός ανταπόκρισης κυμαίνεται στο 60.26%). Από τα άτομα που απάντησαν, 97 ήταν γυναίκες (42,4%) και 132 άντρες (57,6%), ενώ ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 40,69 (SD= 6,05) με μέσο όρο εκπαιδευτικής εμπειρίας 9,72 (SD= 7,47). Ένα 22,7% και ένα 57,2% του δείγματος δεν έχει καμιά προϋπηρεσία ως αναπληρωτής και/ή ωρομίσθιος αντίστοιχα.

Η συμμετοχή στην έρευνα ήταν εθελοντική και επιπλέον οι συμμετέχοντες διαβεβαιώθηκαν ότι οι απαντήσεις τους θα χρησιμοποιούνταν αυστηρά για ερευνητικούς λόγους και η ταυτότητά τους θα παρέμενε ανώνυμη. Η ερευνήτρια ήταν πάντα παρούσα προκειμένου να απαντήσει σε κάθε απορία των καθηγητών Φυσικής Αγωγής.

Το στατιστικό πακέτο SPSS 14.0 που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες εφαρμόστηκε προκειμένου να αναλυθούν τα δεδομένα.

Για τη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν ως εξαρτημένες μεταβλητές οι παράγοντες του ESI: το επάγγελμα, ο μισθός, οι ευκαιρίες για ανέλιξη στην διοικητική ιεραρχία, η καθοδήγηση, οι εργασιακές συνθήκες και η οργάνωση συνολικά, καθώς και ο παράγοντας που προκύπτει από το TSES (ο παράγοντας εκπαιδευτική επάρκεια TSES).

III. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Περιγραφικά στατιστικά

Στη συνέχεια παρουσιάζεται το προφίλ του δείγματος όπως αποτυπώθηκε με την επεξεργασία των δημογραφικών στοιχείων (πίνακας 4.1. Παραρτήματος).

Ακολουθούν και παρουσιάζονται σε δύο διαφορετικούς πίνακες οι συχνότητες και οι μέσοι όροι των απαντήσεων των ερωτηθέντων στα ερωτηματολόγια ESI και TSES αντίστοιχα (πίνακας 4.2. και 4.3. Παραρτήματος).

Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγιναν απλές πολυμεταβλητές αναλύσεις διασποράς (Multivariate Analysis of Variance –MANOVA) για το φύλο, τη μονιμότητα, τη βαθμίδα που υπηρετούν, την ηλικία, και την καταληκτική βαθμίδα του πατέρα, της μητέρας και γενικά των γονέων ως προς το σύνολο των εξαρτημένων μεταβλητών του ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) και του παράγοντα Εκπαιδευτική Επάρκεια TSES.

Σε περίπτωση στατιστικής σημαντικότητας του κριτηρίου Wilks's λ , έγιναν οι απαιτούμενες μονομεταβλητές Αναλύσεις Διασποράς (Univariate Analysis of Variance - ANOVA) για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών έγιναν μετά- ANOVA αναλύσεις (post hoc) με τη μέθοδο Bonferroni. Το κριτήριο Partial eta squared (η^2) υπολογίστηκε για όλες τις πολυμεταβλητές και μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς (Meyers, Gamst, & Guarino, 2006). Για να εντοπιστούν οι διαφοροποιήσεις ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή εκπαιδευτική επάρκεια TSES, έγιναν απλές αναλύσεις διασποράς (Analysis of Variance – ANOVA) στις προηγούμενες ανεξάρτητες μεταβλητές. Οι post hoc αναλύσεις των στατιστικά σημαντικών διαφορών έγιναν με τη μέθοδο Bonferroni (Gamst, Meyers, & Guarino, 2008). Εξετάστηκε, επίσης, η συσχέτιση των παραγόντων *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση* με την εκπαιδευτική επάρκεια TSES.

Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας τοποθετήθηκε στο επίπεδο $p \leq .05$ για όλες της MANOVA, ANOVA και post hoc αναλύσεις.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Φύλο

Τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς (MANOVA) για το φύλο (άνδρες και γυναίκες) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (Wilks's $\lambda = .945$, $F_{6, 222} = 2.165$, $p = .047$, $\text{partial } \eta^2 = .055$). Μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς έγιναν για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα ($p \leq .05$) για το φύλο σε καμία από τις εξαρτημένες μεταβλητές. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το $\text{partial } \eta^2$ παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.1. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά* για τους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.2.

Πίνακας 4.1. Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με το φύλο.

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η^2
Φύλο	Επάγγελμα	.867	1	.867	1.750	.187	.008
	Μισθός	.,689	1	.689	3.258	.072	.014
	Ευκαιρίες	1.112	1	1.112	1.725	.190	.008
	Καθοδήγηση	.003	1	.003	.005	.943	.000
	Εργ. Συνθήκες	.364	1	.364	.584	.445	.003
	Οργάνωση	.666	1	.666	1.233	.268	.005
Σφάλμα	Επάγγελμα	112.536	227	.496			
	Μισθός	48.028	227	.212			
	Ευκαιρίες	146.289	227	.644			
	Καθοδήγηση	129.316	227	.570			
	Εργ. Συνθήκες	141.351	227	.623			
	Οργάνωση	122.601	227	.540			
Σύνολο	Επάγγελμα	113.403	228				
	Μισθός	48.718	228				
	Ευκαιρίες	147.400	228				
	Καθοδήγηση	129.319	228				
	Εργ. Συνθήκες	141.715	228				
	Οργάνωση	123.267	228				

Πίνακας 4.2. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Επάγγελμα* (Επαγ.), *Μισθός* (Μισθ.), *Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία* (Ευκαιρ.), *Καθοδήγηση* (Καθοδ.), *Εργασιακές συνθήκες* (Εργ.) και *Οργάνωση συνολικά* (Οργ.) για τους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής.

Φύλο	N	Παράγοντες του ESI					
		Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
Γυναίκες	97	3.69±.71	2.66±.51	2.35±.81	4.08±.80	3.54±.91	2.84±.76
Άνδρες	132	3.81±.70	2.77±.42	2.50±.80	4.09±.72	3.62±.69	2.73±.72
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74

Μονιμότητα

Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (*επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά*) σε σχέση με τη μονιμότητα ή μη των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά (Wilks's $\lambda = .939$, $F_{6, 222} = 2.422$, $p = .027$, partial $\eta^2 = .061$). Οι μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Μισθός* ($F_{1, 227} = 4.87$, $p = .028$, partial $\eta^2 = .011$) και

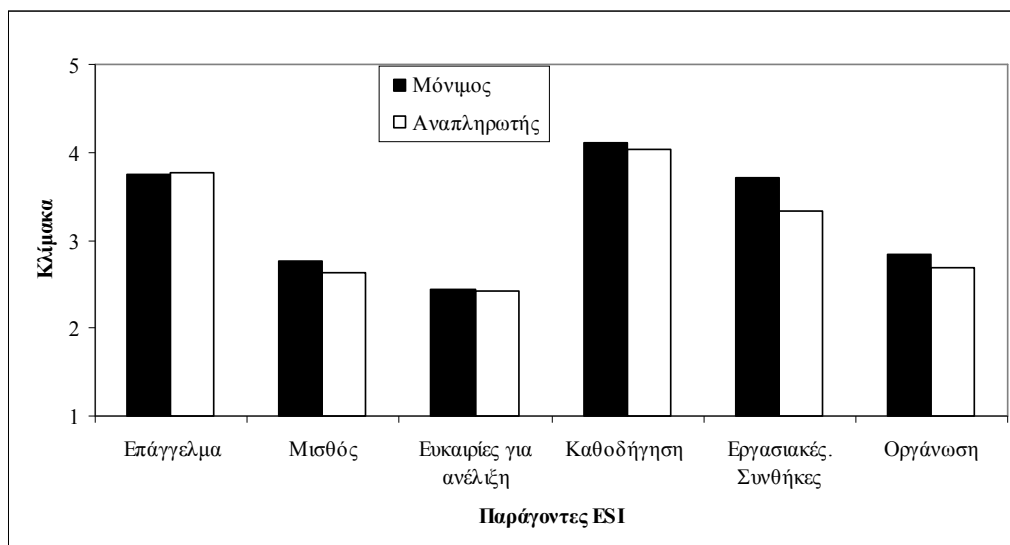
Εργασιακές συνθήκες ($F_{1, 227} = 11.33, p = .001, \text{partial } \eta^2 = .048$). Οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τους αναπληρωτές στον παράγοντα *Μισθός* και *Εργασιακές συνθήκες* ($M_{\mu} = 2.77 \pm .45$ με $M_{\alpha\nu} = 2.63 \pm .48$ και $M_{\mu} = 3.71 \pm .75$ με $M_{\alpha\nu} = 3.34 \pm .82$, αντίστοιχα). Στους υπόλοιπους παράγοντες δεν παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (βλ. Πίνακα 3). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά* για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.4. και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.1.

Πίνακας 4.3. Περιληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη μονιμότητα ή μη των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η^2
Μονιμότητα	Επάγγελμα	.018	1	.018	.036	.849	.000
	Μισθός	1.023	1	1.023	4.871	.028*	.021
	Ευκαιρίες	.045	1	.045	.069	.793	.000
	Καθοδήγηση	.203	1	.203	.357	.551	.002
	Εργ. Συνθήκες	6.738	1	6.738	11.33	.001*	.048
	Οργάνωση	.987	1	.987	1.832	.177	.008
Σφάλμα	Επάγγελμα	113.385	227	.499			
	Μισθός	47.694	227	.210			
	Ευκαιρίες	147.356	227	.649			
	Καθοδήγηση	129.116	227	.569			
	Εργ. Συνθήκες	134.977	227	.595			
	Οργάνωση	122.280	227	.539			
Σύνολο	Επάγγελμα	113.403	228				
	Μισθός	48.718	228				
	Ευκαιρίες	147.400	228				
	Καθοδήγηση	129.319	228				
	Εργ. Συνθήκες	141.715	228				
	Οργάνωση	123.267	228				

Πίνακας 4.4. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Επάγγελμα* (Επαγ.), *Μισθός* (Μισθ.), *Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία* (Ευκαιρ.), *Καθοδήγηση* (Καθοδ.), *Εργασιακές συνθήκες* (Εργ.) και *Οργάνωση συνολικά* (Οργ.) για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής.

Μονιμότητα	N	Παράγοντες του ESI					
		Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
Μόνιμος	152	3.75±.74	2.77±.45	2.45±.81	4.11±.73	3.71±.75	2.83±.69
Αναπληρωτής	77	3.77±.65	2.63±.48	2.42±.80	4.04±.81	3.34±.82	2.69±.82
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74



Γράφημα 4.1. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής.

Βαθμίδα που υπηρετούν οι Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής

Τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς για τη βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής (Α/θμια, Β/θμια και Α & Β/θμια εκπαίδευση) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (Wilks's $\lambda = .878$, $F_{12, 444} = 2.477$, $p = .004$, $\text{partial } \eta^2 = .063$). Οι μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Επάγγελμα* ($F_{2, 226} = 3.55$, $p = .030$, $\text{partial } \eta^2 = .030$), *Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία* ($F_{2, 226} = 3.97$, $p = .020$, $\text{partial } \eta^2 = .034$) και *Εργασιακές συνθήκες* ($F_{2, 226} = 3.13$, $p = .046$, $\text{partial } \eta^2 = .027$). Οι υπόλοιπες μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (βλ. Πίνακα 4.5.). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά* για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια, και Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.6. και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.2.

Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για πολλαπλές συγκρίσεις της στατιστικά σημαντικής διαφοράς των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στον παράγοντα *Επάγγελμα* έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής που

υπηρετούν και στην Α/θμια και στη Β/θμια είχαν υψηλότερες τιμές ($M = 4.03 \pm .67$) από τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ($M = 3.70 \pm .70$) και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($M = 3.71 \pm .71$), ενώ δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Πίνακας 4.5. Περιληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής.

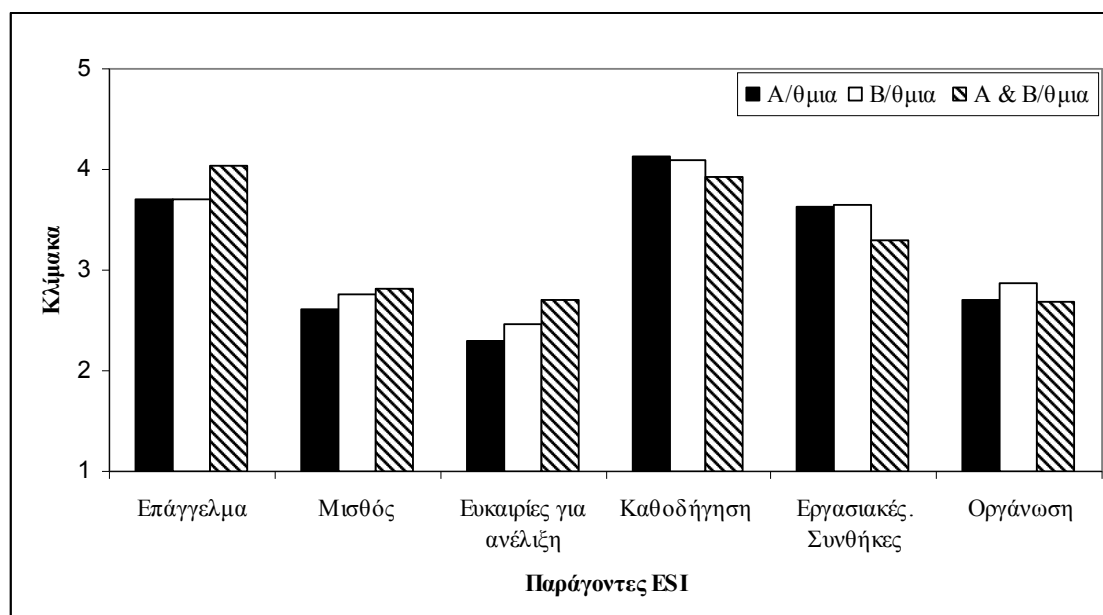
Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η^2
Βαθμίδα που Υπηρετούν	Επάγγελμα	3.458	2	1.729	3.554	.030*	.030
	Μισθός	1.168	2	.584	2.777	.064	.024
	Ευκαιρίες	4.998	2	2.499	3.966	.020*	.034
	Καθοδήγηση	1.070	2	.535	.943	.391	.008
	Εργ. Συνθήκες	3.823	2	1.911	3.133	.046*	.027
	Οργάνωση	1.605	2	.802	1.490	.227	.013
Σφάλμα	Επάγγελμα	109.945	226	.486			
	Μισθός	47.549	226	.210			
	Ευκαιρίες	142.403	226	.630			
	Καθοδήγηση	128.249	226	.567			
	Εργ. Συνθήκες	137.892	226	.610			
	Οργάνωση	121.662	226	.538			
Σύνολο	Επάγγελμα	113.403	228				
	Μισθός	48.718	228				
	Ευκαιρίες	147.400	228				
	Καθοδήγηση	129.319	228				
	Εργ. Συνθήκες	141.715	228				
	Οργάνωση	123.267	228				

Σε ότι αφορά στη Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για πολλαπλές συγκρίσεις της στατιστικά σημαντικής διαφοράς των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στον παράγοντα *Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία* βρέθηκε ότι μόνο οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είχαν στατιστικά χαμηλότερες τιμές ($M = 2.29 \pm .78$) από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($M = 2.71 \pm .71$). Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ($M = 2.47 \pm .83$) δεν διέφεραν σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν στην πρωτοβάθμια ή στην Α/θμια και Β/θμια εκπαίδευση. Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για πολλαπλές συγκρίσεις της στατιστικά σημαντικής διαφοράς των εκπαιδευτικών στον παράγοντα *Εργασιακές συνθήκες* δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιπαραθέσεις ζευγών μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η

ολική στατιστική σημαντικότητα που βρέθηκε μπορεί να αποδοθεί σε σφάλμα τύπου I.

Πίνακας 4.6. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ.

Βαθμίδα	N	Παράγοντες του ESI					
		Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
A/θμια	90	3.70±.70	2.62±.47	2.29±.78	4.13±.80	3.63±.80	2.71±.79
B/θμια	101	3.71±.71	2.76±.44	2.47±.83	4.10±.74	3.65±.72	2.87±.74
A& B/θμια	38	4.03±.67	2.82±.47	2.71±.71	3.93±.60	3.30±.86	2.69±.57
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74



Γράφημα 4.2. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ που υπηρετούν στην A/θμια, B/θμια, και A & B/θμια Εκπαίδευση.

Ηλικία εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) σε σχέση με την ηλικία (<35, 35-44, >44) των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά (Wilks's $\lambda = .909$, $F_{12, 444} = 1.795$, $p = .047$, partial $\eta^2 = .046$). Οι μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα μόνο για την εξαρτημένη μεταβλητή *Εργασιακές συνθήκες* ($F_{2, 226} = 6.42$, $p = .002$, partial

$\eta^2 = .054$). Οι υπόλοιπες μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για τους παράγοντες *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, και οργάνωση συνολικά* δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (βλ. Πίνακα 4.7.). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά* για τις ηλικίες κάτω από 35, από 35 έως 44, και πάνω από 44 των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.8. και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.3.

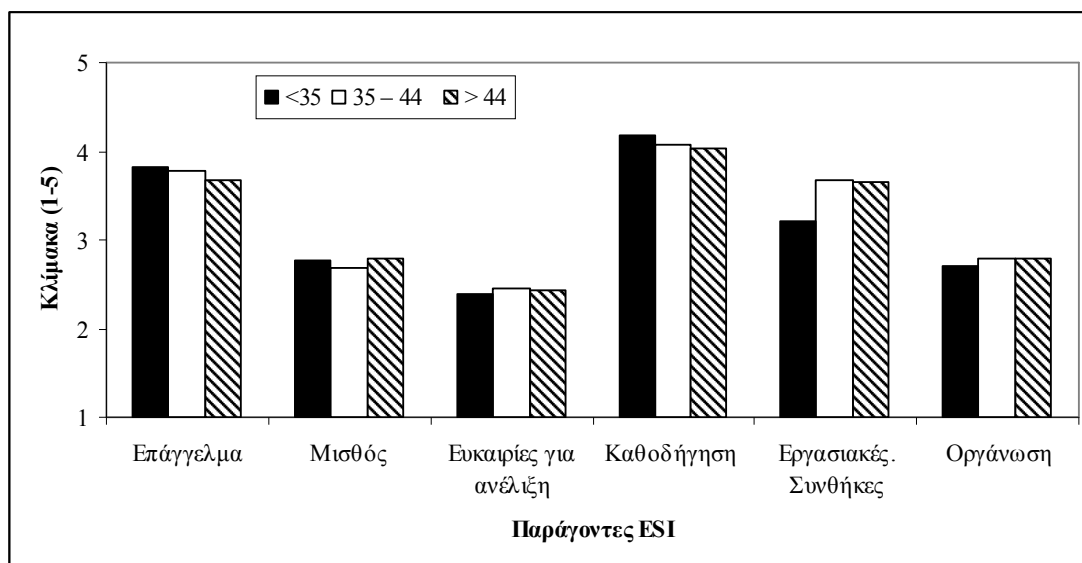
Πίνακας 4.7. Περιληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την ηλικία των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Αθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η^2
Ηλικία	Επάγγελμα	.790	2	.395	.792	.454	.007
	Μισθός	.487	2	.244	1.141	.321	.010
	Ευκαιρίες	.143	2	.071	.109	.896	.001
	Καθοδήγηση	.525	2	.263	.461	.631	.004
	Εργ. Συνθήκες	7.616	2	3.808	6.418	.002*	.054
	Οργάνωση	.204	2	.102	.188	.829	.002
Σφάλμα	Επάγγελμα	112.614	226	.498			
	Μισθός	48.231	226	.213			
	Ευκαιρίες	147.258	226	.652			
	Καθοδήγηση	128.794	226	.570			
	Εργ. Συνθήκες	134.098	226	.593			
	Οργάνωση	123.063	226	.,545			
Σύνολο	Επάγγελμα	113.403	228				
	Μισθός	48.718	228				
	Ευκαιρίες	147.400	228				
	Καθοδήγηση	129.319	228				
	Εργ. Συνθήκες	141.715	228				
	Οργάνωση	123.267	228				

Πίνακας 4.8. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση (Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.)* ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Ηλικία	N	Παράγοντες του ESI					
		Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
<35	41	3.82±.81	2.77±.51	2.38±.71	4.18±.69	3.20±.75	2.71±.76
35 – 44	124	3.78±.61	2.68±.45	2.45±.78	4.07±.71	3.68±.73	2.79±.75
> 44	64	3.67±.81	2.78±.46	2.44±.92	4.04±.87	3.66±.86	2.79±.71
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74

Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για πολλαπλές συγκρίσεις της στατιστικά σημαντικής διαφοράς των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στον παράγοντα *Εργασιακές συνθήκες* έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής κάτω από 35 χρ. είχαν μικρότερες τιμές ($M = 3.20 \pm .75$) από τους εκπαιδευτικούς με ηλικία 35 έως 44 ($M = 3.68 \pm .73$), και πάνω από 44 ($M = 3.66 \pm .86$), ενώ δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ηλικιών 35-45 και πάνω από 45.



Γράφημα 4.3. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών της ΦΑ.

Προϋπηρεσία εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) σε σχέση με την προϋπηρεσία (μέχρι 7 έτη και 4 μήνες, και πάνω από 7 έτη και 4 μήνες) των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($Wilks's \lambda = .972$, $F_{6, 222} = 1.058$, $p = .389$, $partial \eta^2 = .028$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις της προϋπηρεσίας με τους παράγοντες *επάγγελμα*, *μισθός*, *ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία*, *καθοδήγηση*, και *οργάνωση συνολικά* παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.9.

Πίνακας 4.9. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Προϋπηρεσία	N	Παράγοντες του ESI					
		Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
< 7 έτη & 4 μήνες	115	3.76±.65	2.72±.50	2.44±.78	4.06±.78	3.46±.72	2.72±.75
> 7 έτη & 4 μήνες	114	3.75±.76	2.72±.42	2.44±.83	4.11±.72	3.72±.83	2.82±.72
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74

Βαθμίδα Εκπαίδευσης Πατέρα

Τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς για τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής (Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια εκπαίδευσης) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (Wilks's $\lambda = .882$, $F_{12, 444} = 2.384$, $p = .005$, $\text{partial } \eta^2 = .061$). Οι μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Μισθός* ($F_{2, 226} = 4.77$, $p = .009$, $\text{partial } \eta^2 = .041$) και *Εργασιακές συνθήκες* ($F_{2, 226} = 3.71$, $p = .026$, $\text{partial } \eta^2 = .032$). Οι υπόλοιπες μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (βλ. Πίνακα 4.10). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά* για τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.11. και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.4.

Πίνακας 4.10. Περιληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.

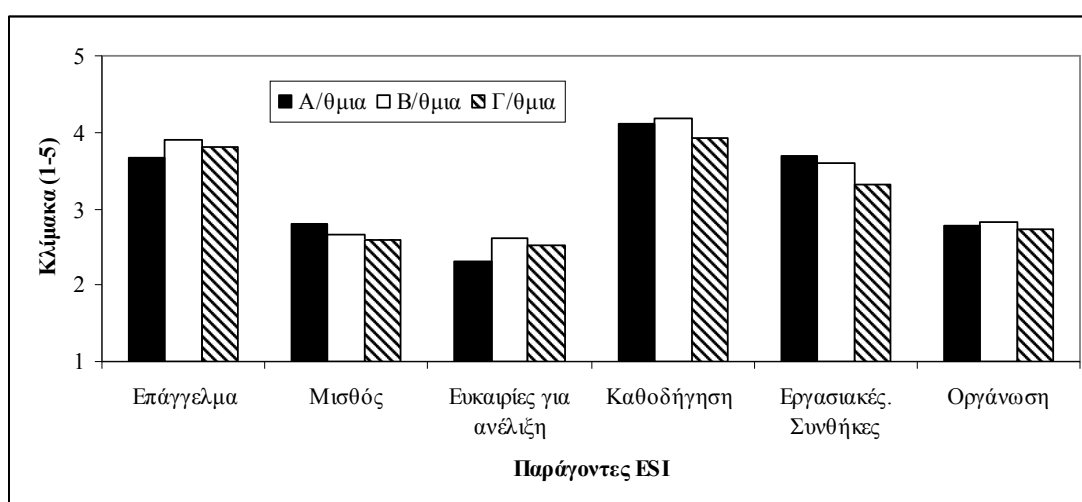
Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η^2
Βαθμίδα Εκπαίδευσης Πατέρα	Επάγγελμα	2.481	2	1.240	2.527	.082	.022
	Μισθός	1.973	2	.987	4.771	.009*	.041
	Ευκαιρίες	3.799	2	1.900	2.990	.052	.026
	Καθοδήγηση	1.602	2	.801	1.418	.244	.012
	Εργ. Συνθήκες	4.506	2	2.253	3.711	.026*	.032
	Οργάνωση	.230	2	.115	.211	.810	.002
Σφάλμα	Επάγγελμα	110.923	226	.491			
	Μισθός	46.744	226	.207			
	Ευκαιρίες	143.601	226	.635			
	Καθοδήγηση	127.717	226	.565			
	Εργ. Συνθήκες	137.209	226	.607			
	Οργάνωση	123.037	226	.544			
Σύνολο	Επάγγελμα	113.403	228				
	Μισθός	48.718	228				
	Ευκαιρίες	147.400	228				
	Καθοδήγηση	129.319	228				
	Εργ. Συνθήκες	141.715	228				
	Οργάνωση	123.267	228				

Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για πολλαπλές συγκρίσεις της στατιστικά σημαντικής διαφοράς των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στον παράγοντα *Μισθός* έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής που ο πατέρας τους είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση ($M = 2.59 \pm .42$) είχαν χαμηλότερες τιμές από την κατηγορία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που ο πατέρας τους είχε τελειώσει τη Β/θμια ($M = 2.66 \pm .66$) και την Α/θμια εκπαίδευση ($M = 2.81 \pm .51$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Πίνακας 4.11. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Εκπαίδευση Πατέρα	N	Παράγοντες του ESI					
		Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
Α/θμια	124	3.67±.68	2.81±.51	2.32±.88	4.10±.81	3.68±.80	2.77±.73
Β/θμια	59	3.91±.71	2.66±.34	2.61±.66	4.17±.71	3.59±.54	2.82±.59
Γ/θμια	46	3.80±.73	2.59±.42	2.52±.73	3.93±.65	3.32±.95	2.73±.91
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74

Επίσης, η Bonferroni ανάλυση της στατιστικά σημαντικής διαφοράς των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στον παράγοντα *Εργασιακές συνθήκες* έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής που ο πατέρας τους είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση ($M = 3.32 \pm .95$) είχαν χαμηλότερες τιμές από την κατηγορία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που ο πατέρας τους είχε τελειώσει τη Β/θμια ($M = 3.59 \pm .54$) και την Α/θμια εκπαίδευση ($M = 3.68 \pm .80$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.



Γράφημα 4.4. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα των εκπαιδευτικών της ΦΑ.

Βαθμίδα εκπαίδευσης Μητέρας

Τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς για τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής (Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια εκπαίδευσης) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (*επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά*) παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (Wilks's $\lambda = .735$, $F_{12, 444} = 6.116$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .142$).

Οι μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Μισθός* ($F_{2, 226} = 15.27$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .119$), *Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία* ($F_{2, 226} = 4.65$, $p = .010$, $\text{partial } \eta^2 = .040$), *Καθοδήγηση* ($F_{2, 226} = 3.25$, $p = .041$, $\text{partial } \eta^2 = .028$), και

Εργασιακές συνθήκες ($F_{2, 226} = 9.12, p < .001, \text{partial } \eta^2 = .075$). Οι υπόλοιπες μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (βλ. Πίνακα 4.12). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση* συνολικά για τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.13 και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.5.

Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για πολλαπλές συγκρίσεις της στατιστικά σημαντικής διαφοράς των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στον παράγοντα *Μισθός* έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής που η μητέρα τους είχε πανεπιστημιακή ($M = 2.57 \pm .40$) και Β/θμια εκπαίδευση ($M = 2.52 \pm .36$) είχαν χαμηλότερες τιμές από την κατηγορία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που η μητέρα τους είχε τελειώσει την Α/θμια εκπαίδευση ($M = 2.86 \pm .47$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

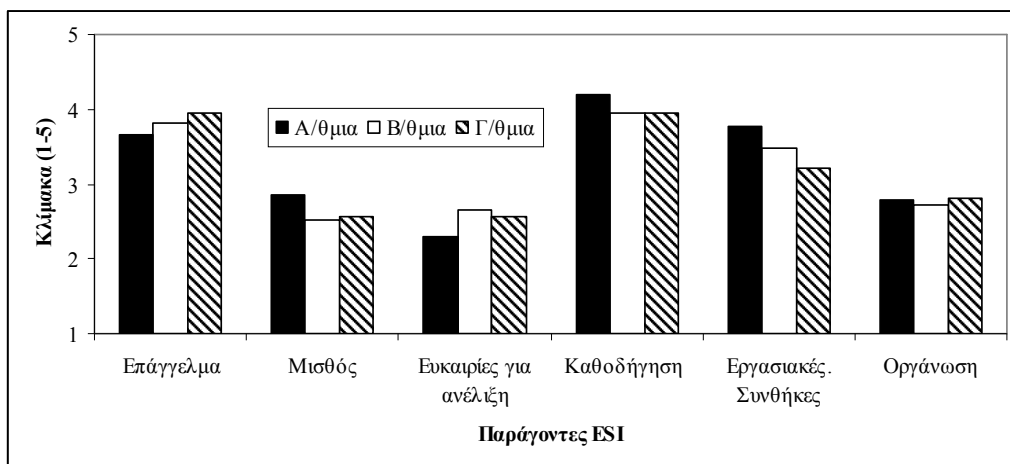
Πίνακας 4.12. Περιληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η^2
Βαθμίδα Εκπαίδευσης Μητέρας	Επάγγελμα	2,900	2	1,450	2,97	,054	,026
	Μισθός	5,800	2	2,900	15,27	,000*	,119
	Ευκαιρίες	5,830	2	2,915	4,65	,010*	,040
	Καθοδήγηση	3,617	2	1,808	3,25	,041*	,028
	Εργ. Συνθήκες	10,581	2	5,290	9,12	,000*	,075
	Οργάνωση	,186	2	,093	,17	,843	,002
Σφάλμα	Επάγγελμα	110,503	226	,489			
	Μισθός	42,918	226	,190			
	Ευκαιρίες	141,570	226	,626			
	Καθοδήγηση	125,703	226	,556			
	Εργ. Συνθήκες	131,134	226	,580			
	Οργάνωση	123,081	226	,545			
Σύνολο	Επάγγελμα	113,403	228				
	Μισθός	48,718	228				
	Ευκαιρίες	147,400	228				
	Καθοδήγηση	129,319	228				
	Εργ. Συνθήκες	141,715	228				
	Οργάνωση	123,267	228				

Πίνακας 4.13. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Εκπαίδευση Πατέρα	N	Παράγοντες του ESI					
		Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
Α/θμια	131	3.67±.70	2.86±.47	2.30±.86	4.19±.74	3.76±.71	2.79±.73
Β/θμια	55	3.81±.73	2.52±.36	2.66±.65	3.94±.71	3.47±.65	2.73±.65
Γ/θμια	43	3.96±.67	2.57±.40	2.56±.74	3.94±.82	3.21±1.02	2.80±.86
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74

Εξετάζοντας τη στατιστική σημαντικότητα του παράγοντα *Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία*, η Bonferroni μετά-ANOVA έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ που η μητέρα τους είχε Α/θμια εκπαίδευση ($M = 2.30 \pm .86$) είχαν χαμηλότερες τιμές από εκείνους που η μητέρα τους είχε Β/θμια εκπαίδευση ($M = 2.66 \pm .65$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Σε ότι αφορά στη περαιτέρω μετά-ANOVA (Bonferroni) διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας του παράγοντα *Καθοδήγηση*, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ που η μητέρα τους είχε Β/θμια εκπαίδευση ($M = 3.94 \pm .71$) είχαν χαμηλότερες τιμές από εκείνους που η μητέρα τους είχε Α/θμια εκπαίδευση ($M = 4.19 \pm .74$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους. Επιπρόσθετη διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας *Εργασιακές συνθήκες* με τη μέθοδο Bonferroni, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ που η μητέρα τους είχε Γ/θμια εκπαίδευση ($M = 3.21 \pm 1.02$) είχαν χαμηλότερες τιμές από εκείνους που η μητέρα τους είχε Α/θμια εκπαίδευση ($M = 3.76 \pm .71$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.



Γράφημα 4. 5. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας των εκπαιδευτικών της ΦΑ.

Βαθμίδα εκπαίδευσης Γονέων

Στην παρούσα ανάλυση υπολογίσαμε τις ομάδες των γονέων των εκπαιδευτικών λαμβάνοντας υπόψη την ύπαρξη του ενός ή/και δύο στην υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, όταν η μητέρα είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση και ο πατέρας Β/θμια εκπαίδευση, τότε ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής καταγραφόταν στην ομάδα των γονέων με Γ/θμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς για τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής (Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια εκπαίδευσης) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (Wilks's $\lambda = .828$, $F_{12, 444} = 3.648$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .090$).

Οι μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Μισθός* ($F_{2, 226} = 8.12$, $p < .001$, $\text{partial } \eta^2 = .067$), *Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία* ($F_{2, 226} = 3.48$, $p = .033$, $\text{partial } \eta^2 = .030$), και *Εργασιακές συνθήκες* ($F_{2, 226} = 5.97$, $p = .003$, $\text{partial } \eta^2 = .050$). Οι υπόλοιπες μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα (βλ. Πίνακα 4.14). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά* για τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.15 και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.6.

Πίνακας 4.14. Περιληπτικός πίνακας των μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής.

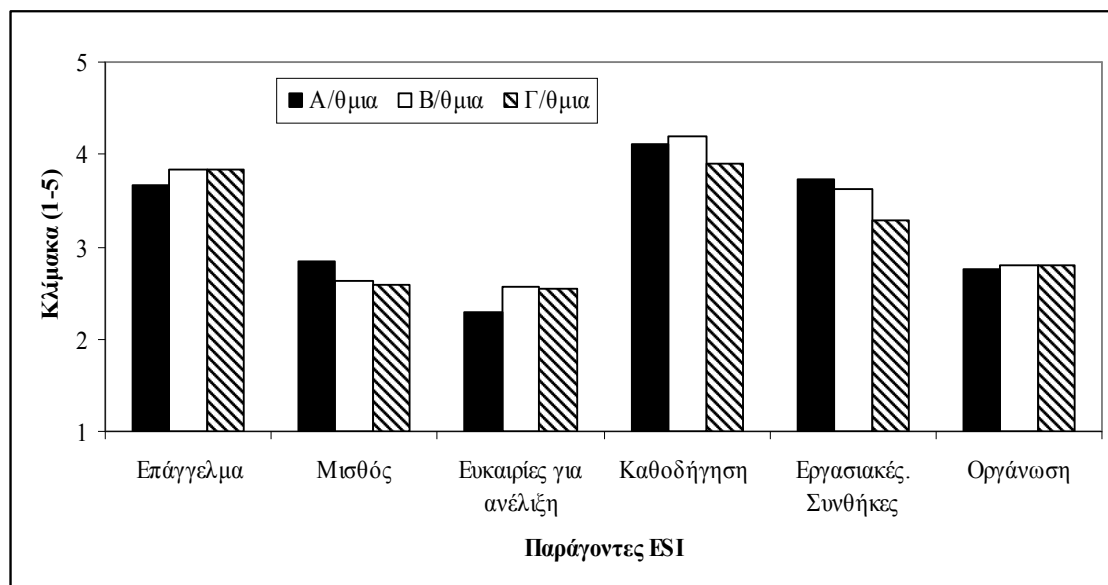
Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η^2
Βαθμίδα Εκπαίδευσης Γονέων	Επάγγελμα	1.747	2	.873	1.768	.173	.015
	Μισθός	3.266	2	1.633	8.120	.000*	.067
	Ευκαιρίες	4.400	2	2.200	3.477	.033*	.030
	Καθοδήγηση	2.705	2	1.352	2.414	.092	.021
	Εργ. Συνθήκες	7.109	2	3.554	5.968	.003*	.050
	Οργάνωση	.063	2	.032	.058	.944	.001
Σφάλμα	Επάγγελμα	111.656	226	.494			
	Μισθός	45.452	226	.201			
	Ευκαιρίες	143.001	226	.633			
	Καθοδήγηση	126.615	226	.560			
	Εργ. Συνθήκες	134.606	226	.596			
	Οργάνωση	123.204	226	.545			
Σύνολο	Επάγγελμα	113.403	228				
	Μισθός	48.718	228				
	Ευκαιρίες	147.400	228				
	Καθοδήγηση	129.319	228				
	Εργ. Συνθήκες	141.715	228				
	Οργάνωση	123.267	228				

Πίνακας 4.15. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής.

Εκπαίδευση Πατέρα	N	Παράγοντες του ESI					
		Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
A/θμια	106	3.66±.70	2.85±.49	2.29±.91	4.10±.75	3.72±.75	2.76±.73
B/θμια	68	3.84±.68	2.63±.39	2.57±.67	4.20±.72	3.62±.58	2.79±.58
Γ/θμια	55	3.84±.74	2.59±.43	2.55±.70	3.91±.77	3.28±.99	2.79±.92
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74

Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση για πολλαπλές συγκρίσεις της στατιστικά σημαντικής διαφοράς των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στον παράγοντα *Μισθός* έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ που οι γονείς τους είχαν πανεπιστημιακή ($M = 2.59 \pm .43$) και Β/θμια εκπαίδευση ($M = 2.63 \pm .39$) είχαν χαμηλότερες τιμές από την κατηγορία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που οι

γονείς τους είχαν τελειώσει την Α/θμια εκπαίδευση ($M = 2.85 \pm .49$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.



Γράφημα 4.6. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών της ΦΑ.

Εξετάζοντας τη στατιστική σημαντικότητα του παράγοντα *Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία*, η Bonferroni μετά-ANOVA δεν παρουσίασε στατιστικά ευρήματα για τις αντιπαραθέσεις ζευγών μεταξύ των επιπέδων εκπαίδευσης. Η ολική στατιστική σημαντικότητα που βρέθηκε μπορεί να αποδοθεί σε σφάλμα τύπου I. Σε ότι αφορά στη περαιτέρω μετα-ANOVA (Bonferroni) διερεύνηση της στατιστικής σημαντικότητας του παράγοντα *Εργασιακές συνθήκες*, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής που οι γονείς τους είχαν Γ/θμια εκπαίδευση ($M = 3.28 \pm .99$) είχαν χαμηλότερες τιμές από εκείνους που οι γονείς τους είχαν Α/θμια εκπαίδευση ($M = 3.72 \pm .75$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους.

Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής με επιπλέον σπουδές

Τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς (MANOVA) για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ που είχαν πτυχίο ΤΕΦΑΑ και τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο ΤΕΦΑΑ και επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, κτλ) στο σύνολο των παραγόντων του ESI (*επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά*) παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (Wilks's λ

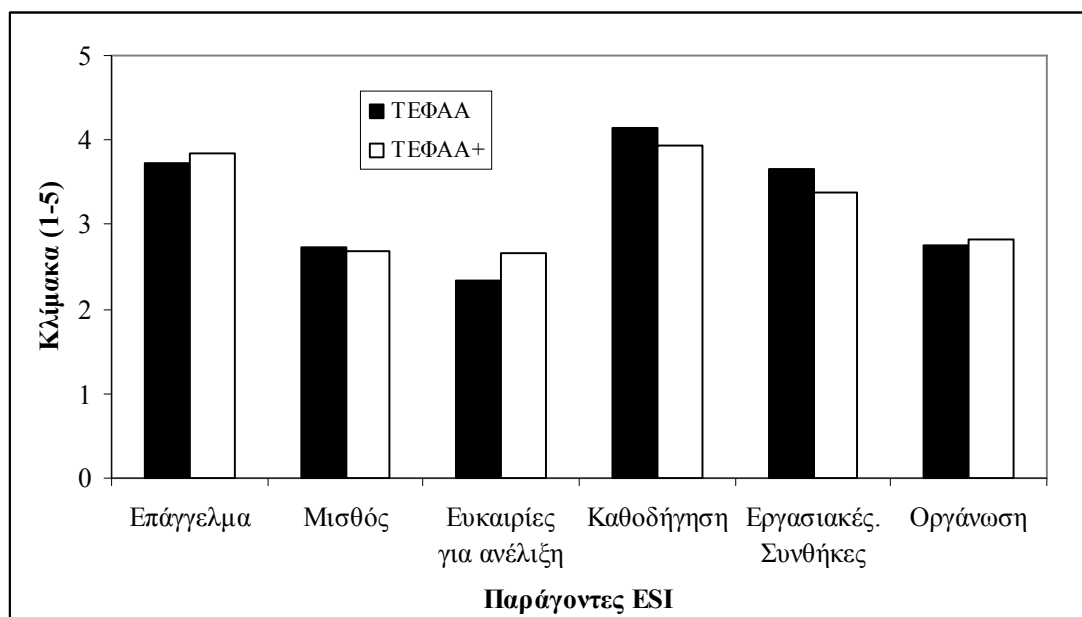
= .925, $F_{6, 222} = 3.003$, $p = .008$, $\text{partial } \eta^2 = .075$). Μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς έγιναν για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις εξαρτημένες μεταβλητές *Ευκαιρίες* ($F_{1, 227} = 8.10$, $p = .005$, $\text{partial } \eta^2 = .034$) και *Εργασιακές Συνθήκες* ($F_{1, 227} = 6.00$, $p = .015$, $\text{partial } \eta^2 = .026$), ενώ οι υπόλοιπες μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς δεν παρουσίασαν στατιστική σημαντικότητα ($p \leq .05$). Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το $\text{partial } \eta^2$ παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.16. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές *επάγγελμα*, *μισθός*, *ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία*, *καθοδήγηση*, *εργασιακές συνθήκες* και *οργάνωση συνολικά* για τους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.17 και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.7.

Πίνακας 4.16. Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τους πτυχιούχους ΤΕΦΑΑ και ΤΕΦΑΑ +.

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η^2
Σπουδές	Επάγγελμα	.545	1	.545	1.097	.296	.005
	Μισθός	.090	1	.090	.420	.518	.002
	Ευκαιρίες	5.080	1	5.080	8.102	.005*	.034
	Καθοδήγηση	2.133	1	2.133	3.807	.052	.016
	Εργ. Συνθήκες	3.650	1	3.650	6.001	.015*	.026
	Οργάνωση	.224	1	.224	.412	.521	.002
Σφάλμα	Επάγγελμα	112.858	227	.497			
	Μισθός	48.628	227	.214			
	Ευκαιρίες	142.321	227	.627			
	Καθοδήγηση	127.187	227	.560			
	Εργ. Συνθήκες	138.064	227	.608			
	Οργάνωση	123.043	227	.542			
Σύνολο	Επάγγελμα	113.403	228				
	Μισθός	48.718	228				
	Ευκαιρίες	147.400	228				
	Καθοδήγηση	129.319	228				
	Εργ. Συνθήκες	141.715	228				
	Οργάνωση	123.267	228				

Πίνακας 4.17. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Επάγγελμα (Επαγ.), Μισθός (Μισθ.), Ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Ευκαιρ.), Καθοδήγηση Καθοδ.), Εργασιακές συνθήκες (Εργ.) και Οργάνωση συνολικά (Οργ.) για τους πτυχιούχους ΤΕΦΑΑ και ΤΕΦΑΑ +.

		Παράγοντες του ESI					
Σπουδές	N	Επάγ.	Μισθ.	Ευκαιρ.	Καθοδ.	Εργ.	Οργ.
ΤΕΦΑΑ	164	3.73±.68	2.74±.47	2.34±.77	4.15±.72	3.67±.75	2.76±.74
ΤΕΦΑΑ+	65	3.83±.76	2.69±.46	2.67±.84	3.93±.22	3.39±.84	2.83±.73
Σύνολο	229	3.76±.71	2.72±.46	2.44±.80	4.08±.75	3.59±.79	2.78±.74



Γράφημα 4.7. Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) Επάγγελμα, Μισθός, Ευκαιρίες για ανέλιξη (- στη διοικητική ιεραρχία), Καθοδήγηση, Εργασιακές συνθήκες και Οργάνωση συνολικά για τους πτυχιούχους ΤΕΦΑΑ και ΤΕΦΑΑ+.

Η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Η απλή ανάλυση διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES σε σχέση με το φύλο δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{1, 227} = .606$, $p = .437$, $MSE = 1.113$, $\eta^2 = .003$).

Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.18

Πίνακας 4.18. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια για τους άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.

Φύλο	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
Ανδρες	97	6.77 ± 1.21
Γυναίκες	132	6.88 ± .93
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05

Τα αποτελέσματα της απλής ανάλυσης διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES σε σχέση με τη μονιμότητα των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{1, 227} = 3.08$, $p = .081$, $MSE = 1.101$, $\eta^2 = .013$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον πίνακα 4.19

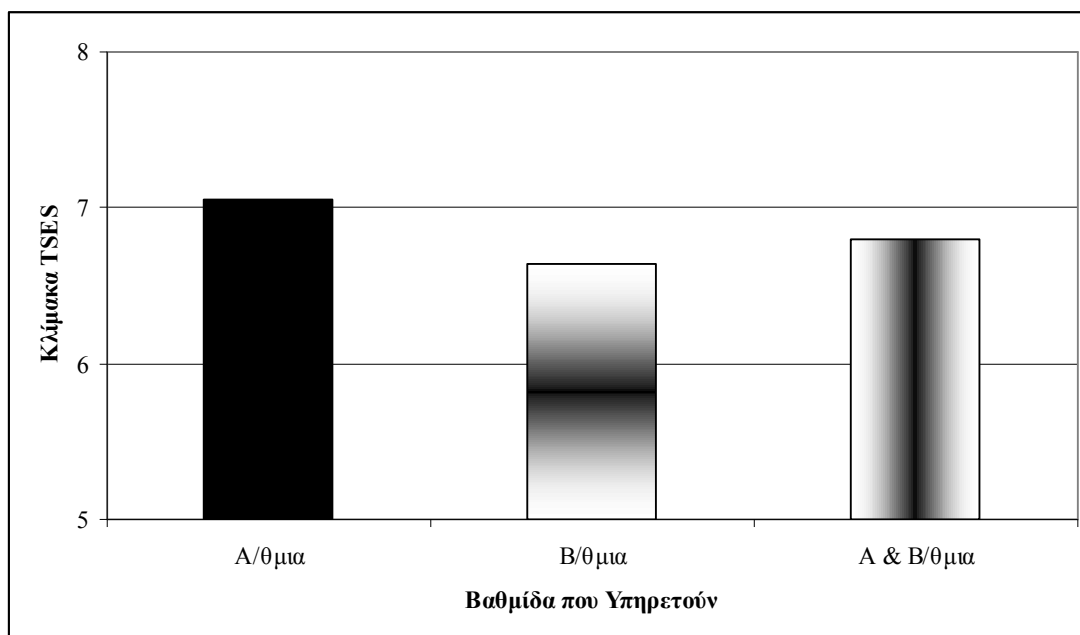
Πίνακας 4.19. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια για τους μόνιμους και αναπληρωτές εκπαιδευτικούς ΦΑ.

Μονιμότητα	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
Μόνιμος	152	6.92 ± 0.75
Αναπληρωτής	77	6.66 ± 1.47
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05

Η απλή ανάλυση διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES ανάλογα με τη βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (Α/θμια, Β/θμια, και Α & Β/θμια εκπαίδευσης) έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{1, 227} = 3.705$, $p = .026$, $MSE = 1.085$, $\eta^2 = .032$). Η Bonferroni μετά- ANOVA ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Α/θμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής επάρκειας ($M = 7.05 \pm 0.90$) από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής της Β/θμιας ($M = 6.64 \pm 1.26$), ενώ οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ που υπηρετούν στην Α/θμια, Β/θμια, και Α & Β/θμια εκπαίδευση παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.20. και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.8.

Πίνακας 4.20. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ που υπηρετούν στην Α/θμια, Β/θμια, και Α & Β/θμια εκπαίδευση

Εκπαίδευση που υπηρετούν	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
Α/θμια	90	7.05 ± 0.90
Β/θμια	101	6.64 ± 1.26
Α & Β/θμια	338	6.80 ± 0.61
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05

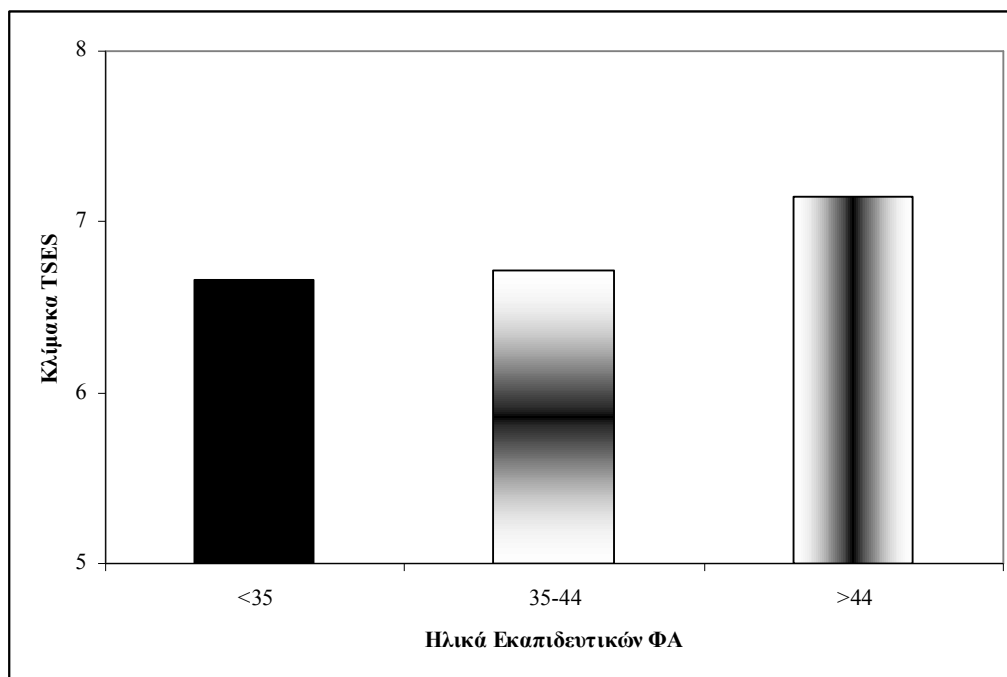


Γράφημα 4.8. Μέσες τιμές Εκπαιδευτικής επάρκειας για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ που υπηρετούν στην Α/θμια, Β/θμια, και Α & Β/θμια εκπαίδευση

Τα αποτελέσματα της απλής ανάλυσης διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES σε σχέση με τη ηλικία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (<35, 35-44, >44) παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{1, 227} = 4.262$, $p = .015$, $MSE = 1.080$, $\eta^2 = .036$). Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ηλικίας 35-44 είχαν μικρότερη τιμή επαγγελματικής επάρκειας ($M = 6.72 \pm 1.18$) από τους εκπαιδευτικούς ηλικίας 45 και πάνω ($M = 7.15 \pm 0.71$). Οι υπόλοιπες αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.21. και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.9.

Πίνακας 4.21. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ηλικία	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
<35	41	6.67 ± 1.00
35 – 44	124	6.72 ± 1.18
> 44	64	7.15 ± 0.71
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05



Γράφημα 4.9. Μέσες τιμές Εκπαιδευτικής Επάρκειας ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών ΦΑ.

Τα αποτελέσματα της απλής ανάλυσης διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES σε σχέση με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (μέχρι 7 έτη και 4 μήνες, και πάνω από 7 έτη και 4 μήνες) δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{1, 227} = 3.035$, $p = .083$, $MSE = 1.101$, $\eta^2 = .013$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.22.

Πίνακας 4.22. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια ανάλογα με την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών ΦΑ.

Προϋπηρεσία	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
< 7 έτη και 4 μήνες	115	6.71 ± 1.23
> 7 έτη και 4 μήνες	114	6.95 ± 0.82
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05

Η απλή ανάλυση διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES σε σχέση με τη βαθμίδα σπουδών του

πατέρα (Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια εκπαίδευσης) δεν παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{2, 226} = 2.128, p = .121, MSE = 1.100 \eta^2 = .018$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα παρουσιάζονται στον πίνακα 4.23.

Πίνακας 4.23. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης Πατέρα	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
Α/θμια	124	6.85 ± 1.10
Β/θμια	59	6.99 ± 0.76
Γ/θμια	132	6.57 ± 1.21
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05

Τα αποτελέσματα της απλής ανάλυσης διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES σε σχέση με τη βαθμίδα σπουδών της μητέρας (Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια εκπαίδευσης) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{2, 226} = 1.013, p = .365, MSE = 1.111, \eta^2 = .009$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.24.

Πίνακας 4.24. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης της μητέρας.

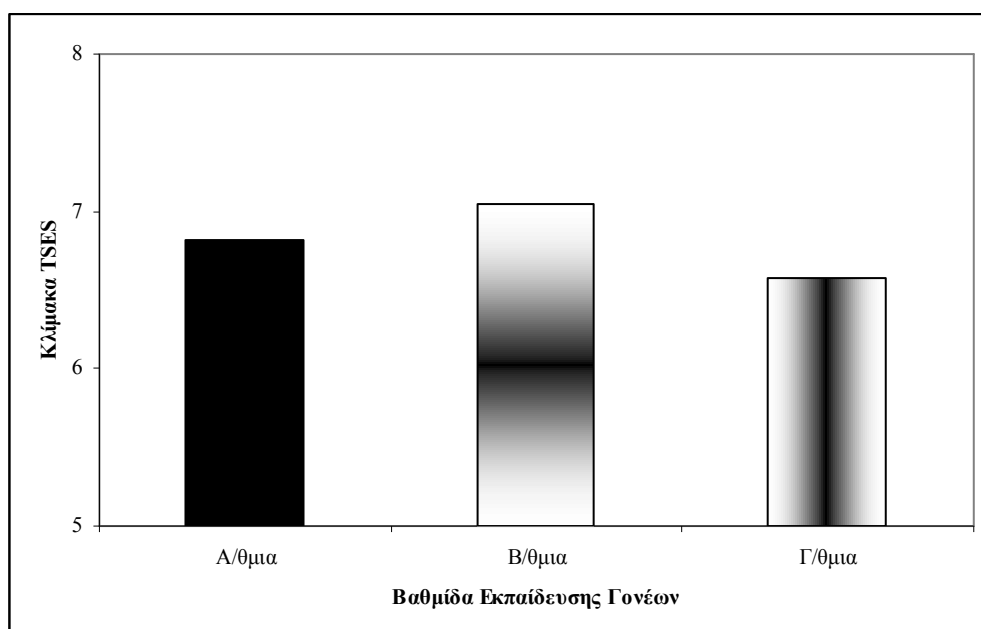
Βαθμίδα Εκπαίδευσης Μητέρας	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
Α/θμια	131	6.90 ± 1.02
Β/θμια	55	6.80 ± 1.02
Γ/θμια	43	6.65 ± 1.20
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05

Η απλή ανάλυση διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES σε σχέση με τη βαθμίδα σπουδών των γονέων (Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια εκπαίδευσης) παρουσίασε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{2, 226} = 3.158, p = .044, MSE = 1.090, \eta^2 = .027$). Η Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ που η βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων ήταν Β/θμιας εκπαίδευσης είχαν υψηλότερες τιμές επαγγελματικής επάρκειας ($M = 7.05 \pm 0.87$) από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που η βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων ήταν Γ/θμιας εκπαίδευσης ($M = 6.57 \pm 1.17$). Οι υπόλοιπες

αντιπαραθέσεις ζευγών δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p > .05$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων παρουσιάζονται στον πίνακα 4.25. Και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.10.

Πίνακας 4.25. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων.

Βαθμίδα Εκπαίδευσης Γονέων	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
A/θμια	106	6.82 ± 1.08
B/θμια	68	7.05 ± 0.87
Γ/θμια	55	6.57 ± 1.17
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05



Γράφημα 4.10. Μέσες τιμές Εκπαιδευτικής Επάρκειας των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων.

Τα αποτελέσματα της απλής ανάλυσης διασποράς για ανεξάρτητα δείγματα στην εξαρτημένη μεταβλητή Εκπαιδευτική Επάρκεια – TSES σε σχέση με τις σπουδές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που είχαν πτυχίο ΤΕΦΑΑ και τους εκπαιδευτικούς με πτυχίο ΤΕΦΑΑ και επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, κτλ) (ΤΕΦΑΑ και ΤΕΦΑΑ+) δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F_{1, 227} = .290, p = .591, MSE = 1.114 \eta^2 = .001$). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των

εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ανάλογα με τις σπουδές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.26.

Πίνακας 4.26. Μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών ΦΑ ανάλογα με τις σπουδές των εκπαιδευτικών ΦΑ.

Σπουδές	N	Εκπαιδευτική Επάρκεια
ΤΕΦΑΑ	164	6.81 ± 1.02
ΤΕΦΑΑ+	65	6.89 ± 1.14
Σύνολο	229	6.83 ± 1.05

Η συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) και της εκπαιδευτικής επάρκειας TSES δεν παρουσίασε υψηλούς συντελεστές συσχέτισης. Το μέγεθος των συντελεστών συσχέτισης (Pearson's r) κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα (από .005 έως .355), ενώ δεν παρατηρήθηκαν υψηλές και σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων του ESI και Εκπαιδευτικής Επάρκειας - TSES πίνακας 4.27.

Πίνακας 4.27. Συντελεστές συσχέτισης (Pearson r) και επίπεδα σημαντικότητας μεταξύ των παραγόντων ESI (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά) και της εκπαιδευτικής επάρκειας TSES (N = 229)

	Μισθός	Ευκαιρίες	Καθοδήγηση	Εργασία	Οργάνωση	Εκπαιδευτική Επάρκεια
Επάγγελμα	.059 .374	.189(**) .004	.026 .696	.038 .569	.173(**) .009	-.071 .282
Μισθός	1	.072 .277	.028 .678	.152(*) .021	.257(**) .000	-.047 .483
Ευκαιρίες		1	-.018 .788	.005 .944	.336(**) .000	-.094 .158
Καθοδήγηση			1	.197(**) .003	.097 .144	.072 .280
Εργασία				1	.355(**) .000	.095 .154
Οργάνωση					1	.079 .234

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η εργασιακή ικανοποίηση

Η εργασιακή ικανοποίηση αποτελεί δείκτη κοινωνικής πολιτικής μιας χώρας, η οποία μάλιστα δεν εξαντλείται σε υλικά ζητήματα. Ακόμα και μια οικονομική αναδιανομή είναι αμφίβολο αν θα είχε επίδραση σε μη οικονομικά μεγέθη, όπως οι σταθερότητα στις σχέσεις γονιών και παιδιών (Walker & Zhu, 2006). Η διαδικασία προγραμματισμού των προγραμμάτων κοινωνικής πολιτικής καθώς και άλλων παρεμβάσεων απαιτούν να ληφθούν υπ' όψιν αντικειμενικές παράμετροι (Veenhoven, 2002). Η συνολική εκτίμηση της εργασιακής ικανοποίησης αποτελεί σημαντικό δείκτη τόσο της οικονομίας όσο και της κοινωνίας συνολικά.

Ο Hill (1983) διαπίστωσε ότι τα επαγγέλματα που ασχολούνται με τις επιχειρήσεις, και με τη νοσηλευτική φαίνεται να συγκεντρώνουν μεγαλύτερους δείκτες εργασιακής ικανοποίησης, όταν την ίδια στιγμή οι κοινωνικές και συμπεριφορικές επιστήμες όπως η εκπαίδευση, τα μαθηματικά και οι φυσικές επιστήμες συγκεντρώνουν τα χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα των Locke et al. (1983) που διαπιστώνει ότι τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και οι επιστήμες που σχετίζονται με τη μηχανική συγκεντρώνουν σταθερά υψηλά επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης, όταν οι ανθρωπιστικές και οι κοινωνικές επιστήμες καθώς και οι τέχνες συγκεντρώνουν χαμηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης.

Όπως καταγράφει το Εθνικό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μετρήσεων των Η.Π.Α. (National Center for Education Statistics), 53 % των εκπαιδευτικών των δημόσιων σχολείων στις Ηνωμένες Πολιτείες που ανέλαβαν υπηρεσία τη σχολική χρονιά 1994-1995 και παρέμεναν στην ίδια σχολική μονάδα και τη προηγούμενη σχολική χρονιά δηλώνουν ότι η παροχή υψηλότερων μισθών και περιστασιακών επιδομάτων προκειμένου να τους ενθαρρύνουν να εξακολουθήσουν να εργάζονται (Tu, Plaisent, Bernard, & Maguiraga, 2005).

Η εργασιακή ικανοποίηση του δείγματος

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής του δείγματος υποστηρίζουν σε ποσοστό 92,1% ότι οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχαν ποτέ, ενώ σε ποσοστό 58,5% υποστηρίζουν ότι ο χώρος εργασίας είναι ευχάριστος. Θεωρούν την εργασία τους αξιόλογη πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (52,8%). Η δουλειά τους ικανοποιεί περίπου τους μισούς εκπαιδευτικούς (48,9%) και μάλιστα κάποιους πάρα πολύ (37,6%). Δεν θεωρούν μονότονη την εργασία τους οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (43,2%) και αρκετοί (35,4%) δεν θεωρούν καθόλου μονότονη την εργασία τους. Περίπου οι μισοί (41,9%) δεν θεωρούν τη δουλειά τους βαρετή.

Αντίστοιχα με τα παραπάνω, είναι και τα ευρήματα ερευνών (Sergiovanni, 1967), που υποστηρίζουν ότι η επίτευξη, η αναγνώριση και η υπευθυνότητα αποτελούν παράγοντες που συμβάλουν στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, η επίβλεψη και βοήθεια των προϊσταμένων, η τεχνολογία και η πολιτική του σχολείου και της διοίκησης, η προσωπική ζωή, καθώς και η αίσθηση του δικαίου είναι παράγοντες που δεν οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εργασιακή ικανοποίηση.

Εκφράζουν αμφιβολίες για το αν η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της (39,3%). Αμφιβολίες, επίσης, εκφράζουν για το αν η υπηρεσία που εργάζονται είναι η καλύτερη υπηρεσία που είχαν δουλέψει ποτέ (42,8%).

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής επισημαίνουν ότι υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία (37,1%). Αμφιβολίες εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί στο αν η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της (33,2%) ενώ καταλήγουν ότι η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της (32,8%).

Παράγοντες που αυξάνουν ή μειώνουν την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής του δείγματος δεν θεωρούν επικίνδυνες τις συνθήκες εργασίας τους σε ποσοστό 34,1%. Αντίστοιχα θεωρούν τον εξαρισμό στο χώρο της δουλειάς επαρκή σε ποσοστό 53,3% και το φωτισμό στο χώρο της δουλειάς επαρκή σε ποσοστό 59,8%.

Σχετικά με το μισθό τους θεωρούν ότι δεν πληρώνονται όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρουν, σε ποσοστό 36,2% και ότι αισθάνονται ανασφάλεια εξαιτίας του μισθού, σε ποσοστό 41%. Μάλιστα ένα σημαντικό ποσοστό (41%) θεωρεί ότι ίσα-ίσα που μπορεί να επιβιώνει μ' αυτό το μισθό. Αρκετοί μάλιστα εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πληρώνονται λιγότερο από όσο αξίζουν (45%). Παρόλα αυτά οι εκπαιδευτικοί τείνουν να θεωρούν πρωταρχικής αξίας ανταμοιβή για την εργασία τους την φυσική αναγνώριση που προέρχεται από αυτή (Sergiovanni, 1967).

Τις ευκαιρίες για προαγωγή αξιολογούν ως πολύ χαμηλές (24,9%), χαμηλές (31,9%) αλλά και αμφίβολες (32,3%) οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής του δείγματος. Ενώ το 35,4% των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής εκφράζουν αμφιβολίες στο αν η πείρα που απέκτησαν αυξάνει τις προοπτικές τους για προαγωγή, ταυτόχρονα 33,6% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι προοπτικές για προαγωγή είναι περιορισμένες και 26,2% πολύ περιορισμένες. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες (Sergiovanni, 1967), όπου θεωρείται ότι το εκπαιδευτικό επάγγελμα προσφέρει μικρές δυνατότητες κοινωνικής και επαγγελματικής ανόδου.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συμφωνούν ότι έχουν την υποστήριξη του προϊστάμενου τους όταν τη χρειάζονται (34,5%) αλλά εκφράζουν αμφιβολίες στο ότι ο προϊστάμενος κατανοεί τα προβλήματα τους (34,9%). Βέβαια δε θεωρούν ότι ο προϊστάμενος είναι αγενής (48%) και ενοχλητικός (45,4%).

Στον αντίποδα ερευνητική εργασία (Fraser, 1980) τονίζει ότι κατά την έναρξη κάθε σχολικής χρονιάς, ο προϊστάμενος, θα πρέπει να επανακαθορίζει με μια έγγραφη δήλωση τις υποχρεώσεις που απορρέουν από την εργασία. Κατά την συνάντηση που προηγείται της παρακολούθησης της εργασίας, υπάρχει μια κοινή συμφωνία για τα αντικειμενικά στοιχεία που πρέπει να παρατηρηθούν. Η παραπάνω συμπεριφορά αποτελεί ένα σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα του κλίματος επίβλεψης. Μάλιστα στη συνάντηση αυτή, θα πρέπει να αναλύονται και οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων. Ωστε να παρέχεται επαρκής ανατροφοδότηση με εποικοδομητικό τρόπο.

Η εργασιακή ικανοποίηση στους άντρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής

Σχετικά με την εκτίμηση της εργασιακής ικανοποίησης στους άντρες και στις γυναίκες διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ ανδρών και γυναικών καθηγητών Φυσικής Αγωγής ως προς κανέναν από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση (επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές συνθήκες και οργάνωση συνολικά).

Διεθνώς διαπιστώνεται το παράδοξο της διαφυλικής εκτίμησης της εργασιακής ικανοποίησης, ότι δηλαδή οι γυναίκες διαθέτουν υψηλότερο επίπεδο εκτίμησης της εργασιακής ικανοποίησης συνολικά σε σύγκριση με τους άντρες, παρά τις εμφανείς εις βάρος τους διακρίσεις που διαπιστώνονται στην αγορά εργασίας. Αυτό συμβαίνει ακριβώς επειδή το κενό ικανοποίησης ανάμεσα σε αυτό που αναμένεται από μια εργασία και αυτό που τελικά επιτυγχάνεται, είναι συγκριτικά μικρό. Κατά συνέπεια, τα λεγόμενα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες στην αγορά εργασίας – για παράδειγμα μισθολογικά ή στις ευκαιρίες για ανέλιξη στην εργασιακή ιεραρχία- υποχρεώνουν τις εργαζόμενες να μειώσουν τις εργασιακές τους προσδοκίες (EUROSTAT, 2002). Ακριβώς για αυτό «οι υψηλότερες εκτιμήσεις των γυναικών ως προς την εργασιακή ικανοποίηση δεν σημαίνουν ότι οι εργασίες τους είναι φανερά καλύτερες από των ανδρών, αλλά μάλλον ότι ακριβώς επειδή οι εργασίες τους μάλλον υπήρξαν τόσο κακές στο παρελθόν, που μάλλον έχουν χαμηλότερες προσδοκίες» (Clark, 1997, σ.365).

Οι μεγαλύτερες ασυμφωνίες διαπιστώνονται στις μεσογειακές χώρες Ισπανία, Ιταλία, Ελλάδα (Clark, 1996, 1997; Sloane & Williams, 2000). Αν δεν διαπιστώνεται σημαντικό κενό διαφυλικών εργασιακών προσδοκιών, μπορεί να υποτεθεί ότι οι συνθήκες σε μια αγορά εργασίας και οι ευκαιρίες στην αγορά εργασίας αυτή τείνουν να εξισωθούν. Όσο περισσότεροι περιορισμοί υπάρχουν σε μια αγορά εργασίας για τις γυναίκες τόσο πιθανότερο είναι να υπάρξει το παράδοξο που περιγράφηκε. Οι παραπάνω διαπιστώσεις φανερώνουν την ανυπαρξία ενός διεθνούς μοντέλου της «γυναικείας στάσης απέναντι στην απασχόληση» που να επεξηγείται με βάση ενδογενή ή βιολογικά αίτια. Αντίθετα, η συμμετοχή των γυναικών στην αγορά εργασίας καθώς και οι διαφυλικές διαφορές στην εργασιακή ικανοποίηση οφείλονται σε ανισότητες στις επαγγελματικές ευκαιρίες που προσφέρονται (Kaiser, 2007).

Αντίθετα από τα πορίσματα της παραπάνω έρευνας ο Clark (1993), αναλύοντας τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στους άντρες και τις γυναίκες, διαπίστωσε ότι οι γυναίκες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης από τους άντρες συναδέλφους του. Επεξηγεί τα παραπάνω ευρήματα υποστηρίζοντας ότι οι γυναίκες έχουν την ελευθερία επιλογής να εργαστούν ή όχι, αλλά και σε περίπτωση που δεν είναι ικανοποιημένες από την αγορά εργασίας μπορούν να αποχωρίσουν.

Στο ίδιο πλαίσιο, κινούνται και άλλες έρευνες που υποδεικνύουν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς (Ma & MacMillan, 1999). Είναι επίσης πιθανότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα φθοράς από ότι οι γυναίκες συναδέλφοί τους κατά τα πρώτα πέντε χρόνια διδασκαλίας, κάτι που δεν εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα και ίσως μένει να αναζητηθεί.

Η εργασιακή ικανοποίηση των γυναικών εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που κατέχουν διοικητικές θέσεις δεν εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα, ενώ σε αντίθεση με άλλες όπου οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που κατέχουν διοικητικές θέσεις φαίνεται ότι είναι λιγότερο δυσαρεστημένες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τις γυναίκες και άνδρες διευθυντές και υποδιευθυντές σχολείων. Παρόλα αυτά, οι άνδρες εκπαιδευτικοί που δεν κατέχουν διοικητική θέση, είναι λιγότερο δυσαρεστημένοι από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Σε γενικές γραμμές, η παραπάνω έρευνα καταλήγει ότι οι γυναίκες είναι περισσότερο εργασιακά ικανοποιημένες από τους άνδρες (Dinham & Scott, 2000).

Η εργασιακή ικανοποίηση μόνιμων και αναπληρωτών εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Από την ανάλυση των στοιχείων που προέκυψε φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής διαφοροποιούνται ως προς την εκτίμηση της εργασιακής ικανοποίησης σε παράγοντες όπως ο μισθός και οι εργασιακές συνθήκες. Αναλυτικότερα, οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές από τους αναπληρωτές στην εκτίμηση της εργασιακής ικανοποίησης και πιο συγκεκριμένα στον παράγοντα μισθός και εργασιακές συνθήκες. Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο ικανοποιημένοι εργασιακά από τους μόνιμους στους παράγοντες αυτούς. Η παραπάνω διαπίστωση είναι

αναμενόμενη αφού οι αναπληρωτές διαπνέονται από εργασιακή ανασφάλεια και αστάθεια ως προς τα σχολεία που θα υπηρετήσουν, και αφού το εκπαιδευτικό τους έργο έχει μια περιοδικότητα. Οι εσωτερικοί διοικητικοί κανονισμοί που σχετίζονται με το σύστημα των αναπληρωτών υπαγορεύουν ότι οι τελευταίοι τοποθετούνται σε σχολικές μονάδες αφού οι μόνιμοι συνάδελφοί τους καλύψουν τις υπάρχουσες ανάγκες σε εκπαιδευτικούς. Δεν υπάρχει ο θεσμός των αναπληρωτών και ωρομισθίων εκπαιδευτικών σε άλλες ευρωπαϊκές, και όχι μόνο χώρες, οπότε δεν υπάρχουν αντίστοιχα συγκρίσιμα αποτελέσματα.

Η εκπαιδευτική βαθμίδα που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί και η εργασιακή ικανοποίηση

Η εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την εργασιακή τους ικανοποίηση. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια και συμπληρώνουν το ωράριό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους ως προς τον παράγοντα επάγγελμα από εκείνους που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή εκείνους που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση μόνο. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια είναι εξίσου εργασιακά ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους με εκείνους που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια.

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια φαίνεται να θεωρούν ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες για διοικητική εξέλιξη από τους συναδέλφους τους της δευτεροβάθμιας αλλά και αυτούς που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ταυτόχρονα. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ταυτόχρονα, αλλά και αυτοί που υπηρετούν στην δευτεροβάθμια δεν διαφοροποιούνται στον παράγοντα εξέλιξη στη διοικητική ιεραρχία ίσως γιατί οι παραπάνω εκπαιδευτικοί διοικητικά ανήκουν στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και απλά συμπληρώνουν το ωράριό τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Εδώ ίσως να επεμβαίνουν θέματα όπως το επαγγελματικό κύρος που σχετίζεται με την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, ή με τις εργασιακές συνθήκες που διαφοροποιούνται ανάλογα τη βαθμίδα (25 ώρες υποχρεωτικό ωράριο στην πρωτοβάθμια όταν στην δευτεροβάθμια ξεκινά από 21 ώρες υποχρεωτικού

ωραρίου). Συνολικά όμως οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής του δείγματος είναι εξίσου ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε παράγοντες όπως οι εργασιακές συνθήκες.

Σύμφωνα με την έρευνα των Dinham και Scott (2000) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι εργασιακά από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας, κάτι τέτοιο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας όπου οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν διαφοροποιούνται ως προς την εργασιακή τους ικανοποίηση.

Ηλικία και εργασιακή ικανοποίηση

Για να μελετηθεί η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε συνάρτηση με την ηλικία τους, ομαδοποιήθηκε το δείγμα των εκπαιδευτικών, με τον εξής τρόπο: α) εκπαιδευτικοί μικρότεροι από 35, β) εκπαιδευτικοί με ηλικία 35-44 χρόνων και γ) εκπαιδευτικοί με ηλικία μεγαλύτερη από 45 ετών. Οι παραπάνω ηλικιακές ομάδες διαφοροποιούνται ως προς εργασιακή τους ικανοποίηση στον παράγοντα εργασιακές συνθήκες. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής κάτω από 35 ετών θεωρούν ότι εργάζονται σε συνθήκες που τους ικανοποιούν λιγότερο από ότι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. των υπολοίπων ηλικιακών ομάδων ενώ οι εκπαιδευτικοί με ηλικία 35 έως 44 έτη και εκείνοι με ηλικία πάνω από 44 έτη, δεν διαφοροποιούνται ως προς την εργασιακή τους ικανοποίηση σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας.

Μια παράμετρος που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης είναι εκείνη που αφορά την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία. Σχετικά με τον παράγοντα αυτό και σύμφωνα με την αναφορά του περιοδικού Reading Today (1998) για την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών στα δημόσια σχολεία, διαπιστώθηκε ότι οι νεώτεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Στα ιδιωτικά σχολεία τα πράγματα διαφέρουν, οι νεώτεροι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά εργασιακής ικανοποίησης.

Σε άλλη έρευνα, η ηλικία των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης (Green-Reese & Johnson, 1991).

Αρκετές πάλι έρευνες υποστηρίζουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι εργασιακά από τους νεώτερους (Barber, 1980; Weaver, 1980; Henderson, 1982; Sweeney, 1982; Garskof, 1984), τα παραπάνω ευρήματα φαίνεται ότι επαληθεύονται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και η εργασιακή ικανοποίηση

Η προϋπηρεσία φαίνεται ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει θετικά την εργασιακή ικανοποίηση σε τομείς όπως η διοίκηση σχολικής μονάδας, οι ενδοσχολικές παραβάσεις, η φήμη του σχολείου, και η επίτευξη των μαθητών, αλλά και η αυτοεξέλιξη. Η προϋπηρεσία σχετίζεται αρνητικά με έναν μόνο παράγοντα την αξιοκρατική εξέλιξη στη διοικητική ιεραρχία (Dinham & Scott, 2000).

Η εργασιακή ικανοποίηση σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Από τις στατιστικές αναλύσεις που προηγήθηκαν φάνηκε ότι στους παράγοντες του ESI *Ευκαιρίες* και *Εργασιακές Συνθήκες* υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, κτλ) σε σχέση με εκείνους που είναι απόφοιτοι των σχολών Φυσικής Αγωγής χωρίς κάποια επιπλέον μετεκπαίδευση. Πραγματικά, όπως επαληθεύεται και βιβλιογραφικά, οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής του δείγματος, διατηρούν υψηλότερες προσδοκίες ως προς την εργασιακή τους εξέλιξη και είναι λιγότερο ικανοποιημένοι εργασιακά από τις εργασιακές συνθήκες. Από την επισκόπηση σημαντικού αριθμού ερευνών, προέκυψε ότι οι πλέον εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι είναι λιγότερο εργασιακά ικανοποιημένοι σε σχέση με τους λιγότερο εκπαιδευμένους.

Η αρνητική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση της εκπαίδευσης στην εργασιακή ικανοποίηση, διαπιστώθηκε από τον Clark & Oswald (1995). Μάλιστα οι Theeuwes & Woittiez (1995) διαπίστωσαν ότι οι απόφοιτοι πανεπιστημίων αναφέρουν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης σε σχέση με εκείνους που είναι λιγότερο μορφωμένοι. Παρόμοια είναι και τα συμπεράσματα των Mekkelholt & Hartog (1989), Mekkelholt et al. (1991), Clark (1993) καθώς και στους Clark &

Oswald (1995) όπου διαπιστώθηκε ότι οι πιο εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι είναι λιγότερο ικανοποιημένοι εργασιακά από εκείνους που είναι λιγότερο εκπαιδευμένοι.

Συνολικά οι Groot και η Maassen van den Brink (1999) καταλήγουν συνοψίζοντας τη βιβλιογραφία ότι:

- Οι γυναίκες εμφανίζονται να είναι περισσότερο εργασιακά ικανοποιημένες από τους άνδρες.
- Ο υψηλότερος μισθός δεν φαίνεται να αυξάνει την εργασιακή ικανοποίηση.
- Οι περισσότερο εκπαιδευμένοι εργαζόμενοι εμφανίζονται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι εργασιακά.

Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και η εργασιακή ικανοποίηση

Η εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Φ.Α. του δείγματος επηρεάζεται και από το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα και εκείνο της μητέρας, και διαπιστώθηκε ότι η καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης του πατέρα επηρεάζει την εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στους παράγοντες *Μισθός* και *Εργασιακές συνθήκες*. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής, που ο πατέρας τους είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση είναι λιγότερο εργασιακά ικανοποιημένοι από το μισθό τους από εκείνους τους εκπαιδευτικούς ΦΑ που ο πατέρας τους είχε τελειώσει τη Β/θμια και την Α/θμια εκπαίδευση. Εκείνοι που ο πατέρας τους είχε τελειώσει τη Β/θμια ή την Α/θμια εκπαίδευση δεν διέφεραν ως προς την αξιολόγηση της εργασιακής τους ικανοποίησης σε σχέση με τις μισθολογικές τους απολαβές. Παρόμοια, οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής που ο πατέρας τους είχε πανεπιστημιακή εκπαίδευση, είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους από την κατηγορία των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής που ο πατέρας τους είχε τελειώσει τη Β/θμια και την Α/θμια εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί που ο πατέρας τους είχε τελειώσει τη Β/θμια ή την Α/θμια εκπαίδευση δεν διέφεραν ως προς την ικανοποίηση που προέρχεται από την αξιολόγηση των εργασιακών συνθηκών.

Σύμφωνα με τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, είναι και εκείνα τα ευρήματα των Barling και Kelloway, (1999) που υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική κατάσταση των γονιών διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία μορφοποίησης της συμπεριφοράς των παιδιών. Μάλιστα οι Stephen και Corder (1985) και Kain Knaub (1986) υποστηρίζουν ότι η ζωή ενός παιδιού σε μια οικογένεια όπου οι γονείς

εργάζονται, επηρεάζει τη στάση των παιδιών απέναντι στην επαγγελματική και οικογενειακή τους ζωή, χωρίς όμως να γίνεται σαφής αναφορά ως προς ποιους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης, οι παραπάνω παρεμβάσεις των γονιών γίνονται.

Βέβαια υπάρχουν ενδείξεις που υποδεικνύουν ότι οι επιτυχημένοι γονείς που ασκούν υψηλού κύρους επαγγέλματα όπως η ιατρική, τα νομικά και τα οικονομικά, καταβάλλουν σημαντικές ψυχολογικές και οικονομικές παροχές, και επενδύουν στα παιδιά τους, ώστε εκείνα να επιλέξουν υψηλά αμειβόμενα επαγγέλματα, καλλιεργώντας ταυτόχρονα και ανάλογες προσδοκίες (Ologun, 2002; Salami, 2004).

Το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρα και η εργασιακή ικανοποίηση

Τα έτη σπουδών της μητέρας φαίνεται ότι επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση σε αρκετούς τομείς όπως *ο μισθός, οι ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, η καθοδήγηση και οι εργασιακές συνθήκες*. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής που η μητέρα τους είχε πανεπιστημιακή και Β/θμια εκπαίδευση τείνουν να αξιολογούν χαμηλότερα το μισθό τους από εκείνους τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που η μητέρα τους είχε τελειώσει την Α/θμια εκπαίδευση. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής που η μητέρα τους είχε ως καταληκτική εκπαιδευτική βαθμίδα την Α/θμια εκπαίδευση, θεωρούν ότι έχουν λιγότερες ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, από εκείνους που η μητέρα τους είχε Β/θμια εκπαίδευση.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που η μητέρα τους είχε Β/θμια εκπαίδευση, αξιολογούν ως ελλειπτικότερη την καθοδήγηση που δέχονται στην εργασία τους, από εκείνους που η μητέρα τους είχε Α/θμια εκπαίδευση. Σημαντική είναι η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που η μητέρα τους είχε τριτοβάθμια εκπαίδευση αξιολογούν ως ανεπαρκείς τις συνθήκες της εργασίας τους από εκείνους που η μητέρα τους είχε πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής τους παράγοντες *μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, και εργασιακές συνθήκες*. Πιο αναλυτικά φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που οι γονείς τους είχαν πανεπιστημιακή και δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περισσότερο δυσαρεστημένοι από το μισθό τους από την κατηγορία των εκπαιδευτικών που οι γονείς τους είχαν τελειώσει την Α/θμια

εκπαίδευση. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα που αφορούν τον παράγοντα *Εργασιακές συνθήκες*, όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που οι γονείς τους είχαν Γ/θμια εκπαίδευση αξιολογούν ως ανεπαρκέστερες τις συνθήκες εργασίας τους σε σχέση με εκείνους που οι γονείς τους είχαν Α/θμια εκπαίδευση. Τα προαναφερθέντα ευρήματα είναι σύμφωνα με ερευνητικές εργασίες που αναφέρονται στη συνέχεια.

Οι παρακάτω ερευνητικές εργασίες επιχειρηματολογούν υπέρ του ρόλου που διαδραματίζει το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών στην εργασιακή ικανοποίηση, χωρίς όμως να εξειδικεύουν σε συγκεκριμένους παράγοντες της εργασιακής ικανοποίησης που προεξέχουν. Ερευνητικές εργασίες που εξετάζουν τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την εργασία (Ter Bogt, Raaijmakers & van Wel, 2005) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης εργασιακής ηθικής στα παιδιά. Επιπρόσθετα διαπιστώνεται ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών τόσο ενισχύονται η επιμονή στην φιλοδοξία για επιστημονική καριέρα (Mau, 2006). Μάλιστα, σχετικά με την επίδραση του επιπέδου σπουδών του πατέρα και της μητέρας στις συμπεριφορές που σχετίζονται με την εργασία, οι Ali και Saunders (2006) αποκαλύπτουν την ύπαρξη σημαντικής συσχέτισης ανάμεσα στο επίπεδο σπουδών του πατέρα και στις προσδοκίες σπουδών, κάτι που δεν ισχύει αντίστοιχα για το επίπεδο σπουδών της μητέρας.

Η εκπαιδευτική επάρκεια

Στην Ελλάδα, ο όρος εκπαιδευτική επάρκεια αλλά και σχολική επάρκεια υπό την έννοια της σύγκρισης διαφορετικών σχολείων μεταξύ τους προέκυψε μόλις το 1999 (ο όρος SER) (Mastoras, 1999, Katsikas, 1999 και Panaretos, 1999). Η πρώτη έρευνα αξιολόγησης σχολείων στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε το 2002 (Verdis) όπου συσχέτισε το βαθμό εισαγωγής των μαθητών ενός σχολείου για την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές, στην ίδια έρευνα θεωρούν ότι η υπευθυνότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται ευθέως με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Αν και οι εκπαιδευτικοί στην ίδια έρευνα δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από το μισθό τους, διατηρούν καλές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και θεωρούν την εργασία τους ενδιαφέρουσα (Verdis, Kriemadis & Parshiardis, 2003).

Η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος δεν διαφοροποιείται ανάμεσα στα δυο φύλα των εκπαιδευτικών.

Η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος δεν διαφοροποιείται ανάλογα με το εργασιακό καθεστώς. Πιο αναλυτικά η εκπαιδευτική επάρκεια δεν βελτιώνεται ούτε χειροτερεύει ανάλογα το αν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε καθεστώς μονιμότητας ή είναι αναπληρωτές.

Από τις στατιστικές αναλύσεις που προηγήθηκαν φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής της Α/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής επάρκειας από τους εκπαιδευτικούς της Β/θμιας, ενώ δεν διαπιστώθηκε καμιά διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και στις δυο βαθμίδες και αυτούς που υπηρετούν στην Α/θμια ή τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν και στις δυο βαθμίδες και αυτούς που υπηρετούν στην Β/θμια εκπαίδευση.

Πάνω στα παραπάνω ευρήματα, οι Goddard και Goddard (2001), υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες (Α/θμια ή Β/θμια) μπορεί αν ακολουθούν διαφορετικά μονοπάτια στην εκπαιδευτική (TSE) αλλά και επαγγελματική επάρκεια (CTE). Οι Midgley, Feldlaufer & Eccles, (1989) υποστηρίζουν ότι τα σχολεία της Α/θμιας εκπαίδευσης διαφέρουν σημαντικά από τα σχολεία της Β/θμιας, ιδιαίτερα σε τομείς όπως η σχολική κουλτούρα.

Αντίστοιχα με τα προαναφερθέντα ευρήματα είναι και εκείνα έρευνας του Looney (2003) όπου υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί της Α/θμιας είναι περισσότερο «αποτελεσματικοί» από εκείνους που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια, προβάλλοντας πολλές πιθανές εξηγήσεις συμπεριλαμβανομένου του περισσότερου χρόνου που έχουν στη διάθεσή τους με τους μαθητές καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές των μικρότερων βαθμίδων είναι πιο ευαίσθητοι στην επίδραση του εκπαιδευτικού. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει σαφής ένδειξη που να επιτρέπει το συμπέρασμα ότι υπάρχει μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ CTE και TSE σε κάποια από τις δυο βαθμίδες (Lev & Koslowsky, 2009).

Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, ηλικίας 35-44 εμφανίζουν μικρότερη τιμή εκπαιδευτικής επάρκειας από αυτή που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 45 και πάνω.

Παρόλο που άλλες ερευνητικές εργασίες δεν αναλύουν την επίδραση της ηλικίας στην εκπαιδευτική επάρκεια, αξίζει να αναφερθούν έρευνες που υποστηρίζουν ότι τα συναισθήματα επάρκειας του εκπαιδευτικού, σχετίζονται με τα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και μάλιστα μπορούν να επηρεάσουν και μη ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών. Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι μόνο συγκεκριμένες περιοχές της εκπαιδευτικής επάρκειας φαίνεται να επηρεάζονται από το περιβάλλον της ομάδας και του σχολείου (Lev & Koslowsky, 2009).

Η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος, δεν φαίνεται να διαφοροποιείται σε συνάρτηση με την ηλικία (μέχρι 7 έτη και 4 μήνες, και πάνω από 7 έτη και 4 μήνες).

Η βαθμίδα σπουδών του πατέρα και της μητέρας (Α/θμια, Β/θμια και Γ/θμια εκπαίδευσης) δεν φαίνεται να επηρεάζει την εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος.

Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που η καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων ήταν η Β/θμια εκπαίδευση εμφανίζουν υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής επάρκειας σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς που η καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων ήταν η Γ/θμια εκπαίδευση. Οι υπόλοιπες υποομάδες που δημιουργούνται (π.χ. καταληκτική βαθμίδα εκπαίδευσης των γονέων Α/θμια κ.τ.λ.) δεν διαφοροποιούνται ως προς την εκπαιδευτική επάρκεια. Εντύπωση όμως προκαλεί το γεγονός ότι οι επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, κτλ) δε φαίνεται να επιδρούν στην εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής τουλάχιστον όπως καταγράφηκαν στις απαντήσεις του δείγματος σε σχέση με τις σπουδές των εκπαιδευτικών που είχαν πτυχίο ΤΕΦΑΑ. Τα παραπάνω ευρήματα χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και μελέτης, μια και θα μπορούσαν ίσως να υποκρύπτουν μια ανεπάρκεια των μεταπτυχιακών και άλλων τίτλων σπουδών, να επιδράσουν σημαντικά στην βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας των κατόχων τους.

Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων ESI και TSES

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο ESI (*επάγγελμα, μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, καθοδήγηση, εργασιακές*

συνθήκες και οργάνωση συνολικά) και εκείνες που αναφέρονται στην εκπαιδευτική επάρκεια TSES δεν παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση.

Πρέπει σε αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι ένα άτομο με μέτρια εκπαιδευτική επάρκεια μπορεί να καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια απέναντι σε προσωπικά εμπόδια σε ένα σχολείο όπου οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη δύναμη της ομαδικότητας προκειμένου να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους με επιτυχία. Κατά συνέπεια ο ίδιος εκπαιδευτικός μπορεί να βιώσει μια μείωση της εκπαιδευτικής επάρκειας καθώς θα ενσωματώνεται με την νέα ομάδα των εκπαιδευτικών, που θα οφείλεται σε αποτυχίες του παρελθόντος και ίσως να τρέφει χαμηλές προσδοκίες οργανωσιακής βελτίωσης. Σε μια τέτοια περίπτωση ακόμα και ένας επαρκής εκπαιδευτικός ίσως αρχίσει να βλέπει την προσπάθεια που καταβάλλει ως ασήμαντη. Κατά την επίδραση του συμπεριφορικού και κανονιστικού περιβάλλοντος ενός σχολείου, η επαγγελματική-συναδελφική επάρκεια μπορεί εν τέλει να ασκεί επίδραση στην εκπαιδευτική επάρκεια. Συνοψίζοντας μπορεί κάποιος να θεωρήσει την επαγγελματική-συναδελφική επάρκεια (CTE) ως μέρος του συνολικού συστήματος ανατροφοδότησης που προέρχεται από τους συναδέλφους και τους επιβλέποντες και που λειτουργεί ως μια μορφή κοινωνικής προώθησης της όξυνσης ή ίσως της άμβλυνσης της εκπαιδευτικής επάρκειας (Woolfolk Hoy & Spero, 2005).

VI. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ηγεσία και η εργασιακή ικανοποίηση

Επειδή ακριβώς οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. του δείγματος εκφράζουν αμφιβολίες για το αν η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της ή για το αν είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχουν δουλέψει ποτέ, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια συνοπτική αναφορά στο ρόλο της ηγεσίας αλλά και σε θέματα που άπτονται της διαχείρισης των σχολικών μονάδων και των ευρύτερων εκπαιδευτικών περιφερειών. Επισημαίνουν επίσης οι εκπαιδευτική Φυσικής Αγωγής ότι υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία και ότι η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους. Για τους παραπάνω λόγους θα πρέπει να αναζητηθούν μοντέλα ηγεσίας που να είναι πιο λειτουργικά και αποτελεσματικά, ώστε να εξασφαλίζουν τη μέγιστη δυνατή εργασιακή ικανοποίηση ως παράγοντα αυτοδέσμευσης στο εκπαιδευτικό έργο και ταυτόχρονα βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας.

Στο παραπάνω πλαίσιο, μια άλλη θεώρηση υποστηρίζει ότι η ηγεσία διαδραματίζει καθοριστικό παράγοντα εργασιακής ικανοποίησης. Ψυχολόγοι όπως οι Blake και Mouton (1964) και Fiedler (1967) υποστηρίζουν ότι το είδος της επίβλεψης ασκεί σημαντική επίδραση στην εργασιακή συμπεριφορά και γι' αυτό ακριβώς κατευθύνουν τις ερευνητικές τους εργασίες στα στυλ διοίκησης και στην ανταπόκριση των εργαζομένων σε αυτά.

Μια άλλη σχολή βλέπει τα πράγματα από μια τελείως διαφορετική σκοπιά και υποστηρίζει ότι η ιδεολογία της διοίκησης και οι αξίες που αυτή αντιπροσωπεύει επηρεάζουν σημαντικά. Συγγραφείς όπως οι Crozier (1964) και Gouldner (1955) αναγνωρίζουν διαφορετικά συστήματα αξιών στους οργανισμούς. Ο Gouldner (1955) για παράδειγμα κατηγοριοποιεί την οργανωσιακή συμπεριφορά σε «επικεντρωμένη

στην τιμωρία» (*punishment-centred*), «αντιπροσωπευτική» (*representative*) και «γραφειοκρατία εμπαιγμού» (*mock bureaucracy*).

Μάλιστα διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το σχολείο τους έχει γραφειοκρατική δομή το εγκαταλείπουν ευκολότερα προκειμένου να μεταβούν σε άλλο με χαλαρότερες γραφειοκρατικές δομές (Benson, 1983). Οι Belasco και Alutto (1972, p.47) κατά τη μελέτη της σχέσης μεταξύ της λήψης αποφάσεων και της εργασιακής ικανοποίησης, καταλήγουν: «...είναι φανερό ότι όταν ένας δεδομένος εκπαιδευτικός οργανισμός επιθυμεί να διατηρηθεί στο χρόνο, πρέπει να μεριμνά τόσο για τη διατήρηση, όσο και για την προσέλκυση των εκπαιδευτικών, αλλά και για την γεμάτη προσδοκίες απόδοσή τους. Τα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης συνδέονται στενά με αυτές τις οργανωσιακές παραμέτρους. Ακριβώς για αυτούς τους ανθρωπιστικούς, και οργανωσιακούς λόγους, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να δημιουργήσουν τις συνθήκες που θα εμπνέουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης στο εκπαιδευτικό προσωπικό».

Η διαπίστωση επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί, αν και αναγνωρίζουν ότι έχουν την υποστήριξη του προϊστάμενου τους όταν τη χρειάζονται, εντούτοις εκφράζουν αμφιβολίες στο αν ο προϊστάμενος κατανοεί τα προβλήματα τους, προκαλεί ενδιαφέρον. Προς την ίδια κατεύθυνση κινείται και η διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. κάτω από 35 ετών θεωρούν ότι εργάζονται σε συνθήκες που τους ικανοποιούν λιγότερο.

Σχετικά με τις παραπάνω διαπιστώσεις, οι Sturges, Conway, Guest & Liefoghe, (2005) υποστηρίζουν ότι η ατομική διοικητική επαγγελματική συμπεριφορά σχετίζεται με την διοικητική επαγγελματική βοήθεια που εξαρτάται από την εκπλήρωση του ψυχολογικού συμβολαίου. Η εκπλήρωση του ψυχολογικού συμβολαίου με τη σειρά της συνδέεται με την οργανωσιακή δέσμευση και εξαρτάται από συμπεριφορές στην εργασία όπως είναι η απουσία από την εργασία, η εγκατάλειψη εργασίας, η αντικατάσταση και είναι ανεξάρτητη από το βαθμό εργασιακής απόδοσης (Sturges et al., 2005). Επιπλέον διαπιστώνεται ότι η εκπλήρωση των προσδοκιών που είχαν οι εργαζόμενοι πριν ενταχθούν σε έναν οργανισμό, αυξάνει την δέσμευση σε αυτόν καθώς και συνδέεται με άλλα θετικά αποτελέσματα (Sturges, Guest & Mackenzie, 2000; Sturges et al., 2005).

Ο προϊστάμενος θα πρέπει να επιδεικνύει προσωπικό ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό ως άτομο, ακριβώς επειδή μια τέτοια συμπεριφορά αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της αυτοεκτίμησης, της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών στο

έργο τους και της επίδρασης της εποπτείας που ο προϊστάμενος ασκεί. Με τον τρόπο αυτό βελτιώνεται το κλίμα εποπτείας και αυξάνεται η εργασιακή ικανοποίηση συνολικά (Punch, 1969).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρακολουθούν μαθήματα υποδειγματικών διδασκαλιών, που θα συνοδεύονται από ελεύθερη ανταλλαγή ιδεών και πληροφόρησης μεταξύ των συναδέλφων. Η παραπάνω διαδικασία ενθαρρύνει την αυτοαξιολόγηση, αλλά και τη θεσμοθέτηση επαγγελματικών στόχων που θα έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συμμετέχουν σε διαδικασίες εκσυγχρονισμού των αναλυτικών προγραμμάτων. Οι διαδικασίες εποπτείας θα πρέπει να ποικίλουν σε μεθόδους, αλλά και να ακολουθούν μια μορφή επίλυσης προβλημάτων μέσω ομάδων εργασίας (Sergiovanni, 1967).

Πολύ σημαντικό τέλος είναι ο προϊστάμενος να ενθαρρύνει την καινοτομία των εκπαιδευτικών, αλλά και να αποτελεί φορέα εξελίξεων και νέων απόψεων και ερευνητικών εργασιών στους εκπαιδευτικούς στους οποίους ασκεί εποπτεία. Οι παραπάνω διαδικασίες δεν έχουν κανένα νόημα χωρίς την ανατροφοδότηση για την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας εποπτείας (Fraser, 1980).

Ο ρόλος των εξωτερικών αμοιβών

Καθώς οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, θεωρούν ότι δεν πληρώνονται όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρουν και ότι αισθάνονται ανασφάλεια εξαιτίας του μισθού, αλλά και ακριβώς επειδή αρκετοί θεωρούν ότι πληρώνονται λιγότερο από όσο αξίζουν και ότι έχουν λίγες ευκαιρίες για προαγωγή, πρέπει να επισημανθούν κάποιες σημαντικές παράμετροι που αφορούν το ζήτημα των εξωτερικών ή εξωγενών αμοιβών των εκπαιδευτικών αλλά και το κύρος που συνδέεται με τις αμοιβές αυτές. Ιδίως τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, στην παρούσα έρευνα, εκφράζουν αμφιβολίες για το αν η πείρα που απέκτησαν αυξάνει τις προοπτικές τους για προαγωγή.

Το σύστημα αμοιβών στους εκπαιδευτικούς δεν παρουσιάζει καμιά μεταβολή σε ότι έχει σχέση με χρήματα, υπόσταση και ισχύ για τους ικανότερους. Έτσι τα κίνητρά τους περιορίζονται. Σε αυτό το σημείο πρέπει να επισημανθεί η διαπίστωση ότι το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονιών φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο που αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. τους παράγοντες μισθός, ευκαιρίες για ανέλιξη στη διοικητική ιεραρχία, και εργασιακές συνθήκες. Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, η

παραπάνω διαπίστωση πρέπει να ληφθεί υπ' όψιν σε διαδικασίες προσέλκυσης των ικανότερων εκπαιδευτικών Φ.Α., αλλά και στον καθορισμό των αμοιβών και των κινήτρων.

Οι Bruno και Nottingham (1974), κινούμενοι στον ίδιο άξονα, υποστηρίζουν ότι όταν για την αμοιβή του εκπαιδευτικού λαμβάνεται υπόψη η αξία του, εξασφαλίζεται ο καλύτερος τρόπος για τη βελτίωση της επίδοσής του. Το σύστημα όμως αυτό ενώ ικανοποιεί το άτομο, δεν μπορεί να εφαρμοστεί γενικά, γιατί είναι δύσκολο να επιτευχθεί, μια και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αποτελεί πάντοτε πρόβλημα.

Στον αντίποδα των παραπάνω ο Meyer (1980) καταδικάζει το σύστημα αυτό, γιατί υποστηρίζει ότι προάγει τον ανταγωνισμό, απειλεί τον αυτοσεβασμό και μειώνει την παρακίνηση. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω ο Meyer και άλλοι προτείνουν ένα σύστημα προαγωγών πιο αξιοκρατικό που θα προσφέρει στους εκπαιδευτικούς περισσότερα κίνητρα απ' ό, τι θα δώσουν τα χρήματα (Ζαβλανός 1985).

Η πρόοδος των μαθητών θα πρέπει να έχει σαν στόχο, τη βοήθεια που παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους προκειμένου να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές, αλλά και να αποκτήσουν σχέσεις με θετικό φορτίο με τους συμμαθητές τους και τους άλλους, να κατορθώσουν να αυτοεξελισσονται, να μεγιστοποιήσουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες, ώστε να νιώθουν μέλη της σχολικής κοινότητας, σε περιβάλλον ενθάρρυνσης και ενδυνάμωσης που να ικανοποιεί τους μαθητές.

Η ισχυρότερη δέσμευση των εκπαιδευτικών είναι ο αλτρουισμός, η αναγνώριση, και οι αξίες της αυτο-βελτίωσης. Οι σημαντικότεροι παράγοντες δυσαρέσκειας είναι στοιχεία εξωγενή έναντι του διδακτικού στόχου αλλά και της συνεργασίας με το υπόλοιπο προσωπικό. Οι τελευταίοι αυτοί παράγοντες είναι ευρέως εκτός του ελέγχου των εκπαιδευτικών και των σχολείων, αλλά εμπλέκονται ο ευρύτερος τομέας της κοινωνίας, της κυβερνητικής εκπαιδευτικής πολιτικής, και του συστήματος.

Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικές αλλαγές, και οι αυξημένες προσδοκίες των σχολείων, συντελούν σημαντικά στην ύπαρξη συναισθημάτων δυσαρέσκειας στους εκπαιδευτικούς. Τα παραπάνω συναισθήματα εντείνονται από την ελλιπή πληροφόρηση της κοινότητας για τους εκπαιδευτικούς και την παραπληροφόρηση για τις «εύκολες» εργασιακές τους συνθήκες. Εντείνονται ακόμα περισσότερο από το εμφανώς «φτωχό» κύρος και ρόλο που αποδίδουν τα Μ.Μ.Ε. στους εκπαιδευτικούς, από τις αλλαγές που συντελούνται με ταχύ ρυθμό, από το χαμηλό επίπεδο

συμπαράστασης που παρέχεται από το σύστημα, προκειμένου να προωθήσει τις αλλαγές πολιτικών ή άλλων διαδικασιών και αναλυτικών προγραμμάτων. Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν επαρκή ενίσχυση αλλά και διαπιστώνονται προβλήματα στις διαδικασίες κατά την επιλογή της διοικητικής ιεραρχίας (Dinham & Scott,2000).

Όπως επισημαίνεται από τον Otto (1986) και άλλους (π.χ. Johnson, Stewart, Hall, Fredlund & Theorell, 1996), ο έλεγχος αποτελεί καίριο στοιχείο για το άγχος του εκπαιδευτικού και για την υγεία του. Ζητήματα τα οποία φαίνεται να εξασφαλίζουν ισότητα, εξαρτώνται από τον τρόπο που το άτομο αντιλαμβάνεται τον ελάχιστο έλεγχο που ασκεί, και το γεγονός αυτό του προκαλεί δυσαρέσκεια ή συντελεί στη δημιουργία άγχους.

Κάποιες σχολικές μονάδες ασκούν ελάχιστο έλεγχο σε ζητήματα όπως η οπτική και το κύρος των εκπαιδευτικών σε διαδικασίες εκπαιδευτικής αλλαγής. Ασκούν ελάχιστο έλεγχο σε ζητήματα όπως, η ηγεσία και η λήψη αποφάσεων. Την ίδια στιγμή οι εκπαιδευτικοί ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στην ατομική τους διδασκαλία και την επαγγελματική τους βελτίωση. Έχει βρεθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν διοικητικές θέσεις στα σχολεία είναι περισσότερο ικανοποιημένοι σε ζητήματα ενδογενή που σχετίζονται με τον διδακτικό ρόλο (Dinham & Scott,2000).

Οι νέοι εκπαιδευτικοί που εισέρχονται στην εκπαιδευτική διαδικασία

Διαπιστώνεται ότι η εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής του δείγματος δεν διαφοροποιείται ανάμεσα στα δυο φύλα ή ανάλογα την ηλικία και δεν διαφοροποιείται με βάση το εργασιακό καθεστώς. Η παραπάνω διαπίστωση, πρέπει να αποτελέσει στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπ'όψιν κατά την οργάνωση και συστηματοποίηση διαδικασιών και επιμορφωτικών δράσεων που θα έχουν ως στόχο να βελτιώσουν την εκπαιδευτική επάρκεια.

Μάλιστα καθώς τα πρώτα χρόνια στην καριέρα ενός εκπαιδευτικού, αποκτούν ιδιαίτερη αξία για την εργασιακή ικανοποίηση του εκπαιδευτικού αλλά και για την εργασιακή του καριέρα. Η προσήλωση στο εκπαιδευτικό επάγγελμα είναι υψηλότερη στους νέους και άπειρους εκπαιδευτικούς (Heynes, 1988). Οι διευθυντές των σχολείων θα πρέπει να γνωρίζουν αυτούς τους παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ικανοποίηση καθώς και για τον αντίκτυπο της, στην ικανοποίηση από τη ζωή τους.

Στρατηγικές βελτίωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου

Οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. της Α/θμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές εκπαιδευτικής επάρκειας από τους εκπαιδευτικούς Φ.Α. της Β/θμιας. Οι παραπάνω ερευνητικές διαπιστώσεις θα πρέπει ίσως να ερευνηθούν εκτενέστερα προκειμένου να εντοπιστούν οι παράγοντες που συμβάλλουν και δημιουργούν την παραπάνω διαφοροποίηση, μάλιστα το δεδομένο αυτό θα πρέπει να αποτελέσει οδηγό ως προς τη μορφή και τη κατεύθυνση των παρεμβάσεων που σαν στόχο θα έχουν την βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας.

Πολλές στρατηγικές αναλύουν και διαμορφώνουν αντίστοιχες παρεμβάσεις. Μια όμως που αποτελεί κεντρικό άξονα, της συνολικής βελτίωσης του εκπαιδευτικού σήμερα, θα μπορούσε να ήταν η στρατηγική HCD (Στρατηγική βελτίωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου).

Οι Spector και Beer (1994) (όπως αναφέρεται στους McCracken & Wallace, 2000) ορίζουν τη στρατηγική HCD (Στρατηγική βελτίωσης του ανθρώπινου κεφαλαίου) ως «ένα ευρείας επίδρασης σύστημα υπέρ της αλλαγής, που σχετίζεται με το στρατηγικό προγραμματισμό και τις αλλαγές στην κουλτούρα. Το σύστημα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή οπτική της εκπαίδευσης και της εξέλιξης ως συστατικό διαδραστικής, σταδιακής επέμβασης ως αντίδραση σε συγκεκριμένα προβλήματα». Σύμφωνα με την παραπάνω στρατηγική έχουν διατυπωθεί τρεις ξεχωριστές προοπτικές (Garavan, 1999):

- ✓ Οι δεξιότητες που σχετίζονται με την οπτική HCD και οι οποίες επικεντρώνονται στις διαθέσιμες πηγές προκειμένου ένας οργανισμός να επιτύχει τους στόχους του.
- ✓ Το ψυχολογικό συμβολαίο, που επικεντρώνεται στις εργασιακές σχέσεις μεταξύ εργαζόμενου και εργοδότη.
- ✓ Η συλλογική μάθηση/ η μάθηση με οργανωσιακή οπτική, που επικεντρώνεται στον οργανισμό ως ολότητα και που γεννά, βελτιώνει και μεταφέρει τη γνώση.

Υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις με θέμα το HCD. Το κατάλληλο μοντέλο HCD εξαρτάται από τα εκάστοτε χαρακτηριστικά και ενδεχόμενα κάθε οργανισμού. Η ωριμότητα και η υπάρχουσα οργανωσιακή κουλτούρα πιθανότατα θα επηρεάσει την HCD στρατηγική (Wan, 2007).

Η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού

Ο Lightfoot (1986) ορίζει την ενδυνάμωση σε εκπαιδευτικούς όρους ως τις ευκαιρίες που δίνονται στον εκπαιδευτικό για αυτονομία, λήψη αποφάσεων, υπευθυνότητα. Σύμφωνα με τον Bredeson (1989, p. 3) η ενδυνάμωση είναι «η συστηματική διαδικασία, με την οποία οι εκπαιδευτικοί συγκεντρώνουν μεγαλύτερη υπευθυνότητα, στον επαγγελματικό τους εργασιακό βίο, και που θεμελιώνεται σε ένα εκτενές σώμα ερευνητικών εργασιών, σε τομείς όπως η λήψη αποφάσεων, η επαγγελματική εξέλιξη, η εμπάθυνση στην εργασία, αλλά και σε τομείς επαγγελματικής αυτονομίας και εκπαιδευτικής επάρκειας».

Οι εκπαιδευτικοί αποξενώνονται από το χώρο εργασίας τους και αντιπαρέχονται αυτής της αποξένωσης με την ενδυνάμωση σύμφωνα με τον Varvun (1989). Ο Maerof (1988a ,b) υποστηρίζει ότι η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών πραγματοποιείται σε τρία επίπεδα:

- ✓ βελτιωμένο κύρος,
- ✓ βελτιωμένη γνώση και
- ✓ πρόσβαση στη λήψη αποφάσεων.

Μάλιστα ο Matthes (1986) αναδεικνύει την αξία της αυτοαξιολόγησης, της εκπαιδευτικής επάρκειας και της ενδυνάμωσης ως σημεία κλειδιά για αποτελεσματικά σχολεία. Ο Glickman (1990 σ. 69) επισημαίνει ότι «η τελευταία ευκαιρία για βελτίωση των σχολείων ώστε να κατασταθούν ιδρύματα που θα αξίζουν το σεβασμό και την εμπιστοσύνη του κοινού είναι μέσω της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών». Η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μπορεί να είναι ένας τρόπος για βελτίωση της εκπαιδευτικής επάρκειας και κατά συνέπεια, έμμεσα της αποτελεσματικότητας της μαθησιακής διαδικασίας στους μαθητές.

Χαρακτηριστική είναι η διαπίστωση ότι υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, κτλ) σε σχέση με εκείνους που είναι απόφοιτοι των σχολών Φυσικής Αγωγής χωρίς κάποια επιπλέον μετεκπαίδευση σε τομείς όπως οι *Ευκαιρίες για ανέλιξη* και ως προς τις *Εργασιακές Συνθήκες*. Η παραπάνω διαπίστωση χρήζει επιπλέον έρευνας προκειμένου να αναζητηθούν τρόποι στα πλαίσια των παραπάνω

δυνατοτήτων παρακίνησης προκειμένου να επιτευχθεί βελτίωση της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με επιπλέον σπουδές, αλλά και για να αξιοποιηθούν οι ίδιοι προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαιδευτικής επάρκειας των ίδιων και των υπολοίπων συναδέλφων τους.

Μεταβλητές που φαίνεται να σχετίζονται με την εργασιακή ικανοποίηση είναι η ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού (Fritsch, 1995; Klecker and Loadman, 1996a, Lanney, 1998) καθώς και η εκπαιδευτική του επάρκεια, η αυτονομία και το κύρος (Klecker & Loadman, 1996b) αλλά και με την ηλικία των εκπαιδευτικών και την εμπειρία (Short & Rinehart, 1992).

Στοιχείο που θα πρέπει να προβληματίσει ιδιαίτερα είναι το γεγονός ότι οι επιπλέον σπουδές (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, κτλ) δε φαίνεται να επιδρούν στην εκπαιδευτική επάρκεια των εκπαιδευτικών Φ.Α. Αυτό θα πρέπει αφενός να ερευνηθεί διεξοδικότερα και αφετέρου να προκαλέσει διάλογο, για τον παρεμβατικό και βελτιωτικό ρόλο των μεταπτυχιακών και άλλων σπουδών, στην εκπαιδευτική επάρκεια του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και ως προς ικανότητα του ίδιου να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά στους συναδέλφους του. Βέβαια ανακύπτουν ερωτήματα όπως: ένας μεταπτυχιακός τίτλος στο αντικείμενο της χειροσφαίρισης ή ακόμη περισσότερο στα οικονομικά, πόση επίδραση μπορεί να έχει στην εκπαιδευτική επάρκεια του εν γένει; Τα παραπάνω ερωτήματα είναι ιδιαίτερα σημαντικά, ιδίως υπό το πρίσμα της διοικητικής, και συμβουλευτικής/ αξιολογικής εξέλιξης που επιδιώκουν τα άτομα με επιπλέον σπουδές.

Τα παραπάνω ζητήματα αποκτούν καιρία θέση ακριβώς επειδή υποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί με τα υψηλότερα επίπεδα ενδυνάμωσης είναι εκείνοι με τα σημαντικότερα κίνητρα, και ότι η κινητοποίηση αυτή διαπερνά τη σχέση εκπαιδευτικού- μαθητή (Pickle, 1991). Κατά μια άλλη έρευνα, υποστηρίζεται ότι το θετικό κλίμα στο σχολείο αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού, στοιχεία που και τα δυο μαζί καθορίζουν την ικανοποίηση των μαθητών (Lumpra, 1997). Μάλιστα ο Park (1998) υποστηρίζει την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ του ελέγχου που ασκεί ο εκπαιδευτικός στο περιεχόμενο της εργασίας του, στις μεθόδους, αλλά και τομέων της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού στον καθορισμό της πολιτικής του σχολείου και της εργασιακής ικανοποίησης.

Οι Benjamin και Walz (1988) αναγνωρίζουν την ύπαρξη σημαντικού αριθμού στρατηγικών προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να βελτιώσουν την

προσωπική τους ενδυνάμωση. Συμπεριλαμβάνουν εκπαιδευτικούς που θα έχουν ως στόχο να:

- ✓ να δημιουργήσουν αρχεία που θα καθορίζουν το βαθμό ενδυνάμωσης κάθε εκπαιδευτικού,
- ✓ να μάθουν πώς να δρουν περισσότερο προβλεπτικά
- ✓ να εξασφαλίζεται η πρόσβαση στην περίπτωση τους (έκθεσή τους)
- ✓ να επεκτείνουν το προσωπικό τους υποστηρικτικό δίκτυο

Στρατηγικές που προτείνονται από τον Duhon-Haynes (1996) για τη βελτίωση της ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού, περιλαμβάνουν αμοιβαίο σεβασμό, ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στην ανάληψη πρωτοβουλιών στην αλλαγή, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για επιλογές, υπευθυνότητες, και αυτονομία, συμπεριλαμβάνουν την αυτοαξιολόγηση και προωθούν την ανεξαρτησία.

Η κατασκευή της εκπαιδευτικής επάρκειας όπως ορίζεται από τον Bandura (1977) ουσιαστικά οριοθετεί τη βάση της ενδυνάμωσης. Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί πιστέψουν ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά με τους μαθητές τους, τότε μπορούν (Gibson & Dembo, 1984). Οι μεταβλητές της εργασιακής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού ως καριέρα αλλά και ο ενθουσιασμός για τη διδασκαλία, αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της προσωπικής ενδυνάμωσης και επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι ευτυχέστεροι στο επάγγελμα που έχουν επιλέξει, ενδυναμώνονται εξίσου υψηλότερα (Edwards, Green, & Lyons, 2002).

Βιβλιογραφία

. edu/epaa/v9n28.html

Adams, J.S. (1965). Inequity in social exchange. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (vol. 2). New York: Academic Press. pp. 267-299.

Aldag, R .J., & Stearns, T .M. (1988). Issues in research methodology. *Journal of Management*, 14 253-276.

Ali, S.R. & Saunders, J.L. (2006). College expectations of rural Appalachian youth: an exploration of social cognitive career theory factors, *The Career Development Quarterly*, Vol. 55, pp. 38-51.

Ames, C. (1992). Classroom: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.

Anderson, L.W.(1991). *Increasing Teacher Effectiveness, UNESCO: International Institute for Educational Planning*, Paris,.

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: American's perceptions of life quality* . New York: Plenum Press.

Antoniou A.S., Polychroni F. A & Vlachakis .N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece *Journal of Managerial Psychology* Vol. 21 No. 7, pp. 682-690

Armour, K.M. (1997). Developing a personal philosophy on the nature and purpose of physical education: Life history reflections, *European Physical Education Review*, 3, 1, pp. 68-82.

- Armour, K.M., & Jones R. L.,(1998). *Physical Education Teachers' Lives and Careers: PE, Sport, and Educational Status* London: Falmer Press
- Arnold, H.J. & House, R.J. (1980). Methodological and substantive extensions to the job characteristics model of motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 25:161-183.
- Arnold, J., Robertson, I. T., & Cooper, C. L. (1993). *Work psychology: understanding human behaviour in the workplace*. London: Pitman.
- Ball, S. (1987). *The Micro-Politics of the School*, London: Meuthen
- Bamundo, P. J., & Kopelman, R. E. (1980). The moderating effects of occupation, age and urbanization on the relationship between job satisfaction and life satisfaction. *Journal of Vocational Behaviour*, 17, 106-123.
- Bandura, A. (1977). *Self efficacy: toward a unifying theory of behavioral theory*, Psychological Review Vol 84 No.2, pp.191-215
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of self-regulation, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 50, pp. 248-87.
- Bandura. A. (1965). Influence of model's reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses *Journal Personality and Social Psychology* Vol.1, pp.589-595

- Barber, P.A. (1980). *Job satisfaction of elementary and secondary teachers*, unpublished doctoral dissertation, Rutgers University, The State University of New Jersey, New Brunswick, NJ.
- Barling, J. & Kelloway, E.K. (1999). Introduction, in Barling, J. and Kelloway, E.K. (Eds), *Young Workers: Varieties of Experiences*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Barling, J., Dupre, K.E. & Hepburn, C.G. (1998). Effects of parents' job insecurity on children's work beliefs and attitudes, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 83 No. 1, pp. 112-8.
- Barnabe, C. & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation, *Educational Research*, Vol. 36, pp. 171-85.
- Baron, R. (1986). *Behaviour in Organizations*, Allyn and Bacon, Newton, MA.
- Barr, R. & Dreeben, R.,(1978). *Instruction in classrooms*, in Shulman, L.S. (Ed.), *Review of Research in Education*, 5th ed., F.E. Peacock, Itasca, IL,.
- Bazyk, S. (2005). Exploring the development of meaningful work for children and youth in Western contexts, *Work*, Vol. 24, pp. 11-20.
- Bedeian, A.G.(1993). New York:Dryden Press
- Bedeian, A.G., Ferris, G.R. & Kacmar, K.M. (1992), Age, tenure, and job satisfaction: a tale of two perspectives, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 40, pp. 33-48.
- Beehr, T., Walsh, J. & Taber, T. (1976). Relationship of stress to individually and organizationally valued states: higher order needs as a moderator *Journal of Applied Psychology*, Vol. 61, pp. 41-7
- Beehr, T.A. (1995), *Psychological Stress in the Workplace*, Routledge, London

- Behrman, D. & Perreault, W. (1984). A role stress model of the performance and satisfaction of industrial salesperson, *Journal of Marketing*, Vol. 48, pp. 9-21
- Belasco, J. A. & Allutto, J. A. (1972). Decisional Participation and Teacher Satisfaction, *Educational Administration Quarterly*. 8,. pp. 44-58.
- Bell, L.A., (1986). Managing to survive in a secondary school, στο Evans, J. (ed.) *Physical Education Sport and Schooling: Studies in the Sociology of Physical Education*, London: Falmer Press, σελ. 95-116
- Benjamin, L & Walz G.R. (1988). *Nine for 90s: counseling Trends for tomorrow*, ERIC, Clearing House of Counseling and Personnel Service OERI Ann Arbor, MI.
- Benson, J. (1983). The bureaucratic nature of schools and teacher job satisfaction *The Journal of Educational Administration Vol.XXI, No 2 Summer*
- Bhana, A. & Haffejee, N. (1996). Relation among measures of burnout, job satisfaction, and role dynamics for a sample of South African child-care social workers, *Psychological Reports*, Vol. 79 No. 2, pp. 431-4.
- Bishay, A. (1996). Teacher motivation and job satisfaction: a study employing the experience sampling method, *Journal of Undergraduate Science*, Vol. 3, pp. 147-54.
- Blake, R.N. & Mouton, J.(1964). *The Managerial Grid*, Gulf Houston.
- Boles, S. J. & Babin, J. B. (1996). On the front lines: Stress, conflict, and the customer service provider. *Journal of Business Research*, 37, 41–50.
- Borg, M.G. & Riding, R.J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching, *British Educational Research Journal*, Vol. 17, pp. 263-81.

- Borich, G.D.,(1986). Paradigms of teacher effectiveness research, *Education and Urban Society*, Vol. 18, , pp. 143-67.
- Bowes, J.M. & Goodnow, J.J. (1996). Work for home, school, or labor force: the nature and sources of changes in understanding, *Psychological Bulletin*, Vol. 120, pp. 300-21.
- Bredeson, P.V. (1989). Empowered teachers-empowered principals: principal's perception of leadership in schools, *Annual meeting of the University of educational administration*, Scot dale, A.Z., October.
- Brooker, R. & MacDonald, D. (1995). Mapping physical education in the reform agenda for Australian education: Tensions and contradictions, *European Physical Education Review*, 1, 2, σελ. 101-10.
- Brookhart, S & Loadman, W.(1996). Characteristics of male elementary teachers in the U.S.A. at teachers educational program entry and exit *Teacher and Teacher education* Vol 12 pp 197-210
- Brophy, J. E. (1987). *Sociology students' motivation to learn*. In M. Maehr, & D. Kleiber (Eds.), (pp. 181–220). *Advances in motivation and achievement*, Vol. 5. Greenwich, CT: JAI Press.
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, pp. 239-53.
- Bruno, J. E. & Nottingham, M. A., (1974) Linking Financial Incentives to Teacher Accountability in School Districts *Educational Administration Quarterly*, Vol. 10, No. 3, 46-62
- Brymmer, R.A., (1988). *Introduction to Hotel and Restaurant Management* Dubugue, Iowa: Kendall Hunt Publ Co.

- Burgess, R.G. (1988). Promotion and the physical education teacher, στο Evans, J. (ed.) *Teachers, Teaching and Control in Physical Education*, London: Falmer Press, pp. 41-56.
- Caldwell, B.J., (1994). *International perspectives on the impact of school-based management*, paper delivered at the Chinese University of Hong Kong on 12 December in the public lecture in the Wei Lun Visiting Professorship of B.J. Caldwell.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Carlson, R.E. (1969). Degree of Job Fit as a Moderator of the Relationship Between Job Performance and Job Satisfaction, *Personnel Psychology*, Volume 22, pp. 159-170.
- Charles K. Woodruff (1988) Moderating Effects of Age, Education, and Tenure On the Job Satisfaction-Job Performance Relationship
- Cheng Y. C.& Tsui K. T. (1996). Total teacher effectiveness: new conception and improvement *International Journal of Educational Management* 10/6 7–17
- Cheng, Y.C. & Tam, W.M. (1994). A theory of school-based staff development: development matrix, *Education Journal*, Vol. 22 No. 2, 1994, pp. 221-36.
- Cheng, Y.C. (1994). *School Effectiveness and Schoolbased Improvement: A Mechanism for Development*, Falmer Press, London, in press.
- Cheng, Y.C.(1994). Teacher's locus of control as an indicator of teachers' job attitudes and perceived organizational factors, *Journal of Educational Research*, Vol. 87 No. 3, pp. 180-8.

- Cheng, Y.C., (1993). Management and effectiveness of moral and civic education in school: a framework for research and practice, paper presented at the *International Conference on Moral and Civic Education*, Hong Kong,.
- Cheng, Y.C., (1994). Effectiveness of curriculum change in school: an organizational perspective, *International Journal of Educational Management*, Vol. 8 No. 3, , pp. 26-34.
- Cheng, Y.C., (1994). School effectiveness and schoolbased management: a mechanism for education quality and school development, keynote speech presented at the *International Congress for School Effectiveness and Improvement*, Melbourne, Australia, January.
- Cheng, Y.C.,(1993). Improving teacher effectiveness: conception and strategies, paper presented at the education seminar on *Teaching Effectiveness in New Perspectives* held by the Chinese University of Hong Kong,.
- Cheng, Y.C.,(1995). *Function and Effectiveness of Education*, 3rd ed. (2nd ed. 1991, 1st ed. 1986), Wide Angle Press, Hong Kong.
- Cherniss, C. (1995). *Beyond Burnout: Helping Teachers, Nurses, Therapists and Lawyers Recover from Stress and Disillusionment*, Routledge, New York, NY.
- Cheung, W.M. & Cheng, Y.C.(1996). A multi-level framework for self-management in school, *International Journal of Educational Management*, Vol. 10 No. 1, 1996, pp. 17-29.
- Child, J. (1981). *Culture, Contingency and Capitalism in the Cross-National Study of Organizations*, in L.L. Cummings and B.M. Staw (eds.) *Research in Organisational Behaviour*, Greenwich, CT: JAI Publishers.
- Chiu, R. K. (1998). Relationships among role conflicts, role satisfactions and life satisfaction: Evidence from Hong-Kong. *Social Behavior and Personality* , 26, 409-414.

- Clark, A. & Oswald, A. (1995), Satisfaction and comparison income, paper presented at *CEPR/ESRC University of Essex Workshop*, London.
- Clark, A. & Oswald, A. (1995). *Satisfaction and comparison income*, paper presented at CEPR/ESRC University of Essex Workshop, London.
- Clark, A. (1993), Job satisfaction and gender: why are women so happy at work, Discussion Paper 4, ESRC Research centre on micro-Social Change, University of Essex.
- Clark, A. (1993). *Job satisfaction and gender: why are women so happy at work*, Discussion Paper 4, ESRC Research centre on micro-Social Change, University of Essex.
- Clark, A.E. & Oswald, A.J. (1996). Satisfaction and comparison income, *Journal of Public Economics*, Vol. 61, pp. 359-81.
- Clark, A.E. (1996). Job satisfaction in Britain, *British Journal of Industrial Relations*, Vol. 34 No. 2, pp. 189-217.
- Clark, A.E. (1997). Job satisfaction and gender: why are women so happy at work?, *Labour Economics*, Vol. 4 No. 4, pp. 341-72.
- Cleaves, S.L. (1993). A test of the Job Characteristic Model with administrative positions in physical education and sports. *Journal of Sports Management*, 7, 228-242.
- Cloes, M., Premuzak, J., & Pie'ron, M. (1993). Effectiveness of a video training programme used to improve error identification and feedback processes by physical education teachers. *International Journal of Physical Education*, 32(3), 4-9.

- Cockburn, A.D. & Haydn, T. (2004). *Recruiting and Retaining Teachers: Understanding Why Teachers Teach*, Routledge Falmer, London.
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95–S120.
- Colquitt J.A., Conlon, D. E. Wesson, M.J., Porter, C.O.L.H.& Ng, K.Y. (2001). Justice at the millennium:A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research . *Journal of Applied Psychology*, 86:425-445.
- Conley S. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes *Journal of Educational Administration*, Vol. 38 No. 2, 2000, pp. 179-201
- Conley, S. & Woolsey, S. (2000). Teacher role stress, higher order needs and work outcomes, *Journal of Educational Administration*, Vol. 38, pp. 179-201
- Conley, S.C., Bacharach, S.B. & Bauer, S. (1989). The school work environment and teacher career dissatisfaction, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 25 No. 1, pp. 58-81.
- Cox, T., Mackay, C.J., Cox, S., Watts, C. & Broxley, T. (1985). Stress and Wellbeing in School Teachers, Paper presented to the *Ergonomics Society Conference on Psychophysiological Response to Occupational Stress*, Nottingham University, cited in Litt, M.D. and Turk, D.C., "Sources of Stress and Dissatisfaction in Experienced High School Teachers", *Journal of Educational Research*, Vol. 78 No. 3, , pp. 178-85
- Crossman, A. & Harris, P. (2006), Job satisfaction of secondary school teachers, *Educational Management, Administration and Leadership*, Vol. 34 No. 1, pp. 29-46.
- Crozier, M.,(1964) *The Bureaucratic Phenomenon*, Tavistock, London.

- Cummins, R.A. (1991). *Comprehensive Quality of Life Scale manual* (2nd ed.). Melbourne: Deakin University, Psychological Research Centre.
- Dawis, R. & Lofquist, L.(1984). *A psychological Theory of work Adjustment* University of Minnesota press MI
- De Nobile J.,J., & McCormick J. (2008). Job satisfaction of Catholic primary school staff: a study of biographical differences *International Journal of Educational Management* Vol. 22 No. 2, pp. 135-150
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deiner, E., Napa, C. K., Oishi, S., Dzokoto, V., & Suh, E. M. (2000). Positivity and construction of life satisfaction judgments: Global happiness is not the sum of its parts. *Journal of Happiness Studies* , 1, 159-176.
- Dickinson, J. and Emler, N. (1992). “Developing conceptions of work”, in Hartley, J.F. and Stephenson, G.M. (Eds), *Employment Relations: The Psychology of Influence and Control at Work*, Blackwell, Cambridge, MA, pp. 19-44
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575
- Diener, E., & Diener, M. (1995). *Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem*. *Personality Processes and Individual Differences* , 68, 653-669.
- Dinham S. & Scott C.(2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction *Administration Journal of Educational* Vol. 38 No. 4, , pp. 379-396.
- Dinham, S. & Scott, C. (1996). *The Teacher 2000 Project: a study of teacher satisfaction, motivation and health*, Nepean – Faculty of Education, University of Western Sydney, Kingswood.

- Dinham, S. & Scott, C. (1998). *An international comparative study of teacher satisfaction, motivation and health: Australia, England and New Zealand*, paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA, 13-17 April.
- Dinham, S. & Scott, C. (1998b). A three domain model of teacher and school executive satisfaction, *Journal of Educational Administration*, Vol. 36, pp. 362-78.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction, *Journal of Educational Administration*, Vol. 38 No. 4, pp. 379-96.
- Dinham, S. & Scott, C. (2000b). *Teachers' work and the growing influence of societal expectations and pressures*, paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting, April, New Orleans, LA.
- Dinham, S. & Scott, C. (2002). *The international Teacher 2000 Project: an international study of teacher and school executive satisfaction, motivation and health in Australia, England, USA, Malta and New Zealand*, paper presented at the Challenging Futures Conference, University of New England, Armidale.
- Doherty, A. (1998). Managing our human resources: a review of organizational behaviour in sport, *Sport Management Review*, Vol. 1, pp. 1-24
- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses, *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 12 No. 1, pp. 3-12.
- Doll, R.E., & Gunderson, E.K.E.(1969). Occupational Group as a Moderator of the Job Satisfaction-Job Performance Relationship, *Journal of Applied Psychology*, Volume 53, pp. 359-361.
- Dowling Naess, F.J. (1996). *Life events and curriculum change: The life history of a Norwegian Educator*, *European Physical Education Review*, 2, 1, pp. 41-53.

- Drakou, A. Kambitsis, C., Charachousou, Y., & Tzetzis, G., (2006). Exploring Life Satisfaction of Sport Coaches in Greece *Sport Management Quarterly*, Vol. 6, No. 3, 239-252, September
- Drakou, A., Vassiliadis, A., Charbalis, T., & Glinia, E. (2004). *The profile of team sports' coach in North Greece*. In the proceedings of the 5th Panellenic Conference of Sport Management, Patras, Greece, 10-12 December.
- Duhon-Haynes, G.M. (1996). Students empowerment: definition, implication and strategies for implementation paper presented at the Third World Symposium, Grambling, LA. March.
- Education Commission Report 1 to 4 , the Government Printer, Hong Kong, 1984-1990.
- Edwards, J., Green, K., & Lyons, C. (2002). Personal empowerment, efficacy and environmental characteristics *Journal of Educational Administration* Vol 40 No.1 pp.67-86.
- EUROSTAT (2002). The Life of Women and Men in Europe: A Statistical Portrait, EUROSTAT, Luxembourg, p. 2.2, 2.4.
- Evans, J. & Williams, T. (1989). Moving up and getting out: The classed and gendered career opportunities of physical education teachers, στο Templin, T.J. & Schempp, P. (eds) *Socialization into Physical Education: Learning to Teach*, Indianapolis, IN.: Benchmark, pp. 235-49.
- Evans, L. (1998). *Teacher Morale, Job Satisfaction and Motivation*, Paul Chapman Publishing Limited, London.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals: re-examining the leadership dimension, *Educational Management Administration*, Vol. 29, pp. 291-306.

- Farber, B.A. (1991). *Crisis in Education: Stress and Burnout in the American Teacher*, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Fargher, S. Kesting, S . Lange, T. & Pacheco, G. (2008). Cultural heritage and job satisfaction in Eastern and Western Europe *International Journal of Manpower* Vol. 29 No. 7, 2008 pp. 630-650.
- Feij, J.A. (1998). *Work socialization of young people*, in Drenth, P. & de Wolff, C. (Eds), *Handbook of Work and Organizational Psychology*, 2nd ed., Vol. 3, Ch. 10, Psychology Press, Hove.
- Ferreira, J.A., Santos, E.J.R., Fonseca, A.C. & Haase, R.F. (2007). Early predictors of career development: a 10-year follow-up study, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 70, pp. 61-77.
- Fiedler, F.E., (1967). *A Theory of Leadership Effectiveness*, McGraw Hill, New York.
- Fisher, C., Schoentfeldt, L. & Shaw, J. (2006). *Human Resource Management* Boston: Houghton Mifflin Company
- Fitts, P., & Posner, M. (1967). *Human performance*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: identifying potential stressors for regular class teachers, *Educational Research*, Vol. 43, pp. 235-45.
- Fraser, K. P. (1980). Supervisory Behavior and Teacher Satisfaction *The Journal of Educational Administration* Vol. XVIII, No. 2 October
- Fried, Y. & Ferris, G.R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40:287-322.
- Friedman, I.A. & Farber, B.A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout, *Journal of Educational Research*, Vol. 86, pp. 28-35.

- Friedman, I.A. & Kass, E. (2001). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18, pp. 675-86.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy, *Social Psychology of Education*, Vol. 6, pp. 191-215.
- Fritsch, C.A.(1995). *Impact of West Virginia reform legislation on teachers empowerment and job satisfaction* unpublished doctoral dissertation, West Virginia University, Morgantown, WV.
- Fullan, M. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*, Open University Press, Buckingham.
- Gamst, G., Meyers, L. S. & Guarino, A. J. (2008). *Analysis of variance designs: a conceptual and computational approach with SPSS and SAS*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Ganzach, Y. (1998). Intelligence and job satisfaction *Academy of Management Journal*, Vol. 41. No 5 pp. 526-39.
- Garavan, T.N. (1999). Employability: the emerging new deal, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 23 No. 1, pp. 1-5.
- Garskof, M.S. (1984). *Motivating teachers with nonfinancial incentives: the relationships of compensatory time, job and the need to achieve to the job satisfaction of high school teachers in New York City*, unpublished doctoral dissertation, New York University, New York, NY.
- George, J., Mohammed, J.& Quamina-Aiyejina, L. (2003). Teacher identity in an era of educational reform: the case of Trinidad and Tobago, *Compare*, Vol. 33 No. 2, pp. 191-206.

- Gibson, S. & Dembo, M.H.,(1984). *Teachers efficacy :a construct validation* Journal of Educational Psychology, Vol. 36,No.4 pp.569–82.
- Glickman, D.C.(1990). Pushing to a school reform to a new adge: the seven ironies of school empowerment *Phi delta Kapan* Vol 71 No. 1 pp. 68-75
- Goddard, R.D. & Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of teacher and collective efficacy, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, pp. 807-18.
- Good, T., Biddie, B. & Brophy, J.,(1975). *Teachers Make a Difference*, Holt, Rinehart & Winston, New York, NY.
- Gouldner, A. (1955). *Patterns of Industrial Bureaucracy*, Routledge and Kegan Paul, London.
- Gowler, D. & Legge, K. (1970). *The Wage Payment System: A Primary Infrastructure* in Robinson, D. (Ed.), *Local Labour Markets and Wage Structures*, Gower Press, London.
- Graham, G. (1992). *Teaching children physical education: Becoming a master teacher*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Greenberg, J. (1993). Stealing in the name of justice:Informational and interpersonal moderators on theft reactions to underpayment inequity. *Organizational behavior and Human Decisions Processes*,54:81-103.
- Green-Reese, S. & Johnson, D.J. (1991). Teacher job satisfaction and teacher job stress: school size, age and teaching experience, *Education*, Vol. 112 No. 2, pp. 247-52.
- Groot W. & Maassen van den Brink H.È.(1999) Job satisfaction of older workers *International Journal of Manpower* Vol. 20 No. 6, , pp. 343-360.

- Groot, W. & Maassen van den Brink, H. (1999), Over-education in the labor market: a metaanalysis, *Economics of Education Review*, forthcoming.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory, *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 16, pp. 250-79.
- Hackman, J.R. & Oldham, G.R. (1980). *Work Redesign*. Massachusetts: Addison-Wesley
- Hansen, J.C. (2005). Assessment of interests, in Brown, S.D. and Lent, R.W. (Eds), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, Wiley, Hoboken, NJ.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*, Cassell, London.
- Hargreaves, A. (1997). *Positive Change for School Success: The 1997 ASCD Yearbook*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Hargreaves, D.H. (1980). The occupational culture of teachers, in Woods, P. (Ed.), *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School*, Croom Helm, London, pp. 125-48.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, Cassell, London,.
- Hellison, D. R., & Templin, T. J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics
- Henderson, R.L. (1982). *Perceptions of urban teachers about specific characteristics in the work environment that relate to need deficiencies*, unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign, Urbana, IL.

- Herrera, R., & Lim, J. Y. (2003). *Job satisfaction among athletic trainers* In NCAA Divisions IAA Institutions. *The Sport Journal* , 6(1)
- Hertzberg, F., Mausner, B, Peterson, R. & Capwell, D.(1957). *Job attitudes: Review of Research of Opinion*, Psychological service of Pittsburg PA
- Herzberg, F.(1968). One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review* 46. pp. 53-62.
- Higgins,J.M. (1994). *The management Challenge*, New York:Macmillan
- Hill, M.D. (1983), Some factors affecting job satisfaction of community college faculty in Pennsylvania, *Community/Junior College Quarterly of Research and Practice*, Vol. 7 No. 4, pp. 303-13.
- Hill, T. (1994). Primary headteachers: their job satisfaction and future career aspirations, *Educational Research*, Vol. 36 No. 3, pp. 223-35.
- Hitt, M., Miller, C., & Colella, A. (2006). *Organizational Behavior A strategic Approach* New-Baskerville:John Wiley & Sons Inc.
- Hotchkiss, L. & Borow, H. (1996). Sociological perspectives on work and career development. In Brown, D. & Brooks, L. (Eds), *Career Choice and Development*, 3rd ed., Jossey-Bass, San Francisco, CA, pp. 281-336.
- House, R.J. (1977). A 1976 Theory of Charismatic Leadership στο Hunt, J.G. & Larson, L.L.(1977) *Leadership: The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press
- Howard, A., & Bray, D. W. (1988). *Managerial lives in transition: Advancing age and changing times*. New York: Guilford Press.

- Hutchinson, G., Simeon, D. T., Bain, B. C., Wyatt, G. E., Tucker, M. B., & Lefranc, E. (2004). Social and health determinants of well being and life satisfaction in Jamaica. *International Journal of Social Psychiatry*, 50(1), 43-53
- Inkson, J.H.K. (1978). Self Esteem as a Moderator of the Relationship Between Job Performance and Job Satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, Volume 63, pp. 243-247.
- Iris, B., & Barrett, G. V. (1972). Some relations between job and life satisfaction and life importance. *Journal of Applied Psychology*, 56, 301-304.
- Ivancevich, J.M., & Matteson, M. (1980). *Stress and work*. Glenview, IL:Scott, Foresmann.
- Jackson, S. & Schuller, R. (1985). A meta-analysis and conceptual critique of research on role ambiguity and role conflict in work settings, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 36, pp. 16-78
- Jackson, S. E., & Schuler, R. S. (1992). *Human resource management practices in service-based organisations: A role theory perspective*. *Advances in Service Marketing and Management*, 1, 123-125.
- Johns, G. (1992). *Organizational behaviour: Understanding life at work* (3rd ed.). New York: Harper Collins.
- Johnson, J., Stewart, W., Hall, E., Fredlund, P. & Theorell, T. (1996). Long-term psychosocial work environment and cardiovascular mortality among Swedish men, *American Journal of Public Health*, Vol. 86 No. 3, pp. 324-31.
- Jones, R. L., Armour, K. M., & Potrac, P. (2002). Understanding the coaching process: A framework for social analysis. *Quest*, 54, 34-48.

- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1994). Individual differences in the nature of the relationship between job and life satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 101-107.
- Kain Knaub, P. (1986). Growing up in a dual-career family: the children's perceptions, *Family Relations*, Vol. 35 No.3, pp.431-7.
- Kaiser L.C. (2007). Gender-job satisfaction differences across Europe An indicator for labour market modernization *International Journal of Manpower* Vol. 28 No. 1, pp. 75-94.
- Karp, H.B. (1980). Team building from a Gestalt perspective, in Pfeiffer, J.W. and Jones, J.E. (Eds), *The 1980 Annual Handbook for Group Facilitators*, University Associates, San Diego, CA.
- Katsikas, C. (1999). *Educational Inequalities in the same neighborhood* Ta Nea 14 August pp. 14-15
- Keller, L.M., Bouchard, T.J. Jr, Arvey, R.D., Segal, N.L. & Dawis, R.V. (1992). Work values: genetic and environmental influences. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 77 No. 1, pp. 79-88.
- Kelloway, E.K. & Harvey, S. (1999). Learning to work: the development of work beliefs, in Barling, J. & Kelloway, E.K. (Eds), *Young Workers: Varieties of Experiences*, American Psychological Association, Washington, DC.
- Kelloway, E.K. & Watts, L. (1994). Pre-employment predictors of union attitudes: replication and extension. *Journal of Applied Psychology* Vol. 79, pp. 631-4.
- Kelsall, R.K. (1980). Teaching in Silverstone, R. & Ward, A., (Eds.), *Careers of Professional Women*, Croom Helm Ltd.
- Kiggundu, M. N. (1983). Task interdependence and job design: Test of a theory. *Organizational Behavior & Human Performance*, 31(2), 145-172.

- Kirkpatrick-Johnson, M. (2002). Social origins, adolescent experiences, and work value trajectories during the transition to adulthood, *Social Forces*, Vol. 80 No. 4, pp. 1307-41.
- Klecher, B. & Loadman, W.E. (1996a). *Exploring the relationship between teacher empowerment and job satisfaction* paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago. IL.
- Klecher, B. & Loadman, W.E. (1996b). Dimensions of teacher empowerment: identifying new roles of classroom teachers in restructuring schools paper presented at the *annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association*, Tuscaloosa, AL.
- Klecker, B. & Loadman, W. (1999) Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience, *Education*, Vol. 119, pp. 504-13
- Klecker, B. (1997) Male elementary school teachers' ratings of job satisfaction by years of teaching experience, paper presented at *the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association*, Memphis, TN, November 12.
- Koeske, G.F. & Kirk, S.A. (1994). Measuring the monday blues: validation of a job satisfaction scale for the human services, *Social Work Research*, Vol. 18 No. 1, pp. 27-35.
- Kormanski, C.L., & Mozenter, A.(1987). A new model of team building: a technology for today and tomorrow, in Pfeiffer, J.W. (Ed.), *The 1987 Annual: Developing Human Resources*, University Associates, San Diego, CA,.
- Koustelios, A. & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees, *Educational and Psychological Measurements*, Vol. 57 No. 3, pp. 469-76.

- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1997). Relations among measures of job satisfaction, role conflict and role ambiguity for a sample of Greek teachers, *Psychological Reports*, Vol. 82, pp. 131-6.
- Koustelios, A. & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers, *Psychological Reports*, Vol. 82 No. 1, pp. 131-6.
- Koustelios, A. (1991). *The relationships of organizational cultures and job satisfaction in three selected industries in Greece*, unpublished Doctoral dissertation, University of Manchester, Manchester.
- Koustelios, A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers, *The International Journal of Educational Management*, Vol. 15, pp. 354-8.
- Koustelios, A. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach *European Physical Education Review*, Vol. 11, No. 2, 189-203.
- Koustelios, A., Karabatzaki, D., & Kousteliou, I. (2004). Autonomy and job satisfaction for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports*, 95, 883-886.
- Koustelios, A., Theodorakis, N. & Goulimaris, D. (2004) Role ambiguity, role conflict and job satisfaction among physical education teachers in Greece *The International Journal of Educational Management* Volume 18 Number 2 pp. 87-92.
- Kreitner, R.(1995). *Management* Boston: Houghton Mifflin.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction, *Educational Research*, Vol. 21, pp. 89-96.

- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J.(1978). Teacher Stress: Prevalence, Sources and Symptoms, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 48, pp. 159-67.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review, *Educational Research*, Vol. 29, pp. 146-52.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher Stress and Burnout: An International Review, *Educational Research*, Vol. 29 No. 2, pp. 146-52.
- Lambrecht, K. W., & Hutson, M. W. (1997). Job satisfaction: A review in sport management and implications for future research. *Journal of Interdisciplinary Research in Physical Education*, 2 (1), 19–38.
- Lance, C. E., Lautenschlager, G. J., Sloan, C. A., & Varka, P. E. (1989). *Journal of Personality*, 57, 601-624.
- Lance, C.E., Butts, M.M. & Michels, L.C. (2006). The sources of four commonly reported cutoff criteria: what did they really say?, *Organizational Research Methods*, Vol. 9, pp. 202-20.
- Lang, F. R., & Heckhausen, J. (2001). Perceived control over development and subjective well-being: Differential benefits across adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 509-23.
- Lanney, N.E. (1998). The perception *teacher empowerment and job satisfaction among Jackson county high school teachers* unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia, MO.
- Laughlin, A.(1984). Teacher Stress in an Australian Setting: The Role of Biographical Mediators, *Educational Studies*, Vol. 10 No. 1, pp. 7-22.
- Lawler, E. E. & Porter, L. W. (1967). Antecedent attitudes of effective managerial performance, *Organizational Behavior and Human Performance*. 2. pp. 122-142. (See also, Vroom, V. H., Work and Motivation. New York. Wiley. 1964.)

- Lease, S.H.,(1998). Annual review, 1993-1997:work attitudes and outcomes. *Journal of Vocational Behaviour* ,53,154-183.
- Lebicq, S., Van Hoecke, J. & De Knop, P. (2001). Coach satisfaction in the traditional sport system. *International Journal of Sport Management* , 5, 22-35.
- Lee, J.B., Clery, S.B. & Presley, J.B. (2001). *Path to Teaching, Illinois Education Research Council*, Southern Illinois University, Edwardsville, IL.
- Lee-Ross, D. (1998). The reliability and rationale of Hackman and Oldham's Job Diagnostic Survey and Job Characteristics Model among seasonal hotel workers. *International Journal of Hospitality Management*, 17, 391-406.
- Lent, R.W. & Brown, S.D. (2003). *A social cognitive model of educational and vocational satisfaction*, unpublished manuscript, University of Maryland, College Park, MD.
- Lent, R.W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling in Brown, S.D. and Lent, R.W. (Eds), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, Wiley, Hoboken, NJ.
- Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance, *Journal of Vocational Behaviors*, Vol. 45, pp. 79-122.
- Leong, C.S., Furnham, A. & Cooper, C.L. (1996). The moderating effect of organizational commitment on the occupational stress outcome relationship, *Human Relations*, Vol. 49 No. 10, pp. 1345-63.
- Leung, T, Siu, O. & Spector, E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction and psychological distress among university teachers in Hong Kong:the role of locus of control *International Journal of stress management* Vol 7 pp121-38.

- Lev, S., & Koslowsky, M. (2009). Moderating the collective and self-efficacy relationship *Journal of Educational Administration* Vol. 47 No. 4, pp. 452-462.
- Lewis, R. (1999). Teachers coping with the stress of classroom discipline, *Social Psychology of Education*, Vol. 3, pp. 155-71.
- Lieberman, A. & Miller, L.(1984). *Teachers, Their World and Their Work*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA.
- Lightfoot, S.L. (1986). On goodness of school, themes of empowerment Peabody of journal of education Vol 63 No 63 pp.9-28.
- Lindner, J.R.(1998, June). Understanding Employee Motivation *Journal of Extension*
- Little, J.W. (1996). The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, pp. 345-59.
- Locke, E. A.(1970). Job satisfaction and job performance: A theoretical analysis, *Organizational Behavior and Human Performance*. 5. pp. 484-500. (See also, Porter, L. W. & Lawler, E. E. Managerial attitudes and performance. Homewood, Illinois. Irwin. 1968 and Siegal, J. P. and Bowen, D.(1971) Satisfaction and performance: Causal relationships and moderating effects, *Journal of Vocational Behaviour*. 1. pp. 263-269.
- Locke, E.A. (1968). Toward atheory of task motivation and incentives. *Organizational behavior and Human Performance*,3: 157-189.
- Locke, E.A. (1976). The nature and causes of job satisfaction”, in Dunnette, M.D. (Ed.), *Handbook of Industrial and Organisational Psychology*, Rand McNally, Chicago, IL, pp. 1297-349.

- Looney, L. (2003). *Understanding teachers' efficacy beliefs: the role of professional community*, unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park, MD.
- Lottie, D. (1975). *School Teacher*, University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Loughlin, C. & Barling, J. (1998). Teenagers' part-time employment and their work-related attitudes and aspirations, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 19, pp. 197-207.
- Loughlin, C. & Barling, J. (2001). Young workers' work values, attitudes, and behaviors, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, Vol. 74, pp. 543-58.
- Lowther, M.A., Gill, S.J. & Coppard, L.C. (1985). Age and the determinants of teacher job satisfaction, *The Gerontologist*, Vol. 25 No. 5, pp. 520-5.
- Lucas, R. E., Clark, A. E., Georgellis, Y., & Diener, E. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reactions to changes in marital status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527-539.
- Lumpa, D.K. (1997). *Correlates with teachers and students satisfaction in elementary and middle schools* unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia, MO.
- Lumsden, L. (1998). Teacher morale: ERIC Digest, Number 120, *ERIC Document Reproduction Service* No. ED 422601.
- Ma, X. & MacMillan, R.B. (1999). Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction, *The Journal of Educational Research*, Vol. 93 No. 1, pp. 39-47.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: an historical overview, *Developmental Psychology*, Vol. 2 No. 6, pp. 1006-17.

- Maeroff, G.I. (1988a). A blue print of empowering teachers *Phi delta Kapan* Vol 69 No. 7 pp. 472-7.
- Maeroff, G.I. (1988b). *The Empowering of Teachers: Overcoming the crisis of confidence*, teachers college press, New York, NY.
- Maghradi, A. (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers *International Journal of value based management* Vol 12 pp 1-12.
- Male, D. & May, D. (1998). Stress and health, workload and burnout in learning support coordinations in colleges of further education, *Support for Learning*, Vol. 13, pp. 134-8.
- Martins, L.L., Eddleston, K.A. & Veiga, J.F. (2002). Moderators of the relationship between work-family conflict and career satisfaction, *Academy of Management Journal*, Vol. 45 No. 2, pp. 399-409.
- Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- Maslach, C. & Leiter, M.P. (1999). *Teacher burnout: a research agenda*, in Vandenberghe, R. and Huberman, A.M. (Eds), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 295-303.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout, *Annual Review of Psychology*, Vol. 52 No. 1, pp. 397-422.
- Mastoras, N. (1999). The 167 distinguished lyceum Ta Nea 14 August pp. 12-13.
- Matthes, W. A. (1986). Schools effectiveness: the teachers perspective, paper prepared for *the National Rural Education Research forum*, Lake Placid, NY, October.

- Mau W.C.J., Ellsworth, R. & Donna Hawley, D. (2008). Job satisfaction and career persistence of beginning teachers *International Journal of Educational Management* Vol. 22 No. 1, pp. 48-61.
- Mau, W.C. & Bikos, L.H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: a longitudinal study, *Journal of Counseling and Development*, Vol. 78, pp. 186-94.
- Mau, W.C. & Mau, Y-H. (2006). Factors influencing high school students to persist in aspirations of teaching careers: a longitudinal study, *Journal of Career Development*, Vol. 32, pp. 234-49.
- Mau, W.C. & Mau, Y-H. (2006). Factors influencing high school students to persist in aspirations of teaching careers: a longitudinal study, *Journal of Career Development*, Vol. 32, pp. 234-49.
- Mau, W.C. (2003), Factors influencing persistence in science and engineering career aspirations, *Career Development Quarterly*, Vol. 51, pp. 234-43.
- Mau, W.C.J. (2006). Factors influencing high school students to persist in aspirations of teaching careers, *Journal of Career Development*, Vol. 32 No. 3, pp. 234-49.
- McCormick, J. & Solman, R. (1992b). Teachers' attributions of responsibility for occupational stress and satisfaction: an organisational perspective, *Educational Studies*, Vol. 18 No. 2, pp. 201-22.
- McCracken, M. & Wallace, M. (2000). Exploring strategic maturity in HRD – rhetoric, aspiration or reality?, *Journal of European Industrial Training*, Vol. 25, pp. 425-67.
- McGregor, D.(1960). *The human side of enterprise*. McGraw-Hall.

- McLean, R. (1992). *Teachers' Career and Promotion Patterns: A Sociological Analysis*, Falmer, London.
- Measor, L. (1985). Critical incidents in the classroom: Identities, choices and careers, in BALL, S.J. and GOODSON, I.F. (eds) *Teachers Lives and Careers*, London: Falmer Press, pp. 61-78.
- Medley, D.M.,(1982). Teacher effectiveness, in Mitzel, H.E. (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, 5th ed., The Free Press, New York, NY,.
- Mekkelholt, E. & Hartog, J. (1989), Mobiliteit en beloning, OSA-Werkdocument W59, Den Haag. *International Journal of Manpower* 20,6 360
- Mekkelholt, E. & Hartog, J. (1989). *Mobiliteit en beloning*, OSA-Werkdocument W59, Den Haag. *International Journal of Manpower* 0,6 360.
- Mekkelholt, E., Brouwer, E. & Praat, W. (1991), Arbeidsmobiliteit en beloning in Nederland, OSA Werkdocument W88, Den Haag.
- Mekkelholt, E., Brouwer, E. & Praat, W. (1991). *Arbeidsmobiliteit en beloning in Nederland*, OSA Werkdocument W88, Den Haag.
- Mertler, C.A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers, *American Secondary Education*, Vol. 31 No. 1, pp. 43-53.
- Meyer, H.H. (1980). Self-appraisal of Job Performance, *Personnel Psychology*, Vol. 33, , pp. 291-5.
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). *Applied multivariate research. Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to

- junior high school, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81 No. 2, pp. 247-58.
- Mitchell, T., & Larson, J. (1987). *People in organizations to organizational behavior*, New York: McGraw-Hill.
- Mitra, A., Jenkins, G. D., Jr., & Gupta, N. (1992). A meta-analytic review of the relationship between absence and turnover. *Journal of Applied Psychology*, 77, 879-889.
- Moorhead, G.(2006). *Fundamentals of Organizational Behavior Managing People and Organizations USA*: Houghton Mifflin Company.
- Moreira, H., Sparkes, A.C. & Fox, K. (1995). Physical education teachers and job commitment: A preliminary analysis, *European Physical Education Review*, 1, 2, pp. 122-36.
- Mroczek, D. K., & Spiro, A. (2005). Change in life satisfaction during adulthood: Findings from the Veterans Affairs Normative Aging Study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88(1), 189-202.
- Mumford E.,(1991). Job Satisfaction: A Method of Analysis *Personnel Review*, Vol. 20 No 3., pp 11-19.
- Mykletun, R.J. (1984). Teacher stress: perceived and objective sources, and quality of life, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 28, pp. 17-45.
- Nadler, D.A. & Tushman, M.L. (1983). A general diagnostic model for organizational behavior: applying a congruence perspective, in Hackman, R.J., et al. (Eds), *Perspectives on Behaviour in Organizations*, McGraw-Hill, New York, NY,.
- Ndu, A. N.& Ohikhena, T.O.(1983). Professional needs of the Nigerian teachers The *Journal of educational administration* Vol XXI, 2.

- Nemiroff, P.M. & Pasmore, W.A.(1987). Lost at sea: a consensus-seeking task, in Pfeiffe J.W. & Jones, J.E. (Eds), *The 1975 Annual Handbook for Group Facilitators*, University Associates, San Diego, CA, 1975.
- Newstrom J. & Davis K. (1993). *Organizational Behaviour, Human Behavior at Work*, New York: Mc Graw-Hill
- Nias, J. (1989). *Primary Teachers Talking: A Study of Teaching and Work*, Routledge, London.
- Nias, J. (1993). *Changing times, changing identities: Grieving for a lost self*, in Burgess, R.G. (Ed.), *Educational Research and Evaluation: for Policy and Practice?*, The Falmer Press, London, pp. 139-56.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching, *Cambridge Journal of Education*, Vol. 26, pp. 293-306.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley: University of California Press.
- Norris, D.R. & Niebuhr, R.E.(1984). Attributional Influences on the Job Performance-Job Satisfaction Relationship, *Academy of Management Journal*, Volume 27, pp. 424-431.
- O'Shea D. & Kirrane M. (2008). The transmission of work-related attitudes: a social learning analysis *Journal of Managerial Psychology* Vol. 23 No. 5, pp. 524-557.
- Odell, S. & Ferraro, D. (1992). Teacher mentoring and teacher retention, *Journal of Teacher Education*, Vol. 43, pp. 200-4.
- Ologun, S.F. (2002), Parent-child relationship and vocational choice of fresh undergraduates of University of Ilorin: a test of Roe's hypothesis, *Ilorin Journal of Education*, Vol. 21, pp. 145-55.

- Ornstein, A.C. (1986). Research on teacher behaviour: trends and policies, *High School Journal*, Vol. 69, , pp. 399-402.
- Ornstein, A.C. (1991). Teacher effectiveness research: theoretical considerations, in Waxman, H.C. and Walberg, H.J. (Eds), *Effective Teaching: Current Research*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley, CA.
- Orpen, C. (1978). Work and nonwork satisfaction: a causal correlational analysis. *Journal of Applied Psychology*, 63, 530-532.
- Oshagbemi, T.(1999). Academics and their managers a comparative study in job satisfaction *Personnel Review* Vol 28 pp 108-23.
- Oshagbemi, T.A. (1996). Job satisfaction of UK academics, *Educational Management and Administration*, Vol. 24 No. 4, pp. 389-400.
- Oshagbemi, T.A. (1998). The impact of age on the job satisfaction of university teachers, *Research in Education*, Vol. 59 No. 1, pp. 95-108.
- Otto, R. (1986). *Teachers Under Stress*, Hill of Content, Melbourne.
- Page, J., Page, F., Hawk, J.D., Amburgey, B. & Corroero, G. (1980). *The teaching profession* , ERIC Document Reproduction Service No. ED346082.
- Page, J.A. & Page, F.M. Jr. (1984). *High school senior perception of teaching as a career opportunity*, ERIC Document Reproduction Service No. ED241534.
- Panaretos, I. (1999). Students in the Greek periphery are looking for better schools in cities Saturday 18 December *To Vima* pp. A22-23.
- Park, B.J. (1998). *Teacher empowerment and its effects on teachers lives and students achievement in US high schools* unpublished doctoral dissertation, University of Wisconsin, Madison, WI.

- Patton, J. & Sutherland, D.(1986). *Survey on Symptoms of Stress among EIS Members in Clackmannanshire Schools*, Educational Institute of Scotland, Clackmannanshire Branch.
- Paul, Jr., W.J., Robertson, K.B., & Herzberg, F. (1969 March-April). Job Enrichment Pays Off *Harvard Business Review*.
- Pickle, J. (1991). Teacher empowerment and the disappearing act: making connections between empowerment and motivation *Thresholds in Education* Vol. 14 No 4 pp. 8-10.
- Pierce, C.M.B. & Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 60, pp. 37-51.
- Pinder,C.C. (1992). Valence-Instrumentality-Expectancy Theory in Vroom, V.H. & Deci E.L. *Management and Motivation* Middlesex:Penguin.
- Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout. Causes and Cures*, The Free Press, New York, NY.
- Pines, A., Aronson, E. & Kafry, D. (1981). *Burnout: From Tedium to Personal Growth*, Free Press, New York, NY.
- Pines, A., Kafry, D. & Etzion, D. (1980). *Job stress from a cross cultural perspective, Burnout and the Helping Professions*, Michigan University Press, Kalamzoo, MI.
- Porter W. & Lawler E. (1968). *Managerial Attitudes and Performances* New York: Irwin.

- Powney, J., Wilson, V., Hall, S., Davidson, J., Kirk, S., Edward, S. & Mirza, H.S. (2003). *Teachers' Careers: The Impact of Age, Disability, Ethnicity, Gender and Sexual Orientation*, Department for Education and Skills, London.
- Prenda, K. M., & Lachman, M. E. (2001). Planning for the future: A life management strategy for increasing control and life satisfaction in adulthood. *Psychology and Ageing*, 16, 201-216.
- Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: an investigation into why people change careers to teach, *Journal of Education for Teaching*, Vol. 29 No. 2, pp. 95-112.
- Punch, K. F. (1969). Bureaucratic Structure in Schools: Towards Redefinition and Measurement, *Educational Administration Quarterly*. 5,. p. 49.
- Reading Today (1998). *Report lists factors for teacher job satisfaction*, Vol. 15 No.5, April/May, p. 12.
- Reyes, P. (1992). *Preliminary Models of Teacher Organizational Commitment: Implication for Restructuring the Workplace*, Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC,.
- Rippon J.(2004). *Re-defining careers in education* Career Development International
- Robbins, S. P. (1993). *Organizational behavior: Concepts, controversies, and applications* (6th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robertson, I.T., Smith, M., & Cooper, D. (1994). *Motivation: Strategies, theory and practice*, London: Institute of Personnel Management.
- Rog, J. (1986). Everyone seems satisfied, *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57, 4, pp. 53-6.

- Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: implications for teacher induction programs, *The Elementary School Journal*, Vol. 89 No. 4, pp. 421-39.
- Rosenholtz, S. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: implications for teacher induction programs, *The Elementary School Journal*, Vol. 89 No. 4, , pp. 421-39.
- Rosenholtz, S.J. & Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers' commitment, *Sociology of Education*, Vol. 63, pp. 241-57.
- Roverno, I. & Kirk, D. (1995). Articulations and silences in socially critical work on physical education: Toward a broader agenda, *Quest*, 47, σελ. 447-74.
- Rubin, L.J. (1985). *Artistry in teaching*, Random House, New York, NY.
- Ryan, D.W. (1986). *Developing a New Model of Teacher Effectiveness*, Ministry of Education, Ontario.
- Ryan, R.N. & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being *American Psychologist* 55, 68-78.
- Salami, S.O. (2004), A path model to examine factors influencing career orientations of school-going adolescents in Nigeria, *International Journal for the Advancement of Counselling*, Vol. 26 No. 1, pp. 79-94.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124–137.
- Sanders, M.M., Lengnick-Hall, M.L., Lengnick-Hall, C. & Steele-Clapp, L. (1998). Love and work: career-family attitudes of new entrants into the labor force, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 19, pp. 603-19.

- Sargent, A., (1990). *Turning People on: The Motivation Challenge* London:Institute of Personnel Management.
- Sarros, J. & Sarros, A. (1987). Predictors of teachers burnout, *Journal of Educational Administration*, Vol. 25 No. 2, pp. 216-30.
- Savickas, M.L. (2000). Renovating the psychology of careers for the 21st century, in Collin, A. & Young, R.A. (Eds), *The Future of Career*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 53-68.
- Schuller, R., Aldag, R. & Brief, A.P. (1977). Role conflict and ambiguity a scale analysis, *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol. 20, pp. 111-28.
- Schutz, P.A., Crowder, K.C. & White, V.E. (2001). The development of a goal to become a teacher, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, pp. 229-308.
- Scott, C., Cox, S. & Dinham, S. (1998). An English study of teacher satisfaction, motivation and health, paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA, 13-17 April.
- Scott, C., Cox, S. & Dinham, S. (1999). The occupational motivation, satisfaction and health of English school teachers, *Educational Psychology*, Vol. 19 No. 3, pp. 287-308.
- Scott, C., Dinham, S. & Brooks, R. (2003). The development of scales to measure teacher and school executive occupational satisfaction, *Journal of Educational Administration*, Vol. 41, pp. 74-86.
- Scott, C., Stone, B. & Dinham, S. (2001). I love teaching but. . .' International patterns of discontent, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 9 No. 28, available at: <http://epaa.asu.edu/epaa/v9n28.html>

- Scott, W.R. (1992). *Organizations: Rational, Natural, and Open Systems*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Sergiovanni, T. (1967). Factors Which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers *The journal of educational administration Volume V*, No.1 May.
- Sergiovanni, T.J. & Starratt, R.J. (1993). *Supervision: A Redefinition*, 5th ed., McGraw- Hill, New York, NY,.
- Sergiovanni, T.J. (1977). *Handbook/or Effective Department Leadership*. Boston. Houghton- Mifflin.
- Sergiovanni, T.J. (1987). *The Principalsip: A Reflective Practice Perspectives*, Allyn & Bacon, Boston, MA.
- Sergiovanni, T.J., & Moore, J.H. (1985). *Schooling for tomorrow*. New York: Allyn & Bacon.
- Sharp, B. (1992) *Acquiring skills in sports* Publisher UK: Sport Dynamics.
- Sharp, S. & Draper, J. (2000). Leaving the register: Scottish teachers lost to the profession, 1997-98, *Journal of In-service Education*, Vol. 26 No. 2, pp. 247-66.
- Shek, D. T. L. (1995). Marital satisfaction and psychological well-being of married adults in a Chinese context. *Journal of Genetic Psychology*, 156, 45-56.
- Short, P.M.& Rinehart, J.S. (1992). Teacher empowerment and school climate paper presented at the *annual meeting of the American Educational Research Association*, San Fransisco. CA.
- Sikes, P., Measor, L. & Woods, P. (1985). *Teacher Careers: Crises and Continuities*, London: Falmer Press.

- Slack, T. (1997). *Understanding sport organizations. The application of organization theory*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sloane, P.J. & Williams, H. (2000). Job satisfaction, comparison earnings and gender, *Labour*, Vol. 14 No. 3, pp. 473-501.
- Slocum, J.W. (1971). Motivation in Managerial Levels: Relationships of Need Satisfaction to Job Performance, *Journal of Applied Psychology*, Volume 55, pp. 312-316.
- Smith, P., Kendall, L. & Hullin, C. (1969). *The measurement on satisfaction in Work and Retirement* Randy Mc Nally Chicago IL
- Sparkes, A.C. & Templin, T.J. (1992). Life histories and physical education teachers: Exploring the meanings of marginality, in Sparkes, A.C. (ed.) *Research in Physical Education and Sport: Exploring Alternative Visions*, London: Falmer Press, pp. 118-45.
- Sparkes, A.C., Templin, T. & Schempp, P.G. (1990). The problematic nature of a career in a marginal subject: Some implications for teacher education programs, *Journal of Education for Teaching*, 16, 1, pp. 3-28.
- Spear, M., Gould, K. & Lee, B. (2000). *Who Would be a Teacher? A Review of Factors Motivating and Demotivating Prospective and Practising Teachers*, NFER, Slough.
- Spector, B. & Michael Beer, M.,(1994) Beyond TQM Programmes *Journal of Organizational Change Management* Vol.7 No.2 p.p.63 - 70
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Staw, B.M. & Ross, J. (1985). Stability in the midst of change: a dispositional approach to job attitudes, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 70 No. 3, pp. 469-80.
- Steers, R.M. (1975). Effects of Need for Achievement on the Job Performance-Job Attitude Relationship, *Journal of Applied Psychology*, Volume 60, pp. 678-682.
- Stenlund, K.V. (1995). Teacher perceptions across cultures: the impact of students on teacher enthusiasm and discouragement in a cross-cultural context, *The Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 41, pp. 145-61.
- Stephen, C.W. & Corder, J. (1985), The effects of dual-career families on adolescents' sex-role attitudes, work and family plans, and choices of important others, *Journal of Marriage and the Family*, Vol. 47 No. 4, pp. 921-9.
- Stroot, S., Collier, C., O'Sullivan, M. & England, K. (1994). Contextual hoops and hurdles: Workplace conditions in secondary physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, pp. 342-60.
- Sturges, J., Conway, N., Guest, D. & Liefoghe, A. (2005). Managing the career deal: the psychological contract as a framework for understanding career management, organizational commitment and work behavior, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, pp. 821-38.
- Sturges, J., Guest, D. & Mackenzie Davey, K. (2000). "Who's in charge? Graduate's attitudes to and experiences of career management and their relationship to organizational commitment", *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 9 No. 3, pp. 351-70.
- Sutton, R.I. (1984). Job stress among primary and secondary schoolteachers: its relationship to ill-being, *Work and Occupations*, Vol. 11 No. 1, pp. 7-28.

- Sweeney, J. (1982). Teacher dissatisfaction on the rise: higher level needs unfulfilled, *Education*, Vol. 102 No. 2, pp. 203-8.
- Tait, M., Padgett, M. Y., & Baldwin, T. T. (1989). Job and life satisfaction: a re-evaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74, 502-507.
- Taylor, B.A. (1997). The influence of adolescent employment experience on the development of a work ethic, Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, Vol. 57 Nos 10-1, p. 4459.
- Templin, T., Sparkes, A., Grant, B. & Schempp, P. (1994). Matching the self: The paradoxical case and life history of a late career teacher/coach', *Journal of Teaching of Physical Education*, 13, pp. 274-94.
- Templin, T., Sparkes, A.C. & Schempp, P. (1991). The professional life cycle of a retired physical education teacher: A tale of bitter disengagement, *The Physical Education Review*, 14, pp. 143-56.
- Ter Bogt, T., Raaijmakers, Q. & van Wel, F. (2005). Socialization and development of work ethic among adolescents and young adults, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 66, pp. 420-37.
- Theeuwes, J. & Woittiez, I. (1995), *Well-being and labor market status*, Research Memorandum 95.01, Department of Economics, Leiden University, Leiden.
- Thierry, H. (1998). Motivation and Satisfaction in Drenth, P.J.D., & de Wolff, C.J., Handbook of Work and Organizational Psychology: Vol. 4: *Organizational Psychology* East Sussex: Psychology Press
- Thorn, B. & Gilbert, L.A. (1998). Antecedents of work and family role expectations of college men, *Journal of Family Psychology*, Vol. 12 No. 2, pp. 259-67.

- Tracey, T.J.G., Robins, S.B. & Hofsess, C.D. (2005). Stability and change in interests: a longitudinal study of adolescents from grades 8 through 12, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 66, pp. 1-25.
- Travers, C. & Cooper, C. (1997). *Stress in teaching*, in Shorrocks-Taylor, D. (Ed.), *Directions in Educational Psychology*, Whurr, London.
- Travers, C. (n.d.), *Stress in teaching: causes and consequences*, in Antoniou, A-S. and Cooper, C.L. (Eds), *Research Companion to Organizational Health Psychology*, Ion Publishing Co., Athens.
- Travers, C.J. & Cooper, C.L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers, *Work & Stress*, Vol. 7, pp. 203-19.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17, pp. 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure, *Review of Educational Research*, Vol. 68, pp. 202-48.
- Tsigilis, N., Koustelios, A & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout *Journal of Managerial Psychology* Vol. 19 No. 7, pp. 666-675.
- Tsigilis, N., Grammatikopoulos V. & Koustelios A., (2007). Applicability of the Teachers' Sense of Efficacy Scale to educators teaching innovative programs *International Journal of Educational Management* Vol. 21 No. 7, pp. 634-642.
- Tu L., Plaisent, M., Bernard, P., & Maguiraga, L. (2005). Age differences of job satisfaction *International Journal of Educational Management* Vol. 19 No. 3, pp. 259-267.
- van den Berg, R. (2002). Teachers' meanings regarding educational practice, *Review of Educational Research*, Vol. 72, pp. 577-625.

- van Dick, R. & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: a structural equation approach, *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 71, pp. 243-59.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Varvus, V. (1989). *Alienation as the conceptual foundation in incorporating teachers empowerment into the teachers knowledge base* Proceedings of the national forum of the association of Independent Liberal Arts Colleges for teachers education, Indianapolis, IN.
- Vassiliadis, A., Drakou, A., & Papapostolou, P. (2005). The profile of individual sports' coach in Northern Greece. Proceedings of the *13th International Conference of Physical Education Sport*, (pp. 9-10). Komotini, Greece, 20-22 May. Vol. 10 No. 4, 2005 pp. 275-292.
- Veenhoven, R. (2002), Why social policy needs subjective indicators, *Social Indicators Research*, Vol. 58 Nos 1-3, pp. 33-45.
- Verdis, A. (2002). *School effectiveness research for educational evaluation in Greece* unpublished PhD London Institute of Education London.
- Verdis, A. Kriemadis, T. & Parshiardis, P. (2003). Historical, Comparative, statistical perspective of school effectiveness research: rethinking of educational evaluation in Greece *The International Journal of Educational Management* Vol.17 No.4. pp.155-169.
- Vroom, V.H. (1964), *Work and Motivation*, Wiley, New York.
- Walker, I. & Zhu, Y. (2006). Child support and partnership dissolution, *Economic Journal*, Vol. 116 No. 3, pp. 93-109.

- Wall, T.D., Clegg, C.W. & Jackson, P.R. (1978). An evaluation of the job characteristics model. *Journal of Occupational Psychology*, 51:183-196.
- Wallace, K. A., Bisconti, T. L., & Bergeman, S. (2001). *The mediational effect of hardiness on social support and optimal outcomes in latter life*. *Basic and Applied Social Psychology*, 23, 267-79.
- Wan, H., L. (2007). Human capital development policies: enhancing employees' satisfaction *Journal of European Industrial Training* Vol. 31 No. 4, pp. 297-322.
- Watts, A.G., Super, D.E. & Kidd, J.M. (Eds) (1981). *Career Development in Britain*, Hobson's Press, Cambridge, MA.
- Weaver, C.N. (1980). Job satisfaction in the United States in the 1970s, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 65 No. 3, pp. 364-7.
- Wilensky, H.L. (1961). Orderly careers and social participation: the impact of work history on social integration in the middle mass, *American Sociological Review*, Vol. 26 No. 4, pp. 521-39.
- Willie, R. & Stecklein, J.E. (1982), "A three-
- Wilson, D.C. & Rosenfeld, R.H.(1990). *Managing Organizations* McGraw-Hill London
- Wood, R. & Bandura, A. (1989), Social cognitive theory of organizational management, *Academy of Management Review*, Vol. 14, pp. 361-84.
- Woodruff C. K. (1988). Moderating Effects of Age, Education, and Tenure On the Job Satisfaction-Job Performance Relationship ACM O-89791-262-4/88/0400-0202
- Woods, P. (1990) *Teacher Skills and Strategies*, London: Falmer Press.

Woolfolk Hoy, A. & Spero, R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, pp. 343-56.

Yee, S. (1990). *Careers in the Classroom: When Teaching is More Than a Job*, New York: Teachers College Press.

Zigarelli, M.A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research, *The Journal of Educational Research*, Vol. 90, pp. 103-9.

Αμαραντίδου, Σ., & Κουστέλιος, Α. (2010). *Επαγγελματική εξουθένωση, ασάφεια ρόλων και σύγκρουση ρόλων σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής. Διοίκηση Αθλητισμού & Αναψυχής*. (αρχική έγκριση προς δημοσίευση)

Αντωνίου, Χ., Κουρτέσης, Θ., Κουστέλιος, Α., Παπαϊωάννου, Α. (2006). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών φυσικής αγωγής σε σύγκριση με εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων. Άθληση και Κοινωνία* (υπό έκδοση).

Επιπλέον Πληροφόρηση

Ζαβλανός Μ.Μ. (1985). Ελλείψεις στον τομέα των ανθρωπίνων αναγκών των εκπαιδευτικών της Μέσης εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική επιθεώρηση* 3.

Κυριαζή Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική Έρευνα –κριτική Επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις

Μάρκοβιτς, Γ. (2002). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού: Παρακίνηση- Εξουσία* Θεσσαλονίκη: University Studio Press

Τραυλός, Α. (2000). *Ολυμπιακή και Αθλητική Παιδεία* Αθήνα: Προπομπός σς. 100-103

Χυτήρης, Λ. (2001) *Οργανωσιακή Συμπεριφορά: Οι ανθρώπινοι συμπεριφορά σε οργανισμούς και Επιχειρήσεις* Αθήνα: Interbooks

Ψαρρού, Μ.Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). Γενικές αρχές επιστημολογίας (Κεφ. 2, σσ. 41-68). *Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

Παράρτημα 1: Ερωτηματολόγιο ESI για την Εργασιακή Ικανοποίηση



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ
ΚΙΝΗΣΗΣ & ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
Τμήμα Οργάνωσης & Διαχείρισης Αθλητισμού

Ερωτηματολόγιο 1

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Στο παρακάτω ερωτηματολόγιο υπάρχουν κάποιες προτάσεις, οι οποίες αφορούν στην εργασία σας.

Παρακαλώ διαβάστε με προσοχή το παρακάτω ερωτηματολόγιο και απαντήστε με τη μεγαλύτερη δυνατή **ειλικρίνεια**, τοποθετώντας ένα **κύκλο** στην απάντηση που σας εκφράζει. Η απαντήσείς σας θα δίνονται σύμφωνα με μια πεντάβαθμη κλίμακα (1= Διαφωνώ Απόλυτα, 5= Συμφωνώ Απόλυτα).

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αυτό που ζητάμε από εσάς είναι η **προσωπική σας άποψη**.

Μην σκέφτεστε πολύ για κάθε πρόταση. Απαντήστε **αυθόρμητα**.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο** και οι απαντήσείς σας θα είναι **απόλυτα εμπιστευτικές**.

Παρακαλώ είναι εξαιρετικά σημαντικό να **απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις**

Για οποιαδήποτε ερώτηση ή διευκρίνιση παρακαλώ επικοινωνήστε στο τηλ. 2751066429, κατά τις ώρες 8 π.μ.-2 μ.μ

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία,

Γρηγορίου Ιωάννα
Καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής

ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Ηλικία: ____/____ (χρόνια/ μήνες)

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

Σπουδές (Πανεπιστήμιο που αποφοιτήσατε) _____

Ειδικότητα(ες): Κύρια: _____ Δευτερ. _____

Σπουδές πέρα από τις βασικές: _____

Συνολικός Χρόνος Υπηρεσίας: _____/_____ (χρόνια/ μήνες π.χ. 15/ 4)

Χρόνια Υπηρεσίας ως Μόνιμος: _____/_____ (χρόνια/ μήνες π.χ. 15/ 4)

Χρόνια Υπηρεσίας ως Αναπληρωτής: _____/_____ (χρόνια/ μήνες π.χ. 15/ 4)

Χρόνια Υπηρεσίας ως Ωρομίσθιος: _____/_____ (χρόνια/ μήνες π.χ. 15/ 4)

Τώρα υπηρετείτε στην Α/θμια Β/θμια και στις δύο

Το σχολείο που υπηρετείτε ανήκει:

1. Σε αστική περιοχή
2. Σε αγροτική περιοχή
3. Σε ορεινή περιοχή
4. Σε τουριστική περιοχή

Καταληκτική βαθμίδα σπουδών του πατέρα σας

- Καμιά
Δημοτικό
Γυμνάσιο
Λύκειο
Πανεπιστήμιο
Δεύτερο πτυχίο
Μεταπτυχιακές σπουδές

Καταληκτική βαθμίδα σπουδών της μητέρας σας

- Καμιά
Δημοτικό
Γυμνάσιο
Λύκειο
Πανεπιστήμιο
Δεύτερο πτυχίο
Μεταπτυχιακές σπουδές

Σπουδάσατε αυτό που επιθυμούσατε;

- Ναι
Όχι

Ερωτηματολόγιο

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις με τις οποίες θέλουμε να δηλώσετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε. Κάθε αριθμός αντιστοιχεί σε άλλη απάντηση. Η επεξήγηση για την αντιστοιχία αυτή δίνεται παρακάτω. Κυκλώστε την απάντηση που σας εκφράζει.

1	2	3	4	5
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα

	1	2	3	4	5
1. Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	1	2	3	4	5
2. Ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος	1	2	3	4	5
3. Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου	1	2	3	4	5
4. Ο εξασρισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	1	2	3	4	5
5. Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	1	2	3	4	5
6. Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	1	2	3	4	5
7. Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό	1	2	3	4	5
8. Ίσα-ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό	1	2	3	4	5
9. Πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω	1	2	3	4	5
10. Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	1	2	3	4	5
11. Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	1	2	3	4	5
12. Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολύ περιορισμένες	1	2	3	4	5
13. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	1	2	3	4	5
14. Η δουλειά μου με ικανοποιεί	1	2	3	4	5
15. Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)	1	2	3	4	5
16. Η δουλειά μου είναι βαρετή	1	2	3	4	5
17. Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	1	2	3	4	5
18. Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματά μου	1	2	3	4	5
19. Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής	1	2	3	4	5
20. Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός	1	2	3	4	5
21. Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της	1	2	3	4	5
22. Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ	1	2	3	4	5
23. Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία	1	2	3	4	5
24. Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της	1	2	3	4	5

Παράρτημα 2: Ερωτηματολόγιο TSES για την Εκπαιδευτική Επάρκεια

Οι παρακάτω ερωτήσεις έχουν κατασκευαστεί για να μας βοηθήσουν να καταλάβουμε καλύτερα τις αιτίες που δυσκολεύουν τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των σχολικών τους δραστηριοτήτων. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1 2 3 4 5 6 7 8 9
καθόλου σε μικρό σε κάποιο σε μεγάλο σε
πολύ βαθμό βαθμό βαθμό
βαθμό

<i>Σε ποιο βαθμό μπορείς ...</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
...να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα, όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες; ^(a2)									
...να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης; ^(b1)									
...να βοηθάς του μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης; ^(c2)									
...να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου; ^(a5)									
...να εμποδίζεις μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα; ^(b5)									
...να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα «αδύνατου» μαθητή; ^(c5)									
...να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει; ^(a7)									
...να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης; ^(b2)									
...να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον; ^(c3)									
...να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος; ^(a3)									
... να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές; ^(b6)									
...να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες; ^(c1)									
...να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου; ^(a4)									
...να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία; ^(b3)									
...να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή; ^(a6)									
...να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο; ^(c4)									
...να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία; ^(c8)									
...να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σου; ^(a1)									
...να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα; ^(b8)									
...να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών; ^(b7)									
...να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης; ^(b4)									
...να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου; ^(c7)									

...να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές; (a8)	1	2	3	4	5	6	7	8
...να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά; (c6)	1	2	3	4	5	6	7	8

Παράρτημα 3

Πίνακας 4. 1. Παρουσίαση των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Ηλικία	40,6995	6,05179
Φύλο	1,58	,495
Πανεπιστήμιο φοίτησης	1,83	1,517
Κύρια Ειδικότητα	18,27	113,308
Δεύτερη ειδικότητα	11,38	3,420
Σπουδές πέρα από τις βασικές	8,83	2,458
Συνολικός χρόνος υπηρεσίας	9,7285	7,47532
Χρόνια υπηρεσίας ως μόνιμος	6,3331	7,97693
Χρόνια υπηρεσίας ως αναπληρωτής	2,9074	2,96369
Πανεπιστήμιο φοίτησης	Συχνότητα	%
TEΦΑΑ Αθηνών	158	69,0
TEΦΑΑ Κομοτηνής	15	6,6
TEΦΑΑ Θεσσαλονίκης	28	12,2
TEΦΑΑ Σερρών	13	5,7
Σχολή Αθλητικών Σπουδών Ρουμανίας	2	,9
ΕΑΣΑ	8	3,5
Σχολή Αθλητικών Σπουδών Βουλγαρία	3	1,3
Dalmousie University-Canada	2	,9
Κύρια Ειδικότητα	Συχνότητα	%
Ποδόσφαιρο	49	21,4
Καλαθοσφαίριση	36	15,7
Επιτραπέζια Αντισφαίριση	5	2,2
Παραδοσιακοί Χοροί	31	13,5
Κολύμβηση	20	8,7
Αντισφαίριση	6	2,6
Μαζικός Λαϊκός Αθλητισμός	6	2,6
Στίβος -Δρόμοι	19	8,3
Ειδική Φυσική Αγωγή	7	3,1
Πετοσφαίριση	14	6,1
Ενόργανη Γυμναστική	17	7,4
Χειροσφαίριση	8	3,5
Ρυθμική Αγωνιστική Γυμναστική	4	1,7
Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητισμού	2	,9
Άλματα	2	,9
missing values	3	1,3
Δεύτερη ειδικότητα	Συχνότητα	%
Ειδική Φυσική Αγωγή	9	3,9
Ποδηλασία	3	1,3

	Πάλη	3	1,3
	Ποδόσφαιρο	5	2,2
	Πετοσφαίριση	6	2,6
	Αεροβική Γυμναστική	1	,4
	Στίβος	6	2,6
	Αντισφαίριση	4	1,7
	Παραδοσιακοί χοροί	6	2,6
	Κολύμβηση	3	1,3
	Καλαθοσφαίριση	5	2,2
	Οργάνωση και Διοίκηση Αθλητισμού	3	1,3
	καμιά	173	75,5
	Ενόργανη	1	,4
	Διατροφή και αεροβική	1	,4
	Σπουδές πέρα από τις βασικές	Συχνότητα	%
	Μεταπτυχιακό τίτλος	9	3,9
	Aerobic (Grafts) -Νοηματική γλώσσα (επίπεδο επάρκειας) -Ναυαγοσωστική	5	2,2
	Μεταπτυχιακός και Διδακτορικός τίτλος	6	2,6
	Θερινό Πανεπιστήμιο - Σεμινάρια -Συνέδρια	3	1,3
	Σχολή Διαιτησίας Καλαθοσφαίρισης	2	,9
	Δυο μεταπτυχιακούς τίτλους και δεύτερο πτυχίο	2	,9
	Μεταπτυχιακός/η φοιτητής/τρια	7	3,1
	Σεμινάρια	22	9,6
	Δυο μεταπτυχιακά	7	3,1
	καμιά	164	71,6
	δεύτερο πτυχίο	2	,9
	Τώρα υπηρετείτε στην:	Συχνότητα	%
	Α'/θμια	87	38,0
	Β'/θμια	101	44,1
	και στα δύο	39	17,0
	στο γραφείο	2	,9
	Το σχολείο που υπηρετείται ανήκει σε:	Συχνότητα	%
	αστική περιοχή	130	56,8
	αγροτική περιοχή	45	19,7
	ορεινή περιοχή	15	6,6
	τουριστική περιοχή	39	17,0
	Καταληκτική βαθμίδα σπουδών του πατέρα	Συχνότητα	%
	καμιά	16	7,0
	Δημοτικό	108	47,2
	Γυμνάσιο	20	8,7
	Λύκειο	39	17,0
	Πανεπιστήμιο	42	18,3

	Δεύτερο πτυχίο	2	,9
	Μεταπτυχιακές σπουδές	2	,9
Καταληκτική βαθμίδα σπουδών της μητέρας		Συχνότητα	%
	καμιά	27	11,8
	Δημοτικό	104	45,4
	Γυμνάσιο	30	13,1
	Λύκειο	25	10,9
	Πανεπιστήμιο	43	18,8
Σπουδάσατε αυτό που επιθυμούσατε;		Συχνότητα	%
	ναι	219	95,6
	όχι	10	4,4

Παράρτημα 4

Πίνακας 4. 2. Παρουσίαση των συχνοτήτων και των εκατοστιαίων ποσοστών των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο ESI

Οι συνθήκες εργασίας είναι οι καλύτερες που είχα ποτέ	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	16	7,0
Διαφωνώ	56	31,4
Δεν είμαι σίγουρος	65	59,8
Συμφωνώ	74	92,1
Συμφωνώ απόλυτα	18	100
Ο χώρος εργασίας μου είναι ευχάριστος	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	2	,9
Διαφωνώ	22	9,6
Δεν είμαι σίγουρος	38	16,6
Συμφωνώ	134	58,5
Συμφωνώ απόλυτα	33	14,4
Οι συνθήκες εργασίας είναι επικίνδυνες για την υγεία μου	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	70	30,6
Διαφωνώ	78	34,1
Δεν είμαι σίγουρος	39	17,0
Συμφωνώ	29	12,7
Συμφωνώ απόλυτα	13	5,7
Ο εξαρισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	122	53,3
Διαφωνώ	44	19,2
Δεν είμαι σίγουρος	17	7,4
Συμφωνώ	28	12,2
Συμφωνώ απόλυτα	18	7,9
Ο φωτισμός δεν είναι επαρκής στο χώρο της δουλειάς μου	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	137	59,8
Διαφωνώ	49	21,4
Δεν είμαι σίγουρος	11	4,8
Συμφωνώ	22	9,6
Συμφωνώ απόλυτα	9	3,9
Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	45	19,7
Διαφωνώ	83	36,2
Δεν είμαι σίγουρος	51	22,3
Συμφωνώ	34	14,8
Συμφωνώ απόλυτα	16	7,0
Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό	Συχνότητα	%

Διαφωνώ απόλυτα	18	7,9
Διαφωνώ	38	16,6
Δεν είμαι σίγουρος	50	21,8
Συμφωνώ	94	41,0
Συμφωνώ απόλυτα	29	12,7
Ίσα-ίσα που μπορώ να επιβιώνω μ' αυτό το μισθό	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	18	7,9
Διαφωνώ	49	21,4
Δεν είμαι σίγουρος	35	15,3
Συμφωνώ	96	41,9
Συμφωνώ απόλυτα	31	13,5
Πληρώνομαι λιγότερο από όσο αξίζω	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	11	4,8
Διαφωνώ	30	13,1
Δεν είμαι σίγουρος	40	17,5
Συμφωνώ	103	45,0
Συμφωνώ απόλυτα	45	19,7
Υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	57	24,9
Διαφωνώ	73	31,9
Δεν είμαι σίγουρος	74	32,3
Συμφωνώ	23	10,0
Συμφωνώ απόλυτα	2	,9
Η πείρα που απέκτησα αυξάνει τις προοπτικές μου για προαγωγή	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	30	13,1
Διαφωνώ	66	28,8
Δεν είμαι σίγουρος	81	35,4
Συμφωνώ	46	20,1
Συμφωνώ απόλυτα	6	2,6
Οι προοπτικές για προαγωγή είναι πολλοί περιορισμένες	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	4	1,7
Διαφωνώ	29	12,7
Δεν είμαι σίγουρος	59	25,8
Συμφωνώ	77	33,6
Συμφωνώ απόλυτα	60	26,2
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	3	1,3
Διαφωνώ	3	1,3
Δεν είμαι σίγουρος	19	8,3
Συμφωνώ	121	52,8
Συμφωνώ απόλυτα	83	36,2
Η δουλειά μου με ικανοποιεί	Συχνότητα	%

Διαφωνώ απόλυτα	10	4,4
Διαφωνώ	12	5,2
Δεν είμαι σίγουρος	9	3,9
Συμφωνώ	112	48,9
Συμφωνώ απόλυτα	86	37,6
Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	81	35,4
Διαφωνώ	99	43,2
Δεν είμαι σίγουρος	7	3,1
Συμφωνώ	33	14,4
Συμφωνώ απόλυτα	9	3,9
Η δουλειά μου είναι βαρετή	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	96	41,9
Διαφωνώ	90	39,3
Δεν είμαι σίγουρος	18	7,9
Συμφωνώ	21	9,2
Συμφωνώ απόλυτα	4	1,7
Ο προϊστάμενος μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	21	9,2
Διαφωνώ	33	14,4
Δεν είμαι σίγουρος	68	29,7
Συμφωνώ	79	34,5
Συμφωνώ απόλυτα	28	12,2
Ο προϊστάμενος μου κατανοεί τα προβλήματα μου	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	18	7,9
Διαφωνώ	42	18,3
Δεν είμαι σίγουρος	80	34,9
Συμφωνώ	62	27,1
Συμφωνώ απόλυτα	27	11,8
Ο προϊστάμενος μου είναι αγενής	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	65	28,4
Διαφωνώ	110	48,0
Δεν είμαι σίγουρος	31	13,5
Συμφωνώ	17	7,4
Συμφωνώ απόλυτα	6	2,6
Ο προϊστάμενος μου είναι ενοχλητικός	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	78	34,1
Διαφωνώ	104	45,4
Δεν είμαι σίγουρος	22	9,6
Συμφωνώ	17	7,4
Συμφωνώ απόλυτα	8	3,5
Η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της	Συχνότητα	%
Διαφωνώ απόλυτα	21	9,2

	Διαφωνώ	64	27,9
	Δεν είμαι σίγουρος	90	39,3
	Συμφωνώ	41	17,9
	Συμφωνώ απόλυτα	13	5,7
Είναι η καλύτερη υπηρεσία που έχω δουλέψει ποτέ		Συχνότητα	%
	Διαφωνώ απόλυτα	23	10,0
	Διαφωνώ	41	17,9
	Δεν είμαι σίγουρος	98	42,8
	Συμφωνώ	52	22,7
	Συμφωνώ απόλυτα	15	6,6
Υπάρχει ευνοιοκρατία (έλλειψη αξιοκρατίας) στην υπηρεσία		Συχνότητα	%
	Διαφωνώ απόλυτα	12	5,2
	Διαφωνώ	33	14,4
	Δεν είμαι σίγουρος	70	30,6
	Συμφωνώ	85	37,1
	Συμφωνώ απόλυτα	29	12,7
Η υπηρεσία κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους εργαζομένους της		Συχνότητα	%
	Διαφωνώ απόλυτα	10	4,4
	Διαφωνώ	39	17,0
	Δεν είμαι σίγουρος	76	33,2
	Συμφωνώ	75	32,8
	Συμφωνώ απόλυτα	29	12,7

Παράρτημα 5

Πίνακας 4. 3. Παρουσίαση των συχνοτήτων και των εκατοστιαίων ποσοστών των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο TSES

Μπορείς να δίνεις εναλλακτική εξήγηση ή παράδειγμα όταν οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν κάτι που δίδαξες:		Συχνότητα	%
	Καθόλου	2	,9
	2	2	,9
	σε μικρό βαθμό	9	3,9
	4	3	1,3
	σε κάποιο βαθμό	21	9,2
	6	24	10,5
	σε μεγάλο βαθμό	120	52,4
	8	28	12,2
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	20	8,7
Μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης:		Συχνότητα	%
	καθόλου	2	,9
	2	2	,9
	σε μικρό βαθμό	4	1,8
	4	9	4,0
	σε κάποιο βαθμό	26	11,5
	6	27	11,9
	σε μεγάλο βαθμό	88	38,8
	8	44	19,4
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	25	11,0
	Σύνολο	227	100,0
	Missing System	2	
Μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να εκτιμούν την αξία της μάθησης:		Συχνότητα	%
	καθόλου	3	1,3
	2	3	1,3
	4	8	3,5
	σε κάποιο βαθμό	27	11,8
	6	41	18,0
	σε μεγάλο βαθμό	83	36,4
	8	41	18,0
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	22	9,6
	Σύνολο	228	100,0
	Missing System	1	
Μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε απαιτητικές ερωτήσεις που θέτουν οι μαθητές σου;		Συχνότητα	%

	καθόλου	1	,4
	2	5	2,2
	σε μικρό βαθμό	2	,9
	4	5	2,2
	σε κάποιο βαθμό	20	8,8
	6	44	19,3
	σε μεγάλο βαθμό	82	36,0
	8	47	20,6
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	22	9,6
	Total	228	100,0
	Missing System	1	
	Μπορείς να εμποδίζεις μαθητές με αποκλίνουσα συμπεριφορά να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημά;	Συχνότητα	%
	καθόλου	4	1,7
	2	3	1,3
	σε μικρό βαθμό	7	3,1
	4	5	2,2
	σε κάποιο βαθμό	17	7,4
	6	46	20,1
	σε μεγάλο βαθμό	67	29,3
	8	43	18,8
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	37	16,2
	Μπορείς να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός ιδιαίτερα "αδύνατου" μαθητή;	Συχνότητα	%
	καθόλου	4	1,7
	2	2	,9
	σε μικρό βαθμό	3	1,3
	4	3	1,3
	σε κάποιο βαθμό	35	15,3
	6	39	17,0
	σε μεγάλο βαθμό	79	34,5
	8	45	19,7
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	19	8,3
	Μπορείς να εκτιμήσεις το βαθμό κατανόησης από τους μαθητές αυτών που έχεις διδάξει	Συχνότητα	%
	καθόλου	3	1,3
	σε μικρό βαθμό	4	1,7
	4	8	3,5
	σε κάποιο βαθμό	14	6,1
	6	40	17,5
	σε μεγάλο βαθμό	73	31,9
	8	61	26,6
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	26	11,4

Μπορείς να κάνεις τα παιδιά να συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης;	Συχνότητα	%
καθόλου	2	,9
σε μικρό βαθμό	3	1,3
4	8	3,5
σε κάποιο βαθμό	11	4,8
6	28	12,2
σε μεγάλο βαθμό	97	42,4
8	46	20,1
σε πολύ μεγάλο βαθμό	34	14,8
Μπορείς να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;	Συχνότητα	%
2	3	1,3
4	8	3,5
σε κάποιο βαθμό	25	10,9
6	32	14,0
σε μεγάλο βαθμό	91	39,7
8	39	17,0
σε πολύ μεγάλο βαθμό	31	13,5
Μπορείς να θέτεις εύστοχες και κατανοητές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος;	Συχνότητα	%
2	4	1,8
σε μικρό βαθμό	3	1,3
4	2	,9
σε κάποιο βαθμό	19	8,3
6	36	15,8
σε μεγάλο βαθμό	68	29,8
8	53	23,2
σε πολύ μεγάλο βαθμό	43	18,9
Σύνολο	228	100,0
Missing System	1	
Μπορείς να αντιμετωπίζεις απείθαρχους μαθητές;	Συχνότητα	%
καθόλου	2	,9
2	1	,4
σε μικρό βαθμό	6	2,6
4	7	3,1
σε κάποιο βαθμό	16	7,0
6	18	7,9
σε μεγάλο βαθμό	70	30,6
8	75	32,8
σε πολύ μεγάλο βαθμό	34	14,8
Μπορείς να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες;	Συχνότητα	%

	καθόλου	2	,9
	2	1	,4
	σε μικρό βαθμό	3	1,3
	4	4	1,7
	σε κάποιο βαθμό	11	4,8
	6	40	17,5
	σε μεγάλο βαθμό	65	28,4
	8	69	30,1
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	34	14,8
Μπορείς να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου;		Συχνότητα	%
	2	5	2,2
	σε μικρό βαθμό	3	1,3
	4	11	4,8
	σε κάποιο βαθμό	45	19,7
	6	40	17,5
	σε μεγάλο βαθμό	66	28,8
	8	39	17,0
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	20	8,7
Μπορείς να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία;		Συχνότητα	%
	καθόλου	2	,9
	σε μικρό βαθμό	3	1,3
	4	5	2,2
	σε κάποιο βαθμό	26	11,4
	6	35	15,3
	σε μεγάλο βαθμό	87	38,0
	8	44	19,2
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	27	11,8
Μπορείς να προσαρμόζεις τα μαθήματά σου στο επίπεδο του κάθε μαθητή;		Συχνότητα	%
	2	4	1,8
	σε μικρό βαθμό	9	3,9
	4	2	,9
	σε κάποιο βαθμό	44	19,3
	6	42	18,4
	σε μεγάλο βαθμό	66	28,9
	8	42	18,4
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	19	8,3
	Σύνολο	228	100,0
	Missing System	1	
Μπορείς να βοηθάς τις οικογένειες, ώστε με τη σειρά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο;		Συχνότητα	%

	καθόλου	2	,9
	2	8	3,5
	σε μικρό βαθμό	11	4,8
	4	8	3,5
	σε κάποιο βαθμό	53	23,1
	6	61	26,6
	σε μεγάλο βαθμό	42	18,3
	8	28	12,2
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	16	7,0
Μπορείς να εμπλέκεις τους πιο αδιάφορους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία;		Συχνότητα	%
	2	5	2,2
	σε μικρό βαθμό	3	1,3
	4	7	3,1
	σε κάποιο βαθμό	45	19,8
	6	48	21,1
	σε μεγάλο βαθμό	63	27,8
	8	42	18,5
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	14	6,2
	Σύνολο	227	100,0
	Missing System	2	
Σύνολο		229	
Μπορείς να χρησιμοποιείς διάφορες μεθόδους αξιολόγησης της απόδοσης των μαθητών σου;		Συχνότητα	%
	2	3	1,3
	σε μικρό βαθμό	10	4,4
	4	5	2,2
	σε κάποιο βαθμό	50	21,9
	6	32	14,0
	σε μεγάλο βαθμό	53	23,2
	8	51	22,4
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	24	10,5
	Σύνολο	228	100
	Missing System	1	
Σύνολο		229	
Μπορείς να τηρείς τους κανόνες λειτουργίας της τάξης που εσύ έθεσες, προκειμένου να διεξάγεται ομαλά το μάθημα;		Συχνότητα	%
	2	4	1,7
	σε μικρό βαθμό	2	,9
	4	6	2,6
	σε κάποιο βαθμό	22	9,6
	6	35	15,3

	σε μεγάλο βαθμό	58	25,3
	8	59	25,8
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	43	18,8
	Μπορείς να κάνεις ξεκάθαρες τις προσδοκίες σου για τη συμπεριφορά των μαθητών;	Συχνότητα	%
	2	4	1,8
	σε μικρό βαθμό	2	,9
	4	16	7,0
	σε κάποιο βαθμό	17	7,5
	6	31	13,6
	σε μεγάλο βαθμό	67	29,4
	8	48	21,1
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	43	18,9
	Σύνολο	228	100
	Missing System	1	
	Σύνολο	229	
	Μπορείς να καθιερώσεις ένα σύστημα διοίκησης της τάξης;	Συχνότητα	%
	2	3	1,3
	σε μικρό βαθμό	3	1,3
	4	9	3,9
	σε κάποιο βαθμό	27	11,8
	6	33	14,4
	σε μεγάλο βαθμό	65	28,4
	8	64	27,9
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	25	10,9
	Μπορείς να ενθαρρύνεις τη δημιουργικότητα των μαθητών σου;	Συχνότητα	%
	καθόλου	1	,4
	2	2	,9
	σε μικρό βαθμό	3	1,3
	4	4	1,8
	σε κάποιο βαθμό	14	6,1
	6	44	19,3
	σε μεγάλο βαθμό	74	32,5
	8	57	25,0
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	29	12,7
	Σύνολο	228	100
	Missing System	1	
	Σύνολο	229	
	Μπορείς να δίνεις τις κατάλληλες προκλήσεις σε πολύ ικανούς μαθητές;	Συχνότητα	%
	καθόλου	2	,9

	2	2	,9
	4	2	,9
	σε κάποιο βαθμό	21	9,2
	6	28	12,3
	σε μεγάλο βαθμό	54	23,7
	8	75	32,9
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	44	19,3
	Σύνολο	228	100
	Missing System	1	
	Σύνολο	229	
Μπορείς να βοηθάς τους μαθητές σου να σκέφτονται κριτικά;		Συχνότητα	%
	καθόλου	1	,4
	2	2	,9
	σε μικρό βαθμό	1	,4
	4	7	3,1
	σε κάποιο βαθμό	23	10,0
	6	33	14,4
	σε μεγάλο βαθμό	69	30,1
	8	56	24,5
	σε πολύ μεγάλο βαθμό	37	16,2