

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εσωτερικά κίνητρα

Εργασιακή και Συναισθηματική Ικανοποίηση
των Εκπαιδευτικών από το Χώρο Εργασίας

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Μ. Κονταξή

Επιβλέποντες Καθηγητές/Καθηγήτριες:
Χ. Σαϊτης
Ε. Σαραφίδου

ΒΟΛΟΣ 2007



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 7390/1
Ημερ. Εισ.: 15-07-2009
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
371.100 19
KON

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Εσωτερικά κίνητρα

Εργασιακή και Συναισθηματική Ικανοποίηση
των Εκπαιδευτικών από το Χώρο Εργασίας

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Μ. Κονταξή

Επιβλέποντες Καθηγητές/Καθηγήτριες:
Χ. Σαΐτης
Ε. Σαραφίδου

ΒΟΛΟΣ 2007

No man is an island.

- Donne, 1624

Τίποτα δεν έχει μεγαλύτερη αξία και επιβεβαίωση από το να αισθάνεσαι ότι σε καταλαβαίνουν. Από τη στιγμή που το άτομο νιώσει ότι το καταλαβαίνουν, αυτό το άτομο γίνεται πιο ανοικτό σε κάθε είδους επιρροές και αλλαγές.

- Covey, 1999

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	5
----------	---

Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Διερεύνηση

Κεφάλαιο I: Η Προβληματική της Έρευνας	10
-----------------------------------------------	-----------

Περίληψη	10
----------	----

Τοποθέτηση του Ερευνητικού Προβλήματος	10
----------------------------------------	----

Σκοπός της Έρευνας και Ερευνητικές Υποθέσεις	11
----------------------------------------------	----

Αναγκαιότητα της Έρευνας	12
--------------------------	----

Σπουδαιότητα του Προβλήματος	12
------------------------------	----

Προϋποθέσεις της Έρευνας	13
--------------------------	----

Οριοθέτηση του Προβλήματος	13
----------------------------	----

Κεφάλαιο II: Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας	14
----------------------------------------------	-----------

Τα κίνητρα	14
------------	----

Αυτονομία	19
-----------	----

Αποδοτικότητα	21
---------------	----

Διαπροσωπικές Σχέσεις	23
-----------------------	----

Επαγγελματική Ικανοποίηση	25
---------------------------	----

Συναίσθημα στην Εργασία	28
-------------------------	----

Μέρος Δεύτερο: Η Έρευνα

Κεφάλαιο III: Μεθοδολογία	33
Δείγμα	33
Μέθοδοι Συλλογής Υλικού	34
Διαδικασία Διεξαγωγής της Έρευνας	36
Κεφάλαιο IV: Ανάλυση των Αποτελεσμάτων της Έρευνας	37
Κεφάλαιο V: Ερμηνεία των Αποτελεσμάτων της Έρευνας	44
Δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών	44
Κίνητρα και ικανοποίηση από την εργασία	47
Κεφάλαιο VI: Συμπεράσματα και προτάσεις	48
Σύνοψη συμπερασμάτων	49
Προτάσεις	52

Μέρος Τρίτο: Περιλήψεις – Παραρτήματα – Βιβλιογραφία

Περίληψη στην Ελληνική Γλώσσα	56
Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα	57
Ερωτηματολόγιο	58
Βιβλιογραφία	63

Εισαγωγή

1. Γενικά στοιχεία

Οι εκπαιδευτικοί, όπως και όλοι μας, θέλουν να είναι αποτελεσματικοί και να μαθαίνουν, να ανακαλύπτουν νέες προκλήσεις και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες που προάγουν τόσο τον εαυτό τους όσο και την εργασία στο σύνολο που λέγεται σχολείο. Ως άνθρωποι, από την άλλη πλευρά, είναι δραστήριοι από τη φύση τους και οδηγούνται σε συνεχείς αναβαθμίσεις στο περιβάλλον τους στοχεύοντας την επιτυχία. Όμως η ενέργεια που καταβάλουμε για κάθε μας προσπάθεια είναι περιορισμένη. Τις τελευταίες δύο δεκαετίες τουλάχιστον, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται τη νέα πραγματικότητα των αυξανόμενων απαιτήσεων της δουλειάς τους. Καλούνται να προσαρμοστούν σε νέα αναλυτικά προγράμματα και παιδαγωγικές πρακτικές ενώ παράλληλα η είσοδος των ηλεκτρονικών υπολογιστών και η κοινωνία της πληροφορίας τους έφερε μπροστά σε νέες προκλήσεις.

Αν όμως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν στηρίζει και δεν ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να κατευθύνουν την ενέργειά τους στην παιδαγωγική τους ιδιότητα, τότε θα στραφούν σε άλλες δραστηριότητες που δεν έχουν να κάνουν με το σχολείο και τους μαθητές και αυτό επειδή πολλές φορές οι απαιτήσεις ξεπερνούν ακόμη και τα όρια της εξουθένωσης χωρίς ταυτόχρονα να προσλαμβάνουν ικανοποίηση από αυτό που προσφέρουν.

Στην ερώτηση: «*πώς μπορούμε να παρακινήσουμε τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τρόπο άσκησης της εργασίας τους*» δεν εκπλήσσει η αντίδραση που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί. Η παρακίνηση (κίνητρα) δεν επιβάλλεται, ούτε ελέγχεται, ούτε προστάζεται σε κάποιον. Αποτελεί ένα σύμπλεγμα ανθρώπινης δυναμικής, που ωθεί το άτομο σε δράση τόσο με εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς, όσο και με την αλληλεπίδραση από το περιβάλλον.

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με τίτλο: «*Εσωτερικά κίνητρα & Εργασιακή και Συναισθηματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών από το χώρο εργασίας*», εντάσσεται στη θεματική ενότητα «Βασικές Αρχές Διοίκησης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τη σχέση των εσωτερικών κινήτρων, που ωθούν τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περιφέρεια Θεσσαλίας να είναι δραστήριοι στη δουλειά τους, με την εργασιακή και συναισθηματική ικανοποίηση που δύναται να εισπράττουν από το σχολείο (μαθητές, συναδέλφους, γονείς).

2. Δομή της Εργασίας

Η ερευνητική αυτή μελέτη αποτελείται από δύο μέρη:

Στο Πρώτο Μέρος (θεωρητικό, 1^ο και 2^ο κεφάλαιο), που καταγράφεται ο γενικός προβληματισμός για το θέμα που ακολουθεί: (α) επισημαίνονται τα τρία βασικά εσωτερικά κίνητρα (αυτονομία, προαγωγή των ικανοτήτων και την ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους συναδέλφους στο σχολείο) καθώς και η ικανοποίηση που προσλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από το σχολείο ως εργασιακό χώρο και (β) υπογραμμίζεται η σχέση που υπάρχει μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων και της επαγγελματικής ικανοποίησης καθώς επίσης ανάμεσα στα εσωτερικά κίνητρα και τα θετικά/αρνητικά συναισθήματα από το σχολείο. Περιλαμβάνεται, δηλαδή, μια συστηματική προσέγγιση του θεωρητικού πλαισίου της ερευνητικής μελέτης, με ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, ώστε να υπάρξει η ανάλογη τεκμηριωμένη κατοχύρωση των συμπερασμάτων, τα οποία θα προκύψουν από τη διαδικασία της παρούσας έρευνας. Συνοπτικά, η διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου έχει ως εξής:

- **Κεφάλαιο Πρώτο:** διατυπώνεται με σαφήνεια το ερευνητικό μας πρόβλημα. Ακολουθεί η καταγραφή του σκοπού και των υποθέσεων της έρευνας, ο λόγος για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και τέλος υπογραμμίζονται οι προϋποθέσεις της έρευνας και οριοθετείται το πρόβλημα.
- **Κεφάλαιο Δεύτερο:** περιλαμβάνεται η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι όροι *εσωτερικά κίνητρα*, *επαγγελματική και συναισθηματική ικανοποίηση*, καταγράφονται οι αρθρογραφίες και βιβλιογραφικές πηγές και τονίζεται η ανάγκη για αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος δίνο-

ντας περισσότερη προσοχή στο άτομο και τους τρόπους ενεργοποίησης των ικανοτήτων του.

Στο Δεύτερο Μέρος (εμπειρικό, 3^ο, 4^ο, 5^ο και 6^ο κεφάλαιο): (α) εκτίθεται ο στόχος και η μεθοδολογία της έρευνας, τα αποτελέσματά της, όπως επίσης οι *διαπιστώσεις* και τα *συμπεράσματα*, που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων και (β) διατυπώνονται οι *προτάσεις* που απορρέουν από τα πορίσματα της έρευνας.

- **Κεφάλαιο Τρίτο:** αναφέρεται στη *μεθοδολογία* της έρευνας, καταγράφεται η *διαδικασία εκτέλεσης της έρευνας*, τα μέσα *συλλογής δεδομένων* (*διαδικασία σύνταξης και αποστολής των ερωτηματολογίων κ.ά.*), ο *καθορισμός του πληθυσμού-δείγματος*, τα *είδη δεδομένων*, η *αξιοπιστία των ερωτηματολογίων* και, τέλος, οι *στατιστικές τεχνικές*.
- **Κεφάλαιο Τέταρτο:** αναλύονται τα *αποτελέσματα* της έρευνας. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται η *περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας* και οι *έλεγχοι συνάφειας*.
- **Κεφάλαιο Πέμπτο:** επιχειρείται η *ερμηνεία των αποτελεσμάτων* της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία.
- **Κεφάλαιο Έκτο:** καταγράφονται τα *συμπεράσματα* που προέκυψαν και διατυπώνονται οι *προτάσεις*.

Στο Τρίτο Μέρος υπάρχουν τα *παραρτήματα* και η *βιβλιογραφία* που χρησιμοποιήθηκε.

3. Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους εκείνους, οι οποίοι με οποιονδήποτε τρόπο βοήθησαν και στήριξαν την ερευνητική αυτή μελέτη μου. Πρώτα, απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συναδέλφους μου, εκπαιδευτικούς της Περιφέρειας Θεσσαλίας, οι οποίοι με προθυμία συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, συμβάλλοντας καθοριστικά στην διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Ιδιαίτερα, όμως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής: τον Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Σαΐτη Χ., - ο οποίος, ως Επι-

βλέπων είχε την εποπτεία αυτής της μελέτης – για τις πολύτιμες συμβουλές του σε τομείς που αφορούσαν τόσο στη θεωρητική συγκρότηση της μελέτης όσο και στην διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Σαραφίδου. Ε, η οποία με διακριτικότητα, αλλά και ενδιαφέρον, παρακολουθούσε την εξέλιξη της εργασίας και έδινε τις συμβουλές της, όπου αυτό ήταν απαραίτητο, για μια ολοκληρωμένη στατιστική τεκμηρίωση του θέματος.

ΜΕΡΟΣ Α': Η ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ι: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Περίληψη

Οι άνθρωποι που εργάζονται στο χώρο της εκπαιδευτικής ηγεσίας και ειδικότερα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης επιθυμούν να διατηρήσουν μια αίσθηση πραότητας σχετικά με τη δυνατότητα να ελέγχουν και να κατευθύνουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Όμως το διδάσκω και μαθαίνω είναι μαζί «επιστήμη και τέχνη». Από την άλλη πλευρά η δυναμική των ανθρώπινων κινήτρων δεν αποτελεί πλέον μυστήριο. Οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές εσωτερικές πηγές άντλησης ενέργειας και παράλληλα εμπειρίες που τους επιτρέπουν να συμπεριφέρονται διαφορετικά σε κάθε νέα πρόκληση. Άλλωστε, η ικανοποίηση από την εργασία αποτελεί σπουδαίο παράγοντα στη ζωή του ανθρώπου και συμβάλλει στην ψυχική του ισορροπία, ενώ παράλληλα προάγει την αποδοτικότητα του και επηρεάζει τα συναισθήματά του. Στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται η σχέση των παραγόντων που ενεργοποιούν την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, ως άτομα, στο σχολείο.

2. Τοποθέτηση του προβλήματος

Στο ζήλο μας να αναβαθμίσουμε το εκπαιδευτικό μας σύστημα, προέχει να αντιληφθούμε αυτές τις συνθήκες κάτω από τις οποίες μπορεί να επιτευχθεί η εκπαιδευτική ανανέωση. Η εισαγωγή νέων ιδεών και κανονισμών πρέπει να συνοδεύεται από την πληροφόρηση και το χρόνο που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να εσωτερικεύσουν τη νέα «λογική» που προτείνει αλλαγές και να χτίσουν συνδέσμους με τις υπάρχουσες αξίες και πιστεύω. Αν δεν διατηρήσουν οι εκπαιδευτικοί την αίσθηση του επείγοντος σχετικά με το «γιατί» και «πώς» δύναται να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους, το κάλεσμα για νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και καινοτομίες θα οδηγηθεί στο κενό (Ryan & Deci, 2000).

Από την άλλη πλευρά στο χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται πολύ σημαντική για τη συνέχιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Έρευνες που έγιναν από πολλούς ερευνητές σε εκπαιδευτικούς αποκάλυψαν μικρή ικανοποίηση από το εισόδημα, τη φύση του επαγγέλματος και τους συναδέλφους, ενώ

έδειξαν έλλειψη ικανοποίησης εξαιτίας της μικρής τους συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για σχολικά θέματα, του επιπέδου και της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και του μεγάλου φόρτου εργασίας τους, (Butt et al. 2005, Watson et al. 1991; Chaplain, 1995; Ho & Au, 2006).

Επιπλέον το περιβάλλον εργασίας επηρεάζει και το συναίσθημα των ατόμων, εντός και εκτός αυτού (Brief & Weiss, 2002). Το είδος και η ένταση των συναισθημάτων που βιώνουν οι εργαζόμενοι σχετίζονται με διάφορους παράγοντες, όπως συνθήκες εργασίας (George et al. 1993), συμπεριφορά προϊσταμένων (George et al. 2000), φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας (Rafaeri & Sutton, 1990; Spector & Jex, 1991), καθώς και χαρακτηριστικά εργαζομένων.

Η παρούσα έρευνα στηρίζεται σε ένα συνδυασμό των ανθρωπίνων κινήτρων – γιατί οι άνθρωποι κάνουν αυτά που κάνουν – και εξασφαλίζει τη βάση της προσπάθειας να κατανοήσουμε τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου σχολείου. Μαζί με τα κίνητρα των εκπαιδευτικών ερευνούμε και την επαγγελματική και συναισθηματική ικανοποίηση ως καθοριστικούς παράγοντες αποδοτικότητας.

3. Σκοπός της εργασίας και ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με τη βεβαιότητα, που βασίζεται στη διεθνή αρθρογραφία και βιβλιογραφία, ότι τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να ενεργοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να επιδιώξουν καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία τους, η εργασία αυτή έχει στόχο να εξετάσει:

α) την έννοια των εσωτερικών κινήτρων ως μοχλό εργασιακής αποδοτικότητας και αιτία αποδοχής εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.

β) να ερευνήσει τη σχέση των εσωτερικών κινήτρων με την εργασιακή και συναισθηματική ικανοποίηση.

Οι επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις είναι οι εξής:

- Υ1: *Οι εκπαιδευτικοί υποκινούνται από εσωτερικά κίνητρα σε μεγάλο βαθμό*

- Υ2: Τα εσωτερικά κίνητρα (*intrinsic motivation*) παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με την εργασιακή ικανοποίηση (*job satisfaction*) και τη συναισθηματική ικανοποίηση στο σχολείο (*positive affect at work*)
- Υ3: Υπάρχει διαφορά απόκρισης των εσωτερικών κινήτρων, της εργασιακής και συναισθηματικής ικανοποίησης ανάμεσα στα δύο φύλλα
- Υ4: Οι νεοδιόριστοι εκφράζουν διαφορετικό βαθμό εσωτερικών κινήτρων, εργασιακής και συναισθηματικής ικανοποίησης από τους έχοντες πολλά χρόνια προϋπηρεσίας
- Υ5: Υπάρχει διαφορά απόκρισης των εσωτερικών κινήτρων, της εργασιακής και συναισθηματικής ικανοποίησης ανάμεσα στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης

4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η κριτική, που ασκείται σήμερα στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών στο σχολείο σε πανελλαδικό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, προβάλλει επιτακτική την ανάγκη για αναβάθμιση του δημόσιου σχολείου, καθώς και τη διερεύνηση των παραγόντων που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αναβάθμιση του κάθε εκπαιδευτικού. Στο εξωτερικό έχουν ερευνηθεί και έχουν προταθεί τρόποι που συμβάλλουν στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και στην αύξηση των ευκαιριών για τη δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου.

5. Σπουδαιότητα της έρευνας

Η σπουδαιότητα αυτής της ερευνητικής εργασίας έγκειται κυρίως στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί στην εκπαίδευση με τον επιλεγμένο συνδυασμό των παραμέτρων. Επίσης, το ερευνητικό πρόβλημα της παρακίνησης και εργασιακής και συναισθηματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δεν έχει διερευνηθεί στο συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο (Περιφέρεια Θεσσαλίας). Από τα ευρήματα της παρούσας εργασίας πιθανόν να προβληματιστούν οι διευθύνσεις των σχολικών μονάδων και να στηρίξουν περισσότερο το έργο του κάθε εκπαιδευτικού.

6. Προϋποθέσεις της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει να εξασφαλιστεί μεγάλη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων, ώστε να απαντηθεί ικανοποιητικός αριθμός ερωτηματολογίων. Επίσης, οι απαντήσεις που θα δοθούν πρέπει να διακρίνονται από ακρίβεια, σαφήνεια και ειλικρίνεια διασφαλίζοντας την εγκυρότητα του δείγματος.

7. Οριοθέτηση του προβλήματος

Η εργασία που ακολουθεί διερευνά την ικανοποίηση των εσωτερικών κινήτρων που συμβάλλουν στην αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εργασιακή και συναισθηματική ικανοποίηση που προσλαμβάνουν από τη σχολική μονάδα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ II: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Περίληψη

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω είναι επιτακτική ανάγκη η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για το όφελος και την πρόοδο του σχολείου. Στο κεφάλαιο αυτό αρχικά γίνεται αναφορά στον ορισμό των κινήτρων καθώς και στην σπουδαιότητά τους για την εργασία του ατόμου. Στη συνέχεια εστιάζεται η προσοχή μας στα εσωτερικά κίνητρα και ειδικότερα στην αυτονομία, την ικανότητα απόδοσης και τις διαπροσωπικές σχέσεις καθοριστικής σημασίας και τα τρία ιδιαίτερα για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό. Ακολουθούν η τεκμηριωμένη ανάλυση των χαρακτηριστικών τόσο της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και του ρόλου του συναισθήματος στην εργασία.

Με τον όρο «κίνητρα συμπεριφοράς» αναφερόμαστε στην εσωτερική δύναμη που οδηγεί το άτομο ή, γενικότερα, ένα ζώντα οργανισμό σε κάποια μορφή δράσης (Κάντας, 1996). Με τον όρο «κίνητρα συμπεριφοράς» αποδίδουμε στα ελληνικά τον όρο *motivation* που προέρχεται από το λατινικό ρήμα *movere* (κινώ). Ο ελληνικός όρος «κίνητρα» είναι αυτός που, καλώς ή κακώς έχει επικρατήσει στο χώρο της ψυχολογίας (Νασιάκου, 1982). Στην ψυχολογία από τα πρώτα της κιόλας βήματα, τα κίνητρα αποτέλεσαν ένα από τα βασικότερα θέματα μελέτης και είναι πραγματικά εντυπωσιακός ο όγκος θεωρητικών και εμπειρικών ερευνών, που σχετίζονται με τα κίνητρα συμπεριφοράς όπως επίσης και οι αμφισβητήσεις ανάμεσα σε πολλές από αυτές. Κίνητρα, επομένως, είναι τόσο οι εσωτερικές αιτίες της συμπεριφοράς, όπως τα ένστικτα, οι ορμές, οι σκοποί, οι επιθυμίες ή προθέσεις, τα συναισθήματα, όσο οι διάφορες αμοιβές, τα θέλητρα, ή οι απωθητικοί ερεθισμοί (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών για μάθηση, η ενθάρρυνση, η παρώθηση και γενικότερα η χρησιμοποίηση κινήτρων για την επίτευξη ορισμένων σκοπών στην περιοχή της αγωγής αποτελούν στοιχεία που συναντάμε σε κάθε περίοδο της παιδαγωγικής. Όσοι ασχολήθηκαν με το θέμα των κινήτρων πολλές φορές τα ταυτίζουν με την κινητικότητα και τη δραστηριότητα των οργανισμών. Η θέση όμως αυτή δεν είναι ορθή, γιατί η κινητικότητα και η δραστηριότητα είναι καταστάσεις συμφυείς με τη ζωή. Τα κίνητρα λοιπόν δεν δημιουργούν την κινητικότητα, αλλά προσδιορίζουν το επίπεδο της δραστηριότητας. Ένας διευθυντής σχολείου, για παράδειγμα, χρησιμοποιεί ορισμένα κίνητρα όπως χορήγηση τιμητικής αδείας σε κάποιο εκπαιδευτικό για την άφογη διοργάνωση σχολικής εκδήλωσης, όχι για να μεταδώσει δρα-

στηριότητα στους εκπαιδευτικούς, αλλά για να ανεβάσει το βαθμό της υπάρχουσας δραστηριότητας που δεν βρίσκεται σε ικανοποιητικό επίπεδο (Φράγκος, 1984).

Στην πορεία των ερευνών τα κίνητρα οριοθετήθηκαν σε εξωτερικά κίνητρα (Hull, 1943, 1952) μια ενισχυτική δύναμη που επηρεάζεται από εξωτερικές αμοιβές, όπως ο μισθός, και που στην πορεία η έννοια αυτή ταυτίστηκε με τους στόχους που θέτουν οι άνθρωποι και με την προσδοκία που συνδέεται στην επίτευξη στόχων. Επιπλέον θεωρούνται τα μέσα που χρησιμοποιούνται από άλλα πρόσωπα για μεγαλύτερη δραστηριοποίηση των οργανισμών (Φράγκος, 1984).

Σε αντιδιαστολή προς τα εξωτερικά κίνητρα, πολλές έρευνες της δεκαετίας του 1960 τόνισαν τον ενισχυτικό ρόλο της δραστηριότητας αυτής καθαυτής, χωρίς η δραστηριότητα να συνδέεται αναγκαστικά με συγκεκριμένη εξωτερική αμοιβή από την επίτευξη του στόχου, που εξυπηρετεί η δηλούμενη δραστηριότητα. Στην περίπτωση αυτή μιλούμε για εσωτερικό κίνητρο.

Λέμε ότι ένα άτομο έχει εσωτερικό κίνητρο να επιτελέσει μια δραστηριότητα αν την αναλαμβάνει μόνο και μόνο για να επιτελέσει τη δραστηριότητα αυτή καθαυτή και όχι για να επιτύχει κάποια εξωτερική αμοιβή. Η δραστηριότητα είναι από μόνη της επιβραβευτική. Η σημασία του προσδιορισμού της συμπεριφοράς σε εσωτερικά ή εξωτερικά κίνητρα είναι μεγάλη, γιατί αν το άτομο αποδίδει τη συμπεριφορά του σε εσωτερικούς λόγους, θα θελήσει να την επαναλάβει ανεξάρτητα από την ύπαρξη αμοιβής, ενώ αλλιώς θα την εκδηλώνει μόνο υπό την παρουσία αμοιβής (Κωσταρίδου - Ευκλείδη, 1997).

Ο όρος εσωτερικά κίνητρα εισήχθη μόλις το 1959 από τον Robert White. Σύμφωνα με τους (McCall, 1963; Sears & Hilgard, 1964; Frandsen, 1967) τα εσωτερικά κίνητρα μπορούν να καταταχθούν στις παρακάτω πέντε βασικές κατηγορίες: α) Γνωστικά Κίνητρα, β) Κίνητρα αυτοέκφρασης, γ) Κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης, δ) Κίνητρα συνεργασίας και κοινωνικής αναγνώρισης και ε) Κίνητρα που βασίζονται σε φυσιολογικές ανάγκες.

A) Γνωστικά κίνητρα: τα γνωστικά κίνητρα έχουν σχέση με την εσωτερική ικανοποίηση που αισθάνονται οι άνθρωποι όταν ασχολούνται με πνευματικές δραστηριότητες και τα δημιουργήματά τους. Αυτά τα κίνητρα που έχουν μεγάλη σπουδαιότητα για τη σχολική μάθηση είναι η περιέργεια, η προδιάθεση για διερεύνηση, η επιθυμία γνώσης του περιβάλλοντος, τα διάφορα ατομικά ενδιαφέροντα κ.α. Επισκόπηση των μελετών για τα γνωστικά κίνητρα δείχνει καθαρά την τάση των ανθρώπων για αναζήτηση νέων εμπει-

ριών. Όταν το σχολείο προσανατολίζεται σε διδακτικές καινοτομίες και σε ένα διευρυμένο πλαίσιο δραστηριοτήτων που επεκτείνουν τις γνώσεις των εκπαιδευτικών και ικανοποιούν την περιέργειά τους, τότε αυτές και μόνο οι δραστηριότητες προκαλούν σταθερά και μόνιμα τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία της ανανέωσης.

Β) Κίνητρα αυτοέκφρασης: ο άνθρωπος αισθάνεται την ανάγκη όχι μόνο να μαθαίνει πώς ή γιατί συμβαίνουν ορισμένα πράγματα, αλλά να συμβάλει και ο ίδιος στη διαμόρφωση των καταστάσεων. Το βασικό σημείο που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά της αυτοέκφρασης του ανθρώπου είναι η έμφυτη τάση να εξερευνά, να χειρίζεται, να σκέφτεται και να δημιουργεί με τόση πληρότητα και τόση πολυπλοκότητα όση είναι ικανός να αντιμετωπίσει.

Γ) Κίνητρα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης: στην κοινωνία μας ο άνθρωπος για να επιτύχει κοινωνική επιδοκιμασία και για να έχει έτσι αυτοεκτίμηση, πρέπει να αναπτύξει «προσωπικό συναγωνισμό». Στα κίνητρα αυτοεκτίμησης συμπεριλαμβάνονται η επιτυχία και η αποτυχία, η γνώση της προόδου, ο συναγωνισμός, η υπεροχή σε σύγκριση με τους άλλους κ.α. Τα σχολικά αθλητικά πρωταθλήματα, οι εκδηλώσεις σε εθνικές επετείους, οι θεατρικές παραστάσεις, η συμμετοχή σε κοινοτικά προγράμματα με ταξίδια σε χώρες - μέλη της Ε.Ε. προσφέρουν ευκαιρίες για αυτοεκτίμηση και κοινωνική έκφραση των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού. Αυτές οι εμπειρίες αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης θα εξακολουθήσουν να «λειτουργούν» όχι μόνο στον εκπαιδευτικό αλλά και στους οικογενειακούς, κοινωνικούς και πολιτικούς ρόλους του ανθρώπου.

Δ) Κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων: τα εσωτερικά κίνητρα διαπροσωπικών σχέσεων είναι αυτά που ανταποκρίνονται στις διάφορες κοινωνικές σχέσεις: της φιλίας, της στοργής, της επιδοκιμασίας, της συνεργασίας με τους γονείς, τους συναδέλφους κ.α. Αυτές οι σχέσεις υπογραμμίζουν βασικά την αποδοτικότητα που έχουν στη μάθηση τα γνωστικά κίνητρα αυτοέκφρασης και αυτοεκτίμησης. Τα άτομα προσπαθούν να ικανοποιούν αυτά τα κίνητρα, που υποκινούνται από ορισμένες εσωτερικές ανάγκες τόσο άμεσα, με φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον όσο και έμμεσα με αποδεκτές προσπάθειες για βελτίωση των διδακτικών πρακτικών.

Ε) Κίνητρα βασισμένα σε φυσιολογικές ανάγκες: τα κίνητρα αυτά σχετίζονται με φυσιολογικές ανάγκες όπως η πείνα, η δίψα, ο ύπνος, το σεξ, και η ισορροπία των διαφόρων μηχανισμών, που εξασφαλίζουν στον οργανισμό μια φυσιολογική κατάσταση. Τα κίνητρα αυτά μέσα στο σχολικό χώρο εκδη-

λώνονται συνήθως με άλλης μορφής κίνητρα, όπως η γνωστική διάθεση για αυτές τις περιοχές.

Ο κύριος εκπρόσωπος της θεωρίας για τα εσωτερικά και εξωτερικά κίνητρα στα πρόσφατα χρόνια είναι ο Deci (1971, 1972α, β). Ο Deci ανέπτυξε τη «Self Determination Theory» (Deci & Ryan, 1985b; Ryan & Deci, 2000). Η κεντρική ιδέα αυτής της θεωρίας είναι η αντίληψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών που θεωρούνται έμφυτες και παγκόσμιες στην εργασία.

Οι Hackman και Lawler (1971) προσπάθησαν να αποσαφηνίσουν γιατί σε κάποια επαγγέλματα με πλούσιες δραστηριότητες και προοπτικές βρέθηκε να υπάρχει ενίσχυση των προσπαθειών για αναβάθμιση της εργασίας μόνο σε ορισμένους εργαζόμενους και όχι σε άλλους (Blood & Hulin, 1967; Turner & Lawrence, 1965). Έτσι πρότειναν, ότι οι εργαζόμενοι διαφέρουν στη δύναμη της επιθυμίας για υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης αναγκών, αλλά όχι για εκείνους με μικρή επιθυμία. Στις παραπάνω καθώς και σε άλλες μελέτες η ικανοποίηση δεν μετρήθηκε, αλλά θεωρήθηκε ως συνέπεια. Με άλλα λόγια υπέθεσαν ότι η αυξημένη αποδοτικότητα στην εργασία είναι συνάρτηση των υψηλών στόχων ικανοποίησης αναγκών (Baard, 2004).

Μια εναλλακτική άποψη ορίζει τις ανάγκες ως τα θρεπτικά συστατικά που είναι απαραίτητα για επιβίωση, ανάπτυξη και πληρότητα του ατόμου (Ryan, Sheldon, Kasser, & Deci, 1996). Αυτή η άποψη των αναγκών υποστηρίζει ότι οι ανάγκες είναι έμφυτες και δεν διδάσκονται, δίνοντας έτσι τη βάση επιβεβαίωσης εμπειρικά αν κάτι ορίζεται ως ανάγκη (Baumeister & Leary, 1995; Ryan, 1995). Όταν η ικανοποίηση αποδεικνύεται εμπειρικά να σχετίζεται με την ανάπτυξη και την υγεία, τότε είναι ανάγκη. Αν η ικανοποίηση δεν σχετίζεται με τα παραπάνω τότε είναι απλά μια επιθυμία που υποστηρίζει ότι τα άτομα έχουν τρεις εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες. Αυτές είναι: α) η ανάγκη για αυτονομία (autonomy), που ορίζεται ως η έμφυτη ώθηση για διατήρηση της ευθύνης των πράξεων μας, β) η ανάγκη για αποδοτικότητα (competence), που επικεντρώνεται στην επιτυχία των προκλήσεων και των φιλοδοξιών κατορθώνοντας να κατακτήσει τα επιθυμητά αποτελέσματα και γ) η ανάγκη για διαπροσωπικές σχέσεις (relatedness), την ανάγκη δηλαδή δημιουργίας ουσιαστικών σχέσεων με τους άλλους (Skinner, 1995; White, 1959).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Deci, αυτές οι εσωτερικές ανάγκες θα πρέπει διαρκώς να ικανοποιούνται ώστε το άτομο να εξελίσσεται και να λειτουργεί με υγιείς ή βέλτιστους τρόπους (Deci & Ryan, 2000).

Οι προϊστάμενοι διευθύνσεων, οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές που επιθυμούν να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς και να ανανεώσουν

τις εκπαιδευτικές πρακτικές, χρειάζεται να αντιληφθούν τους παράγοντες που συνθέτουν την κινητοποίηση. Η αρχή μπορεί να γίνει με την παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν τα «δικά» τους κίνητρα. Η ανταπόκριση σε μια κατάσταση, εμπειρία, άτομο ή περιστατικό προέρχεται βαθιά από τον εαυτό του καθενός και η απόφαση για το πώς ή πότε θα αντιδράσει καθορίζεται αποκλειστικά από εκείνον. Η κουλτούρα, η εθνικότητα, η εμπειρία καθώς και άλλες πτυχές της εκπαιδευτικής ιδιότητας ενώνονται στο να δημιουργήσουν ένα πλαίσιο που μπορεί να ανταποκριθεί σε κάθε αλληλεπίδραση ή συμβάν που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Οι παραπάνω παράγοντες συμβάλλουν στην πολυπλοκότητα της προσωπικής κινητοποίησης. Ένας εκπαιδευτικός με 20 χρόνια υπηρεσίας, για παράδειγμα, θα αντιμετωπίσει εντελώς διαφορετικά το νέο αναλυτικό πρόγραμμα ή τα νέα βιβλία από ό,τι ένας νεοδιόριστος. Όμως πρέπει να βρούμε τον τρόπο να τους κινητοποιήσουμε (ενθαρρύνουμε) και τους δύο!

Έρευνες στο πεδίο της εμπειρικής ψυχολογίας - βασιζόμενες σε πειράματα και παρατηρήσεις - κατέληξαν πως το άτομο κατέχει τρεις εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες: αυτονομία, αποδοτικότητα και διαπροσωπικές σχέσεις. Οι άνθρωποι οδηγούνται από μια φυσική ροπή ή παρακίνηση στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών (Connell & Wellborn, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Ryan, 1995).

1)

Αυτονομία (Autonomy)

Ως ανθρώπινα όντα, η ανάγκη μας για αυτονομία προέρχεται από την ενδογενή μας παρόρμηση να εξασφαλίσουμε μια αίσθηση ελέγχου των πράξεών μας. Αποδοτικότητα (ικανότητα για περισσότερη προσπάθεια) είναι η επιθυμία μας να είμαστε καλοί σε αυτό που μας ενδιαφέρει και ικανότητα διαπροσωπικών σχέσεων είναι η συναισθηματική μας παρόρμηση να αναπτύξουμε κοινωνικούς δεσμούς με άλλα άτομα.

Επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν ένα δικό τους δρόμο διερευνώντας την ουσία πίσω από διδακτικές πρακτικές και τη συνεργασία μεταξύ τους σε επικοινωνιακά επίπεδα, τότε είναι πολύ πιθανό να ενεργοποιηθούν περισσότερο για ανάπτυξη στο σχολείο από το να παρακολουθούν την ανάθεση δραστηριοτήτων σε αντικείμενα που δεν τους αγγίζουν.

Ο βαθμός, που οι τρεις αυτές ψυχολογικές ανάγκες ικανοποιούνται, επηρεάζει καθοριστικά τις αντιλήψεις και συμπεριφορές των ατόμων (Deci et al. 1991). Η πολιτική έλεγχου που ασκείται στους εκπαιδευτικούς τόσο στη σχέση τους με το σχολείο όσο και με τους μαθητές στην τάξη, «εισβάλλοντας» έτσι στις αρμοδιότητές τους υποβαθμίζει παρά ενισχύει τα κίνητρα τους για απόδοση στο έργο τους και στην προαγωγή των προσόντων τους. Αυτοί που ελπίζουν στη δημιουργία ενός ρεύματος αλλαγής στις εκπαιδευτικές πρακτικές και επιθυμούν να εισαγάγουν νέες ιδέες από την οδό της πληροφόρησης κι όχι του ελέγχου, χρειάζεται να ασχοληθούν με την ανάγκη του εκπαιδευτικού για:

- ✘ Αυτονομία
- ✘ Αποδοτικότητα - ικανότητα δημιουργίας
- ✘ Ικανότητα διαπροσωπικών σχέσεων

Όταν οι εκπαιδευτικοί καταφέρουν να «συναντήσουν» τις παραπάνω θεμελιώδεις ψυχολογικές ανάγκες, τότε είναι πολύ πιθανό οι ίδιοι να δεσμευτούν για την προσωπική τους αναβάθμιση χωρίς κάποια «εξωτερική» εντολή. Πράγματι, η βιβλιογραφία κινήτρων αποδεικνύει πως όταν το άτομο υποστηρίζεται κάτω από κατάλληλες συνθήκες, τότε συνήθως αναζητά την ανάπτυξη. Αντί λοιπόν να αναρωτιόμαστε «*πώς μπορούμε να κινητοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς,*» καλύτερα να ρωτήσουμε «*πώς μπορούμε να δημιουργήσουμε συνθήκες που να προάγουν την ώθηση των εκπαιδευτικών για αλλαγή,*» και να επιταχύνουμε τη διαδικασία.

Σύμφωνα με τον deCharms (1976), θέλουμε να αισθανόμαστε ότι εμείς παράγουμε τη συμπεριφορά μας και δεν αποτελούμε «πιόνι» στους στόχους

άλλων ανθρώπων. Οι εκπαιδευτικοί, για παράδειγμα, μπορεί να υποχρεωθούν να κάνουν χρήση μιας συγκεκριμένης μεθόδου διδασκαλίας ή να παρακολουθήσουν ένα επιμορφωτικό σεμινάριο, αλλά δεν μπορούν να αποδώσουν τα μέγιστα στην τάξη. Ο λόγος είναι ότι αυτό που διδάσκουν δεν τους εμπνέει αφού δεν συμμετείχαν στην δημιουργία του ή δεν θα φέρουν τον «καλύτερο» εαυτό τους στην αίθουσα επιμόρφωσης αποκομίζοντας ακόμη μια βεβαίωση παρακολούθησης. Η παρόρμηση της αυτονομίας μπορεί να αποδειχτεί ισχυρός καταλύτης για παρακίνηση και συνεχιζόμενη βελτίωση.

Τα τελευταία 20 χρόνια έχει γίνει εκτενής έρευνα σχετικά με την επίδραση του ελέγχου στα κίνητρα. Οι συνθήκες ελέγχου τυπικά χαρακτηρίζονται ως εκείνες που πιέζουν τους ανθρώπους «να συμπεριφέρονται, να σκέφτονται, ή να αισθάνονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο» (Deci et al. 1991). Οι Deci, Spiegel, Ryan, Koestner & Kauffman (1982) απέδειξαν πως όταν οι εκπαιδευτικοί πιέζονται στο να ωθήσουν τους μαθητές στη κατάκτηση γνώσεων με στόχο καλά αποτελέσματα στις εξετάσεις τότε αντιδρούν αυξάνοντας τον έλεγχο στο μαθησιακό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικοί σε αυτό το πείραμα ξόδεψαν περισσότερο χρόνο μιλώντας- «λέγοντας» παρά «ζητώντας»- και έδωσαν λίγες ευκαιρίες στους μαθητές να εκφράσουν τη γνώμη τους και να επεξεργαστούν τη γνώση. Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα τα χαμηλά επίπεδα επιτυχίας των μαθητών στις εξετάσεις. Φαίνεται πως η νοσηρή επίδραση του ελέγχου μπορεί να περάσει από τον διευθυντή στον εκπαιδευτικό και από εκεί στο μαθητή. Μια άλλη έρευνα των Flink, Boggiano, και Barret (1990) είχε παρόμοια αποτελέσματα. Όταν οι εκπαιδευτικοί, σε μία άλλη έρευνα, έγιναν πιο εξουσιαστικοί, «οι μαθητές παρουσίασαν μικρά ποσοστά αυτενέργειας και διερευνητικής μάθησης, τόσο κατά τη διάρκεια των μαθημάτων όσο και σε μεταγενέστερες διδασκαλίες»- ακριβώς το αντίθετο από ότι θα ήταν ωφέλιμο και εποικοδομητικό για εκείνους.

Η αυτόνομη δράση εξαρτάται, λοιπόν, από την ικανότητά του ατόμου να διοικήσει τον εαυτό του - απαλλαγμένο, από εσωστρέφειες, φθοροποιό αυτοκριτική, άκαμπτες εσωτερικές δομές, ή ακατανίκητες ορμές που θέτουν όρια (Deci & Flaste, 1995). Πράγματι, αν το άτομο δεν καταφέρει να αναπτύξει ικανότητες για να χειρίζεται διάφορα στοιχεία του περιβάλλοντος του - συμπεριλαμβανομένων συγκρουόμενων συναισθημάτων και εμπειριών - είναι πιθανό να παραμείνει υποχείριο αυτών (Deci & Ryan, 1985).

Αποδοτικότητα (competence)

2)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θέλουν να είναι απλά «καλοί δάσκαλοι», αλλά «εξαιρετικοί δάσκαλοι». Με οτιδήποτε ασχολούμαστε θέλουμε να το κάνουμε καλά. **Αποδοτικότητα** (competence) είναι το σύνολο της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του περιβάλλοντος, της εξερεύνησης, της μάθησης και της προσαρμογής (Deci & Ryan, 1985). Η ανθρώπινη φύση μας επιβάλλει να είμαστε ενεργητικοί στο περιβάλλον που ζούμε (White, 1959) και να αγωνιζόμαστε για την επιτυχία. Πράγματι, σύμφωνα με τον Piaget (1971) «στην ανθρώπινη φύση το άτομο ξεπερνά διαρκώς τον εαυτό του». Η ανατροφοδότηση που μας περιβάλλει στο σχολείο δημιουργεί εκούσια και ακούσια επίδραση. Η αποδοτικότητα μας και η αίσθηση του αυτοκαθορισμού μας επιβεβαιώνεται από τα μηνύματα που λαμβάνουμε από το περιβάλλον μας για την επιτυχή κατάληξη των στόχων μας. Αυτή η ανάδραση εμφανίζεται με πολλούς τρόπους - φραστική, οικονομική, κοινωνική - και ποικίλει στο βαθμό που ενισχύει την ανάπτυξη ή οδηγεί τη συμπεριφορά. Οι πρώτες έρευνες σε αυτό το πεδίο έδειξαν ότι οι άνθρωποι βιώνουν διαφορετικά τη θετική φραστική ανατροφοδότηση, ή «φραστικό έπαινο», από ό,τι τα χειροπιαστά βραβεία (Deci, 1971).

Οι ερευνητές θεωρούν πως η θετική φραστική ανατροφοδότηση ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, δηλώνοντας την αποδοτικότητα που τις περισσότερες φορές είναι απρόσμενη. Βέβαια κάποιες θετικές δηλώσεις μπορούν να θεωρηθούν ως κατευθυνόμενες και να έχουν αντίθετο αποτέλεσμα. Για παράδειγμα, το σχόλιο του διευθυντή σε εκπαιδευτικό την ώρα της εφημερίας στο προαύλιο του σχολείου: «μπράβο, συνέχισε έτσι τη δουλειά σου», μπορεί να ερμηνευτεί πως ο διευθυντής θέλει απλά να συνεχίσω τη δουλειά μου με τον ίδιο τρόπο (Ryan, 1982). Στην περίπτωση μιας έρευνας είπαν στους συμμετέχοντες: «δεν έχουμε ακόμη καταφέρει να χρησιμοποιήσουμε τις μετρήσεις σας... αλλά τα πηγαίνετε πολύ καλά και αν συνεχίσετε έτσι θα τα χρησιμοποιήσουμε κάποια στιγμή...» (Pittman et al. 1980). Δηλώσεις σαν τις παραπάνω τείνουν να μειώσουν τα κίνητρα των ατόμων όχι μόνο σε εργασίες που τους έχουν ανατεθεί αλλά και σε δραστηριότητες που τις ξεκίνησαν με αρκετό ενθουσιασμό και ενδιαφέρον. Συνειδητοποιώντας πόσο εύκολο ήταν να ακουστούν τα παραπάνω στην καθημερινότητα του εργασιακού μας χώρου μπορούμε να αντιληφθούμε την πολυπλοκότητα χρήσης φραστικών ανατροφοδοτήσεων με θετική απόκριση.

Η αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί με αισθήματα που απορρέουν από συχνές και ουσιαστικές αλληλεπιδράσεις και ανατροφοδοτήσεις από διευθυντές, σχολικούς συμβούλους και μαθητές (Kushman, 1992; Smylie, 1990). Σε έρευνα που διενήργησε ο Cotton (2001a), αποδείχθηκε πως όταν οι διευθυντές παρατηρούν την πορεία των εκπαιδευτικών στην τάξη με αληθινό ενδιαφέρον και παράλληλα τους προσφέρουν επικοινωνιακή υποστήριξη, οι αποδόσεις των μαθητών αυξάνουν. Τέτοιου είδους σημαντικές αλληλεπιδράσεις με τους διευθυντές μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να νιώσουν επιτυχημένοι στις προσπάθειες τους και να πραγματοποιήσουν αλλαγές για αναβάθμιση της διδασκαλίας τους. Πράγματι, υπάρχουν ενδείξεις πως όταν το περιβάλλον εργασίας είναι υποστηρικτικό σε θέματα ανατροφοδότησης το άτομο δραστηριοποιείται πολύ περισσότερο (Deci et al. 1982). Σύμφωνα με τους Ginsberg και Wlodkowski (2000), ουσιαστική και ενισχυτική ανατροφοδότηση υπάρχει:

- Όταν είναι ενημερωτική και όχι με τη μορφή ελέγχου (δίνει έμφαση στη αυξανόμενη αποδοτικότητα και δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού χωρίς να μπαίνει τροχοπέδη σε αυτή την προσπάθεια ο ρόλος του διευθυντή)
- Όταν δίνεται έμφαση στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού σε συνάρτηση με τις προθέσεις του Διευθυντή (βασίζεται σε μοντέλα και κριτήρια επιτυχίας της κάθε προσπάθειας)
- Όταν είναι σαφής και δομημένη (οι γενικότητες δεν προσφέρουν κατευθύνσεις και πολλές φορές αποπροσανατολίζουν τον εκπαιδευτικό όσον αφορά τις προσδοκίες και τους επιδιωκόμενους στόχους)
- Όταν (κάποιες φορές) είναι ποσοτική (σε κάποιες περιπτώσεις ενδέχεται η ανατροφοδότηση ανάλογα και με το άτομο να δίνει θετικά αποτελέσματα)
- Όταν είναι άμεση (η ανατροφοδότηση αποδίδει καλύτερα για συγκεκριμένο λόγο σε συγκεκριμένη στιγμή)
- Όταν λειτουργεί σε τακτά χρονικά διαστήματα (αναφέρεται ιδιαίτερα στους νεοδιοριζόμενους και στην προσαρμογή τους στις σχολικές απαιτήσεις)
- Όταν είναι θετική (δίνει έμφαση στην πρόοδο που επιτυγχάνεται παρά στις ελλείψεις και τα λάθη)
- Όταν είναι προσωπική και ειδοποιός για τον καθένα (το κάθε άτομο και δη εκπαιδευτικός έχει ανάγκη διαφορετικής προσέγγισης από το διευθυντή σε σχέση με κάθε άλλο συνάδελφο)

Διαπροσωπικές σχέσεις (Relatedness)

3)

Έρευνες σήμερα σε διάφορες επιστήμες και επαγγέλματα, στη φιλοσοφία και στην εκπαίδευση, τροφοδοτούν μια αυξανόμενη αναγνώριση του γεγονότος ότι ο κόσμος αποτελεί ένα ευπροσάρμοστο δίκτυο σχέσεων (Stacey, 1996). Το περιεχόμενο της έννοιας αλλάζει όταν οι επιστήμονες προσπαθούν να το εξετάσουν από την πλευρά της απομόνωσης, δηλώνοντας πως *«τίποτα δεν υφίσταται ανεξάρτητο από τη σχέση του με κάτι άλλο»* (Wheatly, 1992).

Οι Baumeister και Leary (1995) μελέτησαν τα ευρήματα από περισσότερες από 300 έρευνες και εντόπισαν επαρκή στοιχεία που συμπεραίνουν πως οι άνθρωποι υποκινούνται από μια φυσιολογική ανάγκη να ανήκουν κάπου. Η επιθυμία μας να αναπτύξουμε ικανοποιητικές και αληθινές σχέσεις προκαλεί σημαντικά συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφοριστικά αποτελέσματα.

Ο Dewey (1958) και ο Vygotsky (1978) θεωρούσαν ότι η μάθηση είναι ένας κοινωνικός αγώνας. Τόνισαν πως οι άνθρωποι όχι μόνο μαθαίνουν καλύτερα μαζί με άλλους, αλλά μαθαίνουν εξαιτίας της αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Οι ερευνητές εξακολουθούν να διερευνούν τα οφέλη της συνεργατικής μάθησης των εκπαιδευτικών – μέσα από τη συμμετοχή σε ομάδες δράσης, κοινά προγράμματα, συμβουλευτικές ομάδες καθώς και άλλες συνεργατικές πρακτικές τονίζοντας ότι *«υπάρχει ένα ανώτατο επίπεδο δράσης (οροφή) στο τι μπορούμε να μάθουμε αν το κρατάμε για τον εαυτό μας»* (Fullan, 1993).

Στηρίζοντας την ανάγκη των εκπαιδευτικών για διαπροσωπικές σχέσεις βελτιώνουμε και τα γνωστικά αποτελέσματα των μαθητών. Πράγματι, έρευνες αποδεικνύουν ότι παιδαγωγικές κοινότητες μάθησης μπορούν να ενισχύσουν τη δέσμευση των εκπαιδευτικών για μεταρρυθμίσεις οδηγώντας στην αλλαγή των εκπαιδευτικών πρακτικών και βελτιώνοντας την κατάκτηση γνώσεων από τους μαθητές (Hord, 1997; Kruse & Louis, 1995; Little, 1982; McLaughlin & Talbert, 1993; Newmann & Wehlage, 1995; Rosenholtz, 1989).

Ο Newmann (1996) παρατήρησε τις επιδόσεις των μαθητών σε σχολεία που υπήρχε ρεύμα ανανέωσης οργανωτικών δομών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι *«για να προάγουμε τη μάθηση σε ένα ανώτερο επίπεδο ποιότητας, το σχολείο χρειάζεται να διαμορφώσει ένα σύλλογο διδασκόντων που θα δουλεύει ως μια μονάδα»*.

Η αίσθηση της κοινότητας είναι η αίσθηση του «ανήκειν». Είναι μια ώθηση που μεταφέρει το μήνυμα στο άτομο πως είναι σημαντικός – σπουδαίος και ότι μπορεί να βασιστεί στα μέλη μιας ευρύτερης κοινότητας για να εκ-

πληρώσει τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες του. Ο Furman (1998) εισηγείται ότι αυτή η κοινότητα εξαρτάται από την συναισθηματική εμπειρία των μελών της στην έννοια του ανήκειν, της εμπιστοσύνης και της ασφάλειας - ακόμη και αν τα μέλη εκφράζουν κάποιες φορές αντίθετες απόψεις και προέρχονται από διαφορετικά υπόβαθρα. Σε περιόδους έντονης πίεσης για επίτευξη στόχων, όπως για παράδειγμα η οργάνωση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ή κυκλοφοριακής αγωγής, η αίσθηση του «ανήκειν» δημιουργεί δυνατές συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις και παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανταπόκρισή μας σε σχολικές δραστηριότητες (Baumeister & Leary, 1995).

Πράγματι, το πιο κρίσιμο θέμα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία σήμερα μπορεί να μην είναι η έλλειψη δραστηριοτήτων, αλλά η έλλειψη της συνοχής (Kunc, 1992). Ωστόσο, πολλά σχολεία παρουσιάζουν συχνά την εικόνα αποξενωμένων χώρων τόσο για τους καθηγητές όσο και για τους μαθητές (Anderman & Maehr, 1994; Hargreaves, Earl, & Ryan, 1996). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι κάθε σχολική μονάδα διαφέρει από τον τρόπο που προσφέρει την αίσθηση του ανήκειν σε κάθε εκπαιδευτικό. Οι σχέσεις α) των καθηγητών με το Διευθυντή και β) ανάμεσα στους συναδέλφους, καθώς και οι συνεργασίες σε καθήκοντα όπως εφημερίες και εξετάσεις, επηρεάζονται από τα χαρακτηριστικά του σχολικού κλίματος. Αυτό με τη σειρά του επηρεάζει την επαγγελματική δέσμευση των εκπαιδευτικών, την αίσθηση της αποδοτικότητας, της δραστηριοποίησης και της εκτέλεσης του καθήκοντος (Kushman, 1992; Rosenholtz, 1985, 1989).

Επαγγελματική Ικανοποίηση - (Job satisfaction)

4)

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως ο πιο σημαντικός τομέας της οργανωσιακής συμπεριφοράς (Mitchell & Larson 1987). Είναι ένα από τα θέματα της διοικητικής και οργανωσιακής συμπεριφοράς που έχουν ερευνηθεί εκτενώς, καθώς θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός, τόσο από οικονομικής, όσο και από ανθρωπιστικής και ηθικής άποψης (Balzer et al. 1997, Chelladurai, 1999). Ο Locke (1976) ορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως «μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την αποτίμηση κάποιου για την εργασία του ή από συγκεκριμένες εμπειρίες σε σχέση με αυτήν».

Οι Robbins et al. (1995) δηλώνουν πως οι σημαντικότεροι παράγοντες που προάγουν την επαγγελματική ικανοποίηση περιλαμβάνουν εργασία που προσφέρει πνευματικές προκλήσεις, δίκαιες ανταμοιβές, υποστηρικτικές εργασιακές συνθήκες και υποστηρικτικό συναδελφικό περιβάλλον. Ο Spector (1997) πιστεύει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αντανάκλα σε ένα μεγάλο βαθμό την καλή μεταχείριση στο χώρο εργασίας και μπορεί επίσης να θεωρηθεί ως δείκτης συναισθηματικής ευφορίας ή ψυχικής υγείας (Begley & Czajka, 1993, Fox, Dwyer & Ganster, 1993). Η ψυχολογική ευφορία, που προσφέρει η επαγγελματική ικανοποίηση, λειτουργικά ορίζεται από υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, ικανοποίησης εφ' όρου ζωής, ενεργητικότητας, μαζί με χαμηλά επίπεδα καταπίεσης, ψυχολογικού στρες, απόγνωσης, έντασης, θυμού, κόπωσης, καταθλιπτικής διάθεσης και σύγχυσης (Muller, Hicks & Winocur, 1993).

Βέβαια η σπουδαιότητα της έρευνας πάνω στην επαγγελματική ικανοποίηση στηρίζεται στο γεγονός ότι παρουσιάζει στενή σχέση με την παραγωγικότητα και την εξουθένωση (Cooper & Kelly, 1993; Khaleque et al. 1992). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει ερευνηθεί αρκετά τα τελευταία τα χρόνια και μάλιστα σε σχέση με το άγχος, την εργασιακή δέσμευση, την εκπαιδευτική αυτονομία και το σχολικό κλίμα (Jakson, Schwab & Schuler, 1986). Η ικανοποίηση μπορεί να διερευνηθεί σε ένα σύνολο προσδοκιών: Ο εκπαιδευτικός φέρνει στο σχολείο τις γνώσεις του, τις σχολικές εμπειρίες του, τις επιθυμίες του να προσφέρει γνωσιακά, συναισθηματικά και κοινωνικά στους μαθητές του και περιμένει να ικανοποιηθεί για την προσφορά του. Το 1978, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών διερευνήθηκε εκτενώς και σε αυτή την έρευνα ο Holdaway βρήκε πως η συνολική ικανοποίηση ήταν στενά συνδεδεμένη με

«την εργασία με τους μαθητές, το κοινωνικό προφίλ των εκπαιδευτικών, και την αναγνώριση της προσφοράς και της επίτευξης».

Στο χώρο της εκπαίδευσης, η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται πολύ σημαντική για τη συνέχιση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Έρευνες που έγιναν από πολλούς ερευνητές σε εκπαιδευτικούς αποκάλυψαν μικρή ικανοποίηση από το εισόδημα, τη φύση του επαγγέλματος, τη συμπεριφορά των συναδέλφων, ενώ έδειξαν έλλειψη ικανοποίησης εξαιτίας της μικρής τους συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για σχολικά θέματα, του επιπέδου και της συμπεριφοράς των μαθητών, καθώς και του μεγάλου φόρτου εργασίας τους (Butt et al. 2005; Watson et al. 1991; Chaplain, 1995; Ho & Au, 2006). Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε ότι το ικανοποιημένο εκπαιδευτικό προσωπικό είναι η κύρια συνιστώσα σε κάθε προσπάθεια βελτίωσης και αναβάθμισης του σχολείου. Υπάρχουν στοιχεία που αποδεικνύουν πως οι ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν μια θετική παρά μια αρνητική επίδραση στην αποδοτικότητα των μαθητών στη σχολική τάξη (Goodland, 1984).

Για πολλούς, το επάγγελμα των εκπαιδευτικών βρίσκεται σε «κίνδυνο», αν η πλειοψηφία της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι δυσαρεστημένη (Wong Kooi, 1990). Άλλωστε το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, σε σχέση με την λιγότερη ικανοποίηση από την εργασία, συγκαταλέγεται στα έξι πρώτα ανάμεσα σε 26 επαγγέλματα (Johnson et al. 2005).

Ο Evans (1999) αναφέρει ότι υπάρχουν παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση κι έχουν σχέση τόσο με το περιεχόμενο της εργασίας, όσο και με το πλαίσιο μέσα στο οποίο παρέχεται η εργασία. Στη βιβλιογραφία αυτοί οι παράγοντες διακρίνονται σε εσωτερικούς και εξωτερικούς, ενώ η διάκρισή τους είναι καθοριστικής σημασίας για την μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης (Landy, 1989; Koeske, Kirk, Koeske & Rauktis, 1994). Οι ενδογενείς παράγοντες περιγράφουν τις σχέσεις με τους μαθητές, την επίτευξη των διδακτικών στόχων, τις συναισθηματικές αντιδράσεις στο σχολείο, την αυτονομία καθώς και το σχολικό κλίμα (Boe & Gilford, 1992; Lee, Dedrick, & Smith, 1991). Επίσης, κατέχουν κυρίαρχο ρόλο στην παροχή κινήτρων και στην παραμονή του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα, αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση ερχόμενοι σε αλληλεπίδραση με νέους ανθρώπους (Shen, 1997). Οι εξωτερικοί παράγοντες περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τον μισθό, τις διάφορες παροχές, όπως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, την ασφάλεια στο χώρο του σχολείου και γενικότερα παροχών που προάγουν τις συνθή-

κες εργασίας (Bobbitt, Leich, Whitener & Lynch, 1994; Choy et al. 1993). Άλλωστε έρευνες έχουν δείξει ότι ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται περισσότερο με τις εσωτερικές ανταμοιβές παρά με τις εξωτερικές συνθήκες του σχολείου (Barkdoll, Sharon L, 1991).

Στην Ελλάδα έχουν γίνει διάφορες έρευνες σχετικά με τους παράγοντες «Επαγγελματική ικανοποίηση», «Άγχος και Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς» (Κουστέλιος 2001; Τσιγγίλης και συν. 2006; Αντωνίου και συν. 2000), καθώς και γενικότερα του εργασιακού περιβάλλοντος (Leontari et al. 1996; Kantas & Vasillaki, 1997; Koustelios & Kousteliou, 1998; Romaki & Anagnostopoulou, 2003) όχι όμως σε συνδυασμό με θεωρία κινήτρων.

Συναίσθημα στην εργασία - (Positive/Negative affect at work)

51

Συναίσθημα είναι η ψυχική κατάσταση, θετική ή αρνητική, που βιώνει ο άνθρωπος σε μια δεδομένη στιγμή, ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικών ή εξωτερικών ερεθισμάτων και αντίστοιχων αντιδράσεων του ψυχοφυσικού του οργανισμού (Κακαβούλης, 1990). Μια από τις βασικές ιδιότητες των συναισθημάτων είναι η ποιότητά τους που εκφράζει το είδος της ψυχικής διάθεσης που προκαλεί στο άτομο. Με βάση την ποιότητα, τα συναισθήματα διακρίνονται σε θετικά ή ευχάριστα και σε αρνητικά ή δυσάρεστα. Τα θετικά συναισθήματα είναι οι καταστάσεις που το άτομο επιδιώκει και επιθυμεί να προκαλούνται στο ψυχικό του κόσμο και αναφέρονται σε μια διάσταση που χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ενέργειας, αυτοσυγκέντρωσης και ευχάριστων δεσμεύσεων - π.χ. ενθουσιασμός για ένα ταξίδι με το σχολείο σε κάποια ευρωπαϊκή πόλη στα πλαίσια εκπαιδευτικού προγράμματος. Τα αρνητικά συναισθήματα είναι οι καταστάσεις που τείνει να τις αποβάλλει το άτομο, όταν προκαλούνται, ή αποφεύγει να προκληθούν και χαρακτηρίζονται από λύπη, θυμό και απάθεια (π.χ. για τον διευθυντή, η κατάληψη του σχολείου από τους μαθητές και οι αναπόφευκτοι διαπληκτισμοί) (Watson et al. 1988). Το ενδιαφέρον για τα συναισθήματα και συγκεκριμένα συστηματικές μελέτες που αφορούν τη φύση, τη λειτουργία και τους μηχανισμούς που τα διέπουν, παρουσιάστηκε μόλις τα τελευταία τριάντα χρόνια (Izard, 1971 & 1977; Lewis & Rosenblum, 1978). Τέσσερις θεωρητικές προσεγγίσεις αφορούν τα συναισθήματα και παρουσιάζονται παρακάτω με τη χρονολογική σειρά που μελετήθηκαν.

- Εξελικτική προσέγγιση: πατέρας της θεωρίας αυτής θεωρείται ο Δαρβίνος ο οποίος προσέδωσε στο συναίσθημα βιολογική σημασία και προσαρμοστική αξία
- Συγκινησιακή θεώρηση: Ο James (1884) ήταν αυτός που έδειξε ενδιαφέρον για τη φύση της συναισθηματικής εμπειρίας και μελέτησε καταστάσεις εγρήγορσης του οργανισμού καθώς και τις σχέσεις μεταξύ υποκειμενικών αισθήσεων (συναισθημάτων)
- Γνωστική θεώρηση: δίνει έμφαση στις γνωστικές εκτιμήσεις για την αντίληψη και τη διαμόρφωση του συναισθήματος. Λέγοντας γνωστική εκτίμηση εννοούμε την κρίση του ατόμου για τη σημασία και την επίπτωση του ερεθίσματος.

- Προσέγγιση Κοινωνικών Κατασκευασμάτων: Σύμφωνα με τον Cornelius (1996), σε αυτή την προσέγγιση απορρίπτονται οι περισσότερες βασικές παραδοχές των προηγούμενων προσεγγίσεων, υποστηρίζοντας ότι τα συναισθήματα αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές που εξυπηρετούν ατομικούς και κοινωνικούς σκοπούς

Σύμφωνα με τον Plutchik (1994), το συναίσθημα μέχρι πρότινος θεωρούταν ένα από τα πιο πολύπλοκα και δύσκολα θέματα στον τομέα της ψυχολογίας. Πριν από μια δεκαετία περίπου ο Tomkins (1981) διακήρυττε: «η επόμενη δεκαετία ανήκει στο συναίσθημα». Πράγματι οι ερευνητές ενδιαφέρονται έντονα και ειδικότερα για τις συναισθηματικές εμπειρίες του ατόμου στο χώρο εργασίας (George & Brief, 1992 & 1996; Isen & Baron, 1991; Weis & Cropanzano, 1996).

Πολλοί ερευνητές εξάλλου θεωρούν ότι τα συναισθήματα μας παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με το πόσο ένα συγκεκριμένο γεγονός, άτομο ή κατάσταση υπονομεύει ή ενθαρρύνει της επίτευξη προσωπικών σοβαρών στόχων (Assor, Aronoff & Messe, 1986; Lazarus, 1991; Saarni, Mumme & Campos, 1998).

Σύμφωνα με τους Matsamoto & Sanders (1998), τα συναισθήματα αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα της εργασιακής δραστηριότητας. Ο χώρος εργασίας επηρεάζει τον τρόπο που τα άτομα σκέφτονται, νιώθουν και συμπεριφέρονται μέσα και έξω από αυτό το πλαίσιο (Brief & Weiss, 2002). Τα συναισθήματα που γεννιούνται στο χώρο εργασίας σχετίζονται με διάφορους παράγοντες μέσα και έξω από το χώρο αυτό. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι οι εξωγενείς παράγοντες, όπως τα οικογενειακά προβλήματα (Hersey, 1932), οι συνθήκες εργασίας (George, Reed, Ballard & Fielding, 1993), η συμπεριφορά των προϊσταμένων (George, 2000), τα φυσικά χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας (Rafaeli & Sutton, 1990; Spector & Jex, 1991), καθώς και χαρακτηριστικά των εργαζομένων, όπως η προσωπικότητα (Schneider, 1987) επηρεάζουν το είδος και την ένταση των συναισθημάτων που θα βιώσει ο εργαζόμενος.

Αν και υπάρχει μεγάλο ενδιαφέρον στους ερευνητές για τη σχέση ανάμεσα στο θετικό συναίσθημα και τα κίνητρα, μια πιο ενδελεχής ματιά στο θέμα δείχνει ότι υπάρχει λίγη αρθρογραφία που να συνδέει εμπειρικές έρευνες θεωρίας κινήτρων με το συναίσθημα στην εργασία. Για παράδειγμα μια πρόσφατη αναζήτηση στην PsycINFO βάση δεδομένων εμφάνισε μόνο 2 από τα 327 δημοσιευμένα άρθρα (Pretty & Seligman, 1984; Venkatesh &

Spreier, 1999) να παρουσιάζουν εμπειρική διερεύνηση της επίδρασης των συναισθημάτων στη δομή κάποιας θεωρίας κινήτρων. Από την άλλη πλευρά σύμφωνα με τους Brief et al. (1995) το θετικό συναίσθημα στο χώρο εργασίας συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ το αρνητικό συναίσθημα εκφράζεται ως το αποτέλεσμα ενός δυσάρεστου συμβάντος.

Σύμφωνα με την Barkdoll (1991), το θετικό συναίσθημα σχετίζεται με την εξωστρέφεια, την ικανοποίηση, και την προδιάθεση για ευημερία. Επίσης απέδειξε ότι σχετίζεται και με τα εσωτερικά κίνητρα αυξάνοντας την ενεργητικότητα στο χώρο εργασίας, αντιμετωπίζοντας παράλληλα και το αναπόφευκτο εργασιακό άγχος. Τα άτομα με υψηλό θετικό συναίσθημα τείνουν να διαμορφώνουν θετική εικόνα για τους άλλους και να κάνουν επίσης θετικούς σχολιασμούς για τους άλλους. Επιπλέον, οι θετικές προσδοκίες δεν περιορίζονται σε ένα μόνο τομέα ή σε μια σχολική τάξη (Scheier & Carver, 1985), αλλά διευρύνονται στο προσωπικό κι εργασιακό χώρο. Επίσης το θετικό και το αρνητικό συναίσθημα βρέθηκαν να αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες του εργασιακού στρες και της επαγγελματικής εξουθένωσης (Brie et al. 1998; Barsade, Brief, & Spataro, 2003).

Στην Ελλάδα έχει πραγματοποιηθεί έρευνα σε δείγμα εκπαιδευτικών και διερευνήθηκε η σύγκρουση οικογένειας - εργασίας σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση και το συναίσθημα στην εργασία (Kafetsios, 2007).

Από τη ερευνητική επισκόπηση προκύπτει ότι δεν υπάρχει εκτενής σχετική βιβλιογραφία. Ειδικότερα, δεν βρέθηκαν έρευνες που να έχουν μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στους εσωτερικούς παράγοντες επαγγελματικής ικανοποίησης και κατά πόσο το συναίσθημα και τα εσωτερικά κίνητρα επηρεάζουν τόσο την εργασία του εκπαιδευτικού όσο και την προσωπικότητά του.

Στον Ελλαδικό χώρο της εκπαίδευσης παρόμοιες έρευνες είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Σε αυτό ακριβώς αποσκοπεί η παρούσα εργασία, η οποία επιπλέον εστιάζεται σε μια γεωγραφική περιοχή, την Περιφέρεια Θεσσαλίας, η οποία μέχρι τώρα δεν έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας.

ΜΕΡΟΣ Β': Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ III: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μεθοδολογία έρευνας

Στην έρευνα εκτός από τα δημογραφικά στοιχεία χρησιμοποιήθηκαν τρεις κλίμακες που έχουν προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα. Οι κλίμακες «**Job Satisfaction**» και «**Job Affect**» χρησιμοποιήθηκαν μεταφρασμένες (Καφέτσιος, 2007), ενώ η κλίμακα «**Basic Need Satisfaction at work**» μεταφράστηκε από την συγγραφέα στα ελληνικά και στη συνέχεια ξανά στα αγγλικά από ελληνοαγγλίδα καθηγήτρια με κάποιες έννοιες τροποποιημένες με σκοπό να ενισχύσουν τη φυσικότητα της μετάφρασης (van de Vijver & Leung, 1997).

1. Δείγμα

Το μέγεθος του δείγματος ήταν 198 εκπαιδευτικοί και αφορούσε τις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια. Το δείγμα συλλέχθηκε από σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας. Η επιλογή του δείγματος στην Περιφέρεια Θεσσαλίας έγινε τυχαία, αλλά καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να τείνει σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα.

Αναφορικά με τα ποσοστά των δύο βαθμίδων της εκπαίδευσης, διαπιστώνουμε πως η αναλογία των δύο βαθμίδων είναι 4:1 (80,3% Δευτεροβάθμια, 18,7% Πρωτοβάθμια). Αυτό οφείλεται στη προσπάθεια να εκπροσωπηθούν όλες οι διαστάσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Το μεγαλύτερο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα, συλλέχθηκε από Γυμνάσια, Μουσικά Γυμνάσια, Λύκεια, Επαγγελματικά Λύκεια καθώς και Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.

Στην παρούσα έρευνα δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο Νομό από όπου προέρχεται το σχολείο που συμμετέχει στην έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί ότι την μεγαλύτερη ανταπόκριση στη συλλογή των ερωτηματολογίων παρουσίασε ο Νομός Καρδίτσας (δόθηκαν 60 ερωτηματολόγια και επεστράφησαν συμπληρωμένα 56) γι' αυτό και εμφανίζεται με μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής (28,3%), από αυτό της Λάρισας (17,7%) και των Τρικάλων (22,7 %) αντίστοιχα, πόλεις που υπερτερούν πληθυσμιακά από την Καρδίτσα.

2. Μέθοδοι Συλλογής Υλικού

Κλίμακα εσωτερικών κινήτρων-αναγκών ικανοποίησης στο χώρο εργασίας

Για τη μέτρηση των εσωτερικών κινήτρων ικανοποίησης - αποδοτικότητας στο χώρο εργασίας χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «Basic Need Satisfaction at work» (Deci, Ryan, Gagne, Leone, Usonov, & Kornazheva, 2001), που αποτελείται από 21 προτάσεις 11 εκ των οποίων έχουν αρνητική διατύπωση και για το λόγο αυτό κατά την κωδικοποίηση των απαντήσεων αντιστράφηκαν ούτως, ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις να δηλώνουν ικανοποίηση από το βαθμό της αυτονομίας (autonomy), την προαγωγή των ικανοτήτων (competence) και την ικανοποίηση από τις σχέσεις με τους συναδέλφους στο σχολείο (relatedness). Η κλίμακα είναι τύπου "Likert", με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 («διαφωνώ απόλυτα») έως το 5 («συμφωνώ απόλυτα»). Παράδειγμα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι:

Αισθάνομαι ότι μπορώ να καθορίσω σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της δουλείας μου

Θεωρώ πολλούς από τους συναδέλφους φίλους μου

Όταν διδάσκω νιώθω συχνά πολύ ικανό άτομο

Η κλίμακα είχε καλή εσωτερική συνοχή $\alpha = .818$ (δείκτης αξιοπιστίας Cronbach).

Κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης

Για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης χρησιμοποιήθηκε κλίμακα αποτελούμενη από 18 προτάσεις (general index of job satisfaction, Brayfield & Rothe, 1951). Από αυτές τις προτάσεις 9 έχουν αρνητική διατύπωση και για το λόγο αυτό κατά την κωδικοποίηση των απαντήσεων αντιστράφηκαν ούτως, ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε όλες τις προτάσεις να δηλώνουν ικανοποίηση από την εργασία. Η κλίμακα είναι τύπου "Likert", με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 («διαφωνώ απόλυτα») έως το 5 («συμφωνώ απόλυτα»). Παράδειγμα προτάσεων που συμπεριλαμβάνονται στην κλίμακα είναι:

Η δουλεία μου είναι σαν χόμπι για μένα

Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δου-
λεία τους

Η κλίμακα είχε πολύ καλή εσωτερική συνοχή $\alpha = .916$ (δείκτης αξιοπιστίας Cronbach).

Θετικά και αρνητικά συναισθήματα στην εργασία

Για να προσδιοριστούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα «job affect scale» (Brief et al. 1988). Η κλίμακα αποτελείται από 20 ζεύγη αντιθέτων συναισθημάτων που προσδι-
ορίζουν θετικά και αρνητικά συναισθήματα στο χώρο εργασίας κατά τη διάρκεια της προηγούμενης εβδομάδας. Η κλίμακα είναι τύπου «Likert» με πεντάβαθμη διαβάθμιση από το 1 («καθόλου») έως το 5 («πολύ»). Στην πα-
ρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν 18 από αυτά τα ζεύγη συναισθημάτων (Καφέτσιος, 2007) προσαρμοσμένες στα ελληνικά: εννέα θετικές (π.χ. δρα-
στήριος/α, γαλήνιος/α) και εννέα αρνητικές (π.χ. εκνευρισμένος/η, λυπημέ-
νος/η). Αυτές οι 9 προτάσεις με την αρνητική διατύπωση κατά την κωδικο-
ποίηση των απαντήσεων αντιστράφηκαν ώστε οι υψηλές βαθμολογίες σε
όλες τις προτάσεις να δηλώνουν θετικό συναίσθημα.

Η κλίμακα είχε καλή εσωτερική συνοχή $\alpha = .828$ (δείκτης αξιοπιστίας Cronbach).

3. Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού πραγματοποιήθηκε με τη χρήση αυτοαναφοράς. Η μελέτη ήταν μελέτη επισκόπησης. Η συλλογή των στοιχείων που βασίστηκε σε ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε σε διάστημα δύο μηνών περίπου (Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2007). Το μέγεθος του δείγματος ήταν 230 και επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 198 (αποχή 14%). Αυτό σημαίνει ότι υπήρξε μεγάλη ανταπόκριση. Συγκεκριμένα το δείγμα το αποτελούν εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολικών μονάδων.

Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε η κωδικοποίηση του ερωτηματολογίου με βάση τις μεταβλητές που περιελάμβανε και στη συνέχεια ακολούθησε η κωδικογράφηση των απαντήσεων και η εισαγωγή των δεδομένων στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο «SPSS ver. 15».

Στη συνέχεια γίνεται μια περιγραφική στατιστική ανάλυση να εκτιμηθούν οι παράμετροι που παρουσιάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος (Ρούσσοι & Τσαούσης, 2006). Επίσης έγινε έλεγχος αξιοπιστίας των συνθετικών μεταβλητών. Για την παρουσίαση των κυρίων ευρημάτων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα στατιστικά κριτήρια: α- (Μέσος όρος, τυπική απόκλιση, η συχνότητα), β- το στατιστικό κριτήριο t-test για την εύρεση διαφορών μεταξύ ομάδων γ- συσχετίσεις (Pearson - r) και η στατιστική σημαντικότητά του και δ- η στατιστική διαδικασία της Ανάλυσης της Διασποράς (ONEWAY ANOVA). Σε αρκετές περιπτώσεις, στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, εκτός από τους πίνακες, χρησιμοποιήθηκαν και σχεδιαγράμματα για μια πληρέστερη απεικόνιση της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 198 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όπως φαίνεται στον Πίνακα 1.

Πιο αναλυτικά το δείγμα αποτελείται από 71 άνδρες (ποσοστό 35,9%) και 126 γυναίκες (ποσοστό 63,6%), ενώ ένα άτομο δεν δήλωσε το φύλο του.

Άλλα δημογραφικά στοιχεία, που μπορούν να δοθούν για το δείγμα της έρευνας (και παρουσιάζονται στον Πίνακα 1), αφορούν τις Βασικές Σπουδές, τη γνώση Ξένης Γλώσσας, τη Χρήση Η/Υ, τη Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία, τη Βαθμίδα Εκπαίδευσης, καθώς και την Περιοχή (Νομό) του σχολείου.

Αναλυτικότερα το 19,7% των ερωτηθέντων έχει αποφοιτήσει από την Παιδαγωγική Ακαδημία, το 67,2% έχει αποφοιτήσει από κάποιο τμήμα ΑΕΙ, ενώ το 11,6% έχει αποφοιτήσει από κάποιο τμήμα ΤΕΙ/ΣΕΛΕΤΕ. Τέλος το 1,5% έχει αποφοιτήσει από κάποιο τμήμα που δεν εντάσσεται στα παραπάνω. Επίσης το 30,8% γνωρίζει μια τουλάχιστον Ξένη Γλώσσα, ενώ το 52,0% χειρίζεται Η/Υ.

Αναφορικά με τη βαθμίδα εκπαίδευσης στην έρευνα συμμετείχαν 37 Εκπαιδευτικοί (ποσοστό 18,7%) από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 159 Εκπαιδευτικοί (ποσοστό 80,3%) από την Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ενώ σε 2 ερωτηματολόγια δεν δηλώθηκε η βαθμίδα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν συνολική υπηρεσία (0-3 έτη) και (4-10) έτη (και θα μπορούσαν να ανήκουν στην ομάδα των νέων εκπαιδευτικών) ήταν 12,6% και 33,3% αντίστοιχα. Δηλαδή, ποσοστό 45% περίπου του δείγματος είναι εκπαιδευτικοί με συνολική υπηρεσία 0-10 έτη. Ποσοστό 34,8% υπηρετεί 11-25 χρόνια, ενώ η προϋπηρεσία 25+ είχε το 19,2%.

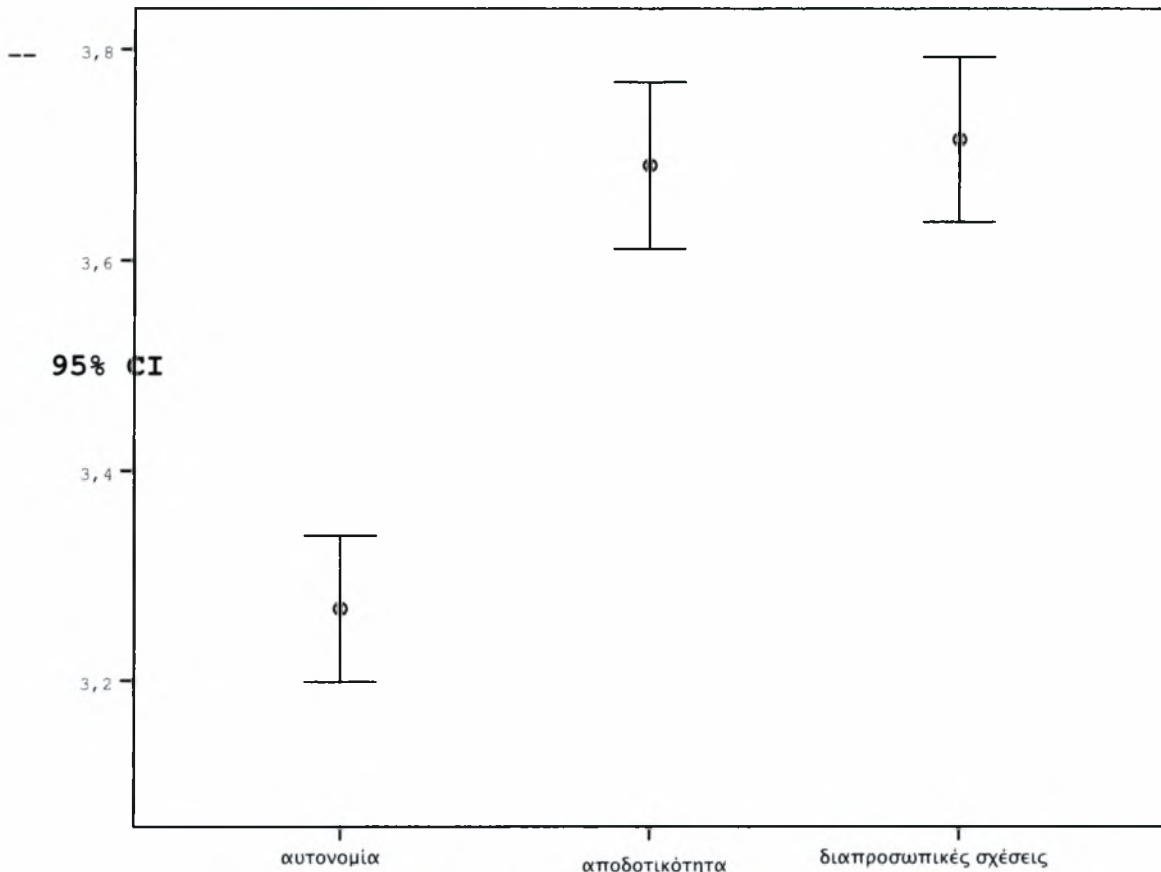
Όσον αφορά στη γεωγραφική διασπορά του δείγματος αυτή έχει ως εξής: Μαγνησία (31,3%), Λάρισα (17,7%), Τρίκαλα (22,7%) και Καρδίτσα (28,3%).

Πίνακας 1

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (n=198)

	Πλήθος (n)	%
Φύλο		
Ανδρες	71	35,9%
Γυναίκες	126	63,6%
Δεν έδωσαν απάντηση	1	0,5%
Βασικές Σπουδές		
Παιδαγωγική ακαδημία	39	19,7%
Τμήμα ΑΕΙ	133	67,2%
Τμήμα ΤΕΙ	23	11,6%
άλλο	3	1,5%
Γνώση Ξένης Γλώσσας		
Ναι	61	30,8%
Όχι	137	69,2%
Χρήση Η/Υ		
Ναι	103	52,0%
Όχι	95	48,0%
Συνολική Εκπαιδευτική Υπηρεσία		
0-3 έτη	25	12,6%
4-10 έτη	66	33,3%
11-25 έτη	69	34,8%
25+	38	19,2%
Βαθμίδα Εκπαίδευσης		
Πρωτοβάθμια	37	18,7%
Δευτεροβάθμια	159	80,3%
Δεν έδωσαν απάντηση	2	1,0%
Νομός του Σχολείου		
Μαγνησίας	62	31,3%
Λάρισας	35	17,7%
Τρικάλων	45	22,7%
Καρδίτσας	56	28,3%

Το επόμενο διάγραμμα παρουσιάζει τα εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτών. Συγκεκριμένα, οι δυο διαστάσεις «αποδοτικότητα» και «διαπροσωπικές σχέσεις» παρουσιάζουν πολύ κοντινούς μέσους όρους ($\mu.o=3,69$ και $\mu.o=3,71$ αντίστοιχα), ενώ η «αυτονομία» παρουσίασε μέσο όρο, $\mu.o=3,26$.



Σχήμα 1. Περιγραφική ανάλυση των εσωτερικών κινήτρων

Ακολούθησαν οι συσχετίσεις:

- α) των τριών διαστάσεων των εσωτερικών κινήτρων μεταξύ τους
- β) της επαγγελματικής και συναισθηματικής ικανοποίησης από το σχολείο και
- γ) των εσωτερικών κινήτρων με την επαγγελματική και συναισθηματική ικανοποίηση από το σχολείο

Πίνακας 2 - Αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα στα εσωτερικά κίνητρα

	Αυτονομία	Αποδοτικότητα	Διαπροσωπικές Σχέσεις
Αυτονομία			
Αποδοτικότητα	,548(**)		
Διαπροσωπικές Σχέσεις	,553(**)	,520(**)	

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τη θετική συσχέτιση μεταξύ των τριών διαστάσεων των εσωτερικών κινήτρων.

Πίνακας 3 - Αλληλοσυσχετίσεις ανάμεσα στην επαγγελματική και στην συναισθηματική ικανοποίηση από το χώρο του σχολείου

	Επαγγελματική Ικανοποίηση	Θετικό Συναίσθημα στην Εργασία	Αρνητικό Συναίσθημα στην Εργασία
Επαγγελματική Ικανοποίηση			
Θετικό Συναίσθημα στην Εργασία	,633(**)		
Αρνητικό Συναίσθημα στην Εργασία (απουσία)	,477(**)	,441(**)	

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τη θετική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής και συναισθηματικής ικανοποίησης από το σχολείο.

Πίνακας 4 - Συσχετίσεις των εσωτερικών κινήτρων με την επαγγελματική και συναισθηματική ικανοποίηση από το χώρο του σχολείου

	Αυτονομία	Αποδοτικότητα	Διαπροσωπικές Σχέσεις
Επαγγελματική Ικανοποίηση	,541(**)	,685(**)	,520(**)
Θετικό Συναισθημα στην Εργασία	,551(**)	,571(**)	,507(**)
Αρνητικό Συναισθημα στην Εργασία	,312(**)	,392(**)	,382(**)

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει τη θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των εσωτερικών κινήτρων και της επαγγελματικής και συναισθηματικής ικανοποίησης από το σχολείο. Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η θετική συσχέτιση με το «Αρνητικό Συναισθημα στην Εργασία» εμφανίζεται επειδή έχουμε ανακωδικοποιήσει τις ερωτήσεις με την αρνητική διατύπωση και εκφράζει την απουσία αρνητικού συναισθήματος από το χώρο του σχολείου.

Πίνακας 5 - Ανάλυση μέσωσν όρων φύλο/ αποδοτικότητα

	Φύλο	N	Μέσοι Όροι	Τυπική Απόκλιση
αποδοτικότητα	άνδρας	71	3,5770	,52006
	γυναίκα	126	3,7529	,58214

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει τη διαφορά των μέσωσν όρων ανάμεσα στα δύο φύλα σε σχέση με την αποδοτικότητα. Αποκαλύφθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο ως προς την «αποδοτικότητα» (τη μία από τις διαστάσεις των εσωτερικών κινήτρων), ενώ τα υπόλοιπα κίνητρα δεν παρουσίασαν διαφορά στο φύλο. Συγκεκριμένα, οι γυναίκες είχαν υψηλότερα επίπεδα στην «αποδοτικότητα» στο σχολείο από αυτή των ανδρών ($f_{(1,490)}=2,114$, $df=195$, $p<0,05$).

Η ανάλυση διασποράς έδειξε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων των εκπαιδευτικών με διαφορετικά έτη προϋπηρεσίας μόνο για τη μεταβλητή «αυτονομία», ($F=2,778$, $df=3$, $p<0,05$).

Πίνακας 6 - Ανάλυση διασποράς ανάμεσα στις ομάδες προϋπηρεσίας

	(I) Προϋπηρεσία	(J) Προϋπηρεσία	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.
αυτονομία	0-3 έτη	4-10 έτη	,21680	,11526	,240
		11-25 έτη	,09863	,11457	,825
		25+	-,05033	,12639	,979
	4-10 έτη	0-3 έτη	-,21680	,11526	,240
		11-25 έτη	-,11816	,08450	,502
		25+	-,26712(*)	,09994	,040
	11-25 έτη	0-3 έτη	-,09863	,11457	,825
		4-10 έτη	,11816	,08450	,502
		25+	-,14896	,09915	,438
25+	0-3 έτη	,05033	,12639	,979	
	4-10 έτη	,26712(*)	,09994	,040	
	11-25 έτη	,14896	,09915	,438	

* The mean difference is significant at the .05 level.

Ειδικότερα όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6 βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς με «4-10έτη» και στους πάνω από «25+ έτη προϋπηρεσίας» μετά από έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων *Tukey*.

Συγκεκριμένα, (Πίνακας 7), εκείνοι που υπηρετούν πάνω από «25+ έτη» α-πολαμβάνουν περισσότερη «αυτονομία» από εκείνους που έχουν «4-10 έτη» στην εκπαίδευση.

Πίνακας 7 - Ανάλυση μέσω των όρων αυτονομία / προϋπηρεσία

	Προϋπηρεσία	N	M.O	Τυπική Απόκλιση
αυτονομία	0-3 έτη	25	3,36	,470
	4-10 έτη	66	3,14	,526
	11-25 έτη	69	3,26	,462
	25+	38	3,41	,489
	Σύνολο	198	3,26	,497

Τέλος παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τις μεταβλητές «αυτονομία» ($t=2,152$, $df=194$, $p<0,05$) και «διαπροσωπικές σχέσεις» ($t=2,592$, $df=194$, $p<0,05$).

Πίνακας 8 - Ανάλυση μέσω των όρων για εκπαιδευτική βαθμίδα και αυτονομία - διαπροσωπικές σχέσεις

	Βαθμίδα	N	M.O	Τυπική Απόκλιση
αυτονομία	Πρωτοβάθμια	37	3,42	,539
	Δευτεροβάθμια	159	3,22	,482
διαπροσωπικές σχέσεις	Πρωτοβάθμια	37	3,92	,604
	Δευτεροβάθμια	159	3,66	,537

Όπως φαίνεται και από τον Πίνακα 8 στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη «αυτονομία» και περισσότερες «διαπροσωπικές σχέσεις».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV: ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περίληψη

Στο κεφάλαιο αυτό παρατίθεται η ανάλυση των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα και επιχειρείται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας σε σχέση με τις αρχικές μας υποθέσεις. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων θα ακολουθήσει τη δομή της στατιστικής μας ανάλυσης. Πρώτα θα γίνει η ανάλυση των δημογραφικών δεδομένων του δείγματος, έπειτα η ανάλυση των εσωτερικών κινήτρων καθώς και της επαγγελματικής και συναισθηματικής ικανοποίησης από το σχολικό περιβάλλον.

1. Γενικά στοιχεία

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό που υποκινούνται οι έλληνες εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου από εσωτερικά κίνητρα για να αποδώσουν στο εκπαιδευτικό τους έργο καθώς και το βαθμό που εισπράττουν ικανοποίηση και θετικό συναίσθημα από το σχολικό περιβάλλον.

2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Όσον αφορά το φύλο των συμμετασχόντων στην έρευνα, οι γυναίκες υπερτερούν και μάλιστα με αναλογία περίπου 2:1 (γυναίκες 63,6% και άνδρες 35,9%). Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται από την Ετήσια έκθεση για το 2006 της Επιτροπής Εκπαιδευτικής Υπηρεσίας (ΕΕΥ) που κυκλοφόρησε πρόσφατα. Σε ότι αφορά την κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο, το γυναικείο φύλο εμφανίζεται να καλύπτει σε αρκετά μεγάλο ποσοστό τις θέσεις εργασίας στο δημόσιο σχολείο, γεγονός που ενισχύεται από το ρόλο της ελληνίδας μητέρας τόσο στην οικογένεια, όσο και στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Στη συνέχεια από την κατηγορική μεταβλητή «βασικές σπουδές» μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι ο αριθμός των ατόμων που έχει αποφοιτήσει από κάποιο Α.Ε.Ι. (67,2%) είναι πολύ μεγαλύτερος από αυτόν που έχουν αποφοιτήσει από κάποια Παιδαγωγική Ακαδημία (19,7%). Αυτό είναι φυσικό επακόλουθο του ποσοστού συμμετοχής των δασκάλων στην έρευνα.

Ως προς τη γνώση μιας τουλάχιστον ξένης γλώσσας, εντύπωση αποτελεί το αρκετά χαμηλό ποσοστό του 31,0%. Αυτό σημαίνει περιορισμένη πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό για έρευνα και πληροφορίες, ακόμη και μέσω διαδικτύου, σε θέματα που αφορούν εκπαιδευτικά συστήματα και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που συντελούνται μέσα στην Ευρωπαϊκή Ένω-

ση και σε κράτη όπως η Αμερική και η Αυστραλία. Το χαμηλό αυτό ποσοστό σημαίνει ακόμη και περιορισμένη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα, ημερίδες, συνέδρια και εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα εκτός Ελλάδος.

Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που γνωρίζουν να χειρίζονται Η/Υ φτάνει το 52,0%. Αυτό το σχετικά υψηλό ποσοστό πιθανόν να οφείλεται στο επιδοτούμενο επιχειρησιακό πρόγραμμα «Κοινωνία της Πληροφορίας» πράξη: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», που έδωσε τη δυνατότητα να χρησιμοποιούν αποδοτικά τις νέες τεχνολογίες πληροφορίας με σκοπό την ποιοτική βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Σύμφωνα με στοιχεία του γραφείου «Κοινωνία της Πληροφορίας» του Νομού Μαγνησίας, κατά το χρονικό διάστημα 2000-2007 επιμορφώθηκαν με ταχύρυθμα σεμινάρια στην Περιφέρεια Θεσσαλίας περίπου 2000 εκπαιδευτικοί.

Ως προς τα συνολικά χρόνια υπηρεσίας στην έρευνά μας παρατηρήσαμε ένα μικρό ποσοστό (12,6%) νεοδιόριστων «0-3 έτη». Ίδιο σχεδόν ποσοστό είχαμε μεταξύ αυτών που υπηρετούν «4-10 έτη» (33,3%) και «11-25 έτη» (34,8%), ενώ το ποσοστό εκείνων που υπηρετούν πάνω από «25+ έτη» (19,2%) είναι μεγαλύτερο από των νεοδιόριστων.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα δεν βιώνουν μεγάλο βαθμό «αυτονομίας» στο εκπαιδευτικό τους έργο. Στο σχολικό περιβάλλον δημιουργούνται συνθήκες που προάγουν τον έλεγχο. Αυτό εφαρμόζεται με σκοπό να παρακινηθούν τα άτομα για άμεσα αποτελέσματα στη δουλειά τους, που συχνά όμως «πνίγουν» την αυτονομία του καθενός. Παρακάτω περιγράφουμε κάποιες από αυτές τις συνθήκες:

- Προθεσμίες (Amabile, DeJong, & Lepper, 1976). Αυτές δύναται να αφορούν ακόμη και κάτι δημιουργικό, όπως η διοργάνωση «Εκθεσης βιβλίου» στο σχολείο. Όταν, όμως, οι προθεσμίες οργάνωσης της εκδήλωσης ορίζονται από άτομο που δεν συμμετέχει στη διοργάνωση, αλλά ούτε έχει προετοιμάσει χρονοδιάγραμμα εργασιών, τότε είναι πολύ πιθανό αυτός που αναλαμβάνει να μην αποδώσει τόσο όσο θα μπορούσε αν είχε πλήρη αυτονομία υλοποίησης της εκδήλωσης.
- Επιβαλλόμενοι σκοποί του σχολείου (Mossholder, 1980). Υπάρχουν αρμοδιότητες που πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να αναλάβουν αλλά δεν τους δίνεται το δικαίωμα να επιλέξουν, όπως για παράδειγμα η ανάθεση διοικητικών δραστηριοτήτων. Ο καθορισμός υπεύθυνου τμήματος μπορεί να μειώσει το βαθμό αυτονομίας συνα-

δέλφου, αν του ανατεθεί τάξη που δεν επιθυμεί να αναλάβει και προτιμά κάποια άλλη.

- Οικονομικές απολαβές (Deci, 1971). Πολλοί εκπαιδευτικοί αναρωτούνται γιατί να συμμετάσχουν σε κάποιο πρόγραμμα του σχολείου, για παράδειγμα «Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», αφού ο χρόνος που θα διαθέσουν δεν θα έχει καμία οικονομική απολαβή.
- Πιστικές δηλώσεις όπως «θα έπρεπε πρώτα να έχεις ενημερώσει το πρωτόκολλο με την τρέχουσα αλληλογραφία και μετά να καταχωρούσες τις απουσίες των μαθητών» (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984)
- Ανταγωνισμός (Deci, Betley, Kahle, Abrams, & Porac, 1981; Vallerand, Gauvin, & Halliwell, 1986; Vallerand, Hamel & Daoust, 1991).
- Επιτήρηση (Lepper & Greene, 1975; Pittman, Davey, Alafat, Wetheril, & Kramer, 1980; Plant & Ryan, 1985). Υπάρχουν περιπτώσεις όπου συνάδελφοι τίθενται υπό καθεστώς επιτήρησης χωρίς ιδιαίτερο λόγο όπως για παράδειγμα η καθυστέρηση άφιξης στο σχολείο μία φορά το μήνα ή λιγότερο συχνά.
- Ανταμοιβή με ανταλλάγματα (Deci, 1971). Πολλές φορές για να ικανοποιηθεί η επιθυμία ενός συναδέλφου (για παράδειγμα η αγορά ενός πολυμηχανήματος) του ανατίθεται μια εργασία «εις ανταπόδοση» όπως η ηλεκτρονική αρχειοθέτηση του υλικού εκδηλώσεων του σχολείου.
- Αρνητικές επιπτώσεις (Deci & Cascio, 1972). Ένα ατυχές περιστατικό που δεν αντιμετωπίστηκε με σύνεση, αλλά είχε οδυνηρές συνέπειες (για παράδειγμα, η λάθος καταχώρηση βαθμολογίας μαθητών λίγες ημέρες πριν την παράδοσή τους στους γονείς να αντιμετωπιστεί με υπερωριακές παρουσίες στο σχολείο για οποιοδήποτε υλικό προς δι-εκπεραίωση).

Κίνητρα και Ικανοποίηση από την Εργασία

Στη συνέχεια ακολούθησαν αναλύσεις που αφορούσαν τις υποθέσεις που θέσαμε στην έρευνά μας.

Συγκεκριμένα, σύμφωνα με την περιγραφική ανάλυση των διαστάσεων των εσωτερικών κινήτρων, βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μέτρια επίπεδα αυτονομίας και ικανοποιητικά επίπεδα στα κίνητρα της «αποδοτικότητας» και των «διαπροσωπικών σχέσεων». Αναφορικά με τον μεταξύ τους βαθμό συσχέτισης και οι τρεις διαστάσεις παρουσιάζουν θετική συνάφεια όπως αναμένεται. Αυτό σημαίνει ότι υψηλά επίπεδα σε ένα από τα κίνητρα συνοδεύεται από υψηλά επίπεδα και στα άλλα κίνητρα και αντιστρόφως χαμηλά.

Στη συνέχεια η «ικανοποίηση», που λαμβάνει ο εκπαιδευτικός από το επάγγελμά του, παρουσιάζει θετική και ισχυρή συσχέτιση με το «θετικό συναίσθημα». Αυτό σημαίνει ότι όση περισσότερη ικανοποίηση παίρνει ο εκπαιδευτικός από το ρόλο του στο σχολικό περιβάλλον, τόση περισσότερη ενέργεια, ενθουσιασμό και χαρά αισθάνεται. Το «Αρνητικό Συναίσθημα στην Εργασία» παρουσίασε, όπως ήταν αναμενόμενο, αρνητική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές και μάλιστα ιδιαίτερα με την «επαγγελματική ικανοποίηση», που σημαίνει ότι όσο περισσότερο ικανοποιείται ο εκπαιδευτικός από την εργασία του, τόσο λιγότερο αισθάνεται αδρανής, εκνευρισμένος και εχθρικός.

Αναφορικά με τη συνολική συσχέτιση των μεταβλητών ιδιαίτερη συνάφεια εμφανίζει η «αποδοτικότητα» με την «επαγγελματική ικανοποίηση». Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, που ικανοποιείται από την εργασία του στο σχολείο, προσπαθεί να βελτιωθεί ακόμη περισσότερο. Επιπλέον και το «θετικό συναίσθημα» παρουσιάζει συσχέτιση με την «αποδοτικότητα», δηλαδή το δραστήριο και γεμάτο ενέργεια άτομο αποδίδει περισσότερο.

Ακολούθησε ανάλυση των μεταβλητών για τα δύο φύλα και βρέθηκε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί νιώθουν την ανάγκη να προσφέρουν περισσότερο από τους άντρες στο εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι γυναίκες, εκτός από την προετοιμασία τους για το μάθημα της ημέρας, συμμετέχουν περισσότερο σε εκδηλώσεις του σχολείου (όπως π.χ. η διοργάνωση εορτών εθνικών επετείων).

Στη συνέχεια, η έρευνα έδειξε σημαντική διαφορά στο βαθμό που βιώνουν «αυτονομία» στην εργασία τους οι εκπαιδευτικοί με διαφορετικά χρόνια προϋπηρεσίας και συγκεκριμένα μεταξύ των ομάδων «4-10 έτη» και

«25+ έτη» προϋπηρεσίας. Ειδικότερα, αυτοί που υπηρετούν πάνω από «25+ έτη» απολαμβάνουν περισσότερη «αυτονομία» από εκείνους που έχουν «4-10 έτη» στην εκπαίδευση.

Τέλος παρατηρήθηκε διαφορά υποκίνησης των εκπαιδευτικών από τις δύο διαστάσεις των εσωτερικών κινήτρων ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, η πρωτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζει εκπαιδευτικούς με περισσότερη «αυτονομία» στο έργο τους καθώς και πιο έντονες «διαπροσωπικές σχέσεις» από ό,τι στην δευτεροβάθμια. Η διαφορά στην «αυτονομία», κατά τη γνώμη μας, οφείλεται στην εφαρμογή της «Ευέλικτης Ζώνης», ένα καινοτόμο πρόγραμμα Διαθεματικών Προσεγγίσεων, που προσφέρει περισσότερη πρωτοβουλία και αυτονομία στους δασκάλους και τους μαθητές μέσα από τη μελέτη των θεμάτων, τη δοκιμασία ποικίλων μεθοδολογιών και την παρουσίαση της νέας γνώσης με τρόπους που ξεφεύγουν από τους παραδοσιακούς.

Αναφορικά με τις «διαπροσωπικές σχέσεις» η διαφορά κατά τη γνώμη μας οφείλεται στο γεγονός ότι η ηλικία των παιδιών συμβάλει σε πιο στενούς δεσμούς τόσο με τους συναδέλφους, όσο και με τους μαθητές και τους γονείς τους.

Διαφορά
στις δύο
βαθμίδες
εκπαίδευσης

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

1. Σύνοψη συμπερασμάτων

Οι συνθήκες που επικρατούν σε ένα σχολείο δεν μπορούν να συνταχθούν σε ελεγχόμενες ή υποστηρικτικές, επειδή τα άτομα θα βιώσουν το κάθε περιστατικό διαφορετικά σύμφωνα με την προσωπική τους αντίληψη. Ένας εκπαιδευτικός μπορεί να εμπνευστεί από την απόφαση του διευθυντή για τη συμμετοχή του σε κάποιο καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ενώ κάποιοι συνάδελφοι να το αντιμετωπίσουν με καχυποψία και αρνητισμό. Η αποδιδόμενη έννοια μιας δραστηριότητας ποικίλει. Διαπροσωπικές σχέσεις, πολιτικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, προτιμήσεις και πρότερες σχολικές εμπειρίες οδηγούν τις αντιδράσεις του καθενός στον κόσμο που τον περιβάλλει (Ginsberg & Wlodkowski, 2000).

Αναφορικά με τη διαφορά αυτονομίας ανάμεσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων» (E.Z.) αποτελεί ένα καινοτόμο πρόγραμμα, που εξασφαλίζει στον εκπαιδευτικό το θεσμικό και το χρονικό πλαίσιο για να μελετήσει η τάξη θέματα που παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τους μαθητές. Με τις αρχές και τις πρακτικές της η E.Z. αναβαθμίζει το ρόλο των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την αυτονομία του εκπαιδευτικού και της σχολικής μονάδας, συνδέει το σχολείο με την κοινωνία και τη σχολική γνώση με την κοινωνική και φυσική πραγματικότητα (Ματσαγγούρας, 2005). Παράλληλα η δομή και η οργάνωση του δημοτικού σχολείου διαφέρει ουσιαστικά από εκείνη του γυμνασίου και του λυκείου. Οι δάσκαλοι αφιερώνουν πολύ περισσότερες διδακτικές ώρες καθημερινά με ένα τμήμα, που σημαίνει ότι το ωρολόγιο πρόγραμμα τους μπορεί να τροποποιηθεί σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες. Για παράδειγμα, αν οι μαθητές δεν κατανόησαν κάποιο κεφάλαιο στα μαθηματικά μπορούν να αφιερώσουν περισσότερες ώρες αυτή την εβδομάδα και λιγότερες την επόμενη. Επιπλέον, οι δάσκαλοι διδάσκουν στο ίδιο τμήμα για δύο ή και περισσότερα σχολικά έτη, που σημαίνει ότι γνωρίζουν το γνωσιακό επίπεδο του κάθε μαθητή και μπορούν να βοηθήσουν καθοριστικά.

Τα πολλά χρόνια προϋπηρεσίας για ένα εκπαιδευτικό σημαίνουν ποικίλες εμπειρίες. Ωρομίσθιος, αναπληρωτής, διορισμός σε δυσπρόσιτα σχολεία, μεταθέσεις, αποσπάσεις, μετατάξεις, αλλαγές σχολικών εγχειριδίων, συνελεύσεις συλλόγων, συνθέτουν μια μικρογραφία της ελληνικής

εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στην έρευνα μας βρέθηκε ότι εκείνοι που έχουν αρκετά χρόνια προϋπηρεσίας απολαμβάνουν περισσότερη αυτονομία στο εκπαιδευτικό τους έργο σε σχέση με τους νεότερους οι οποίοι αισθάνονται αποπροσανατολισμένοι. Οι νεοδιόριστοι αφενός εισέρχονται σε ένα σχολικό περιβάλλον που τις πλείστες φορές θα τους «αγκαλιάσει», αλλά αφετέρου και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα καθυστερήσουν αρκετά να αντιληφθούν πώς λειτουργεί καθώς και πόσο θα τους αλλοτριώσει (Sarason, 1978).

Η αυτονομία των εκπαιδευτικών έδειξε επίσης ότι επηρεάζει θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση (Benware & Deci, 1975; Connell, & Ryan, 1989; Kiesler & Sakamura, 1966), καθώς και το θετικό συναίσθημα (Deci et al. 1981; Ryan, Rigby, & King, 1993).

Στα αποτελέσματα της έρευνας, όπως ήταν αναμενόμενο, παρουσιάστηκε ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στις τρεις διαστάσεις των εσωτερικών κινήτρων. Η αυτονομία μαζί με την αποδοτικότητα προάγουν συμπεριφορές κινητοποίησης του ατόμου, ενώ η ύπαρξη του ενός κινήτρου εξαρτάται από το άλλο. Αυτό που επιδιώκεται είναι το άτομο να υποκινήσει την αποδοτικότητά του (Boggiano & Ruble, 1979; Vallerand & Reid, 1984). Έρευνες έχουν δείξει ότι ένα μη «εξουσιαστικό» περιβάλλον είναι απαραίτητος κινήτριος μοχλός της αποδοτικότητας (Fisher, 1978; Ryan, 1982). Οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται δεμένοι με τη σχολική κοινότητα δείχνουν μείζονα κοινωνική ευθύνη, επιδεικνύουν περισσότερο αυτοέλεγχο, αυτονομία και επιθυμία να αγκαλιάσουν θεσμούς και αξίες. Το αίσθημα του ανήκειν ωθεί τους εκπαιδευτικούς να προβάλουν συναισθηματική ταύτιση και τέρψη να βοηθήσουν τους συναδέλφους τους να μάθουν περισσότερα (Baumeister & Leary, 1995; Grolnick & Ryan, 1989; Kruse & Louis, 1997).

Όσον αφορά τη διαφορά αποδοτικότητας ανάμεσα στα δύο φύλα αξίζει να αναφέρουμε ότι στη διεθνή βιβλιογραφία οι απόψεις διίστανται: α) η εργαζόμενη γυναίκα αισθάνεται ότι μπορεί να αποδώσει λιγότερο από το ανδρικό φύλο στον σκληρά ανταγωνιστικό ιδιωτικό τομέα σε αυτό συμβάλλει αρνητικά ο ρόλος της στην οικογένεια. Οι ικανότητές της είναι περιορισμένες και εμφανίζει χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή παραγωγικότητα, ενώ εξακολουθούν να υφίσταται παρενοχλήσεις όπως και διακρίσεις σε θέματα προαγωγών και μισθοδοτικών αυξήσεων (Lenney, 1977; Terborg, 1977) β) οι γυναίκες συνεργάζονται στο χώρο εργασίας περισσότερο και τείνουν να μοιράζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους (Durst,

1987) σε σχέση με τους άνδρες, ενώ δεν υστερούν στη επιτυχημένη κάλυψη διευθυντικών θέσεων (Durst, 1987; Bisschoff & Grobler, 1998; Bruning & Snyder, 1985). Η δεύτερη άποψη ενισχύεται και από την έρευνα μας όπου βρέθηκε πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό αποδοτικότητας στο σχολείο. Αυτό σημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι ένα περιβάλλον που ενισχύει την αυτοπεποίθηση καθώς και τη δημιουργικότητα της γυναίκας εκπαιδευτικού, αφού ο ρόλος της αφορά όχι μόνο την παιδαγωγική αλλά και συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Άλλωστε το μεγαλύτερο ποσοστό, ιδιαίτερα των ελληνίδων εκπαιδευτικών, είναι μητέρες, γεγονός που ενισχύει την έρευνά μας.

Η διαφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στις δύο βαθμίδες έδειξε ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι συνάδελφοι έχουν πιο ισχυρό μεταξύ τους κοινωνικό δίκτυο. Άλλωστε στα επαρχιακά σχολεία οι σχέσεις διευθυντή, εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και τοπικών φορέων είναι αποτελεσματικές και συνδέονται άμεσα με την κοινωνική και φαινομενολογική μοναδικότητα μιας συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, η οποία περιλαμβάνει αόρατα, συμβολικά στοιχεία (αξίες, φιλοσοφίες, ιδεολογίες, πεποιθήσεις), αλλά και ορατά, υπαρκτά στοιχεία (Raywid, 1995, Meier, 1995, Peterson & Deal, 1998). Επιπλέον, η δομή λειτουργίας των σχολείων στη δευτεροβάθμια με την παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο μόνο τις ώρες που έχει μάθημα (οι υπόλοιπες υποχρεώσεις του εκπαιδευτικές, διοικητικές κ.λπ. μπορούν να διεκπεραιωθούν και από το σπίτι, άλλωστε και οι υποδομές του σχολείου δεν βοηθούν) δυσχεραίνουν την προσπάθεια δημιουργίας κοινωνικής στήριξης και ιδιαίτερα στις μεγάλες πόλεις όπου οι αποστάσεις και ο τρόπος ζωής απομακρύνει τους ανθρώπους. Γενικότερα, όταν οι άνθρωποι αισθάνονται «δεμένοι» με εμφανή τρόπο, εκδηλώνουν μεγάλο βαθμό εμπιστοσύνης, σεβασμού, επίλυσης διαφορών, ενδιαφέρον για τους συναδέλφους καθώς και άλλες θετικές συμπεριφορές και συναισθήματα (Ostermann, 2000).

Αναφορικά με τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την αποδοτικότητα, αρκετές έρευνες εστιάζουν την προσοχή τους σε αυτή τη θετική συσχέτιση γιατί τα αποτελέσματα της συμβάλλουν στην αναβάθμιση του σχολείου που διέρχεται μέσα από την καλή συμπεριφορά των μαθητών, στην ικανοποίηση τους από το σχολικό περιβάλλον, τη συμπεριφορά της διοίκησης καθώς και του εκπαιδευτικού κύκλου εργασιών (Ostroff, 1992; Mathieu, 1991). Επιπλέον η επαγγελματική ικανοποίηση πηγάζει από την εσωτερική ικανοποίηση που ορίζεται από τους στόχους που βιά-

ζει ο καθένας και σχετίζεται άμεσα με το εσωτερικό κίνητρο της αποδοτικότητας (Lortie, 1975; Steers & Rhodes, 1979).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι σημαντικό στοιχείο για το πώς αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο (Pang Sun Keung, 2004). Η αλληλεπίδραση των συναισθημάτων και της ικανοποίησης από το χώρο του σχολείου καθορίζουν τόσο το εργασιακό κλίμα όσο και την αποδοτικότητα της μονάδας. Στο σχολείο, λοιπόν, χρειάζεται να δημιουργούνται θετικά συναισθήματα (Newmann, Rutter & Smith, 1989) που αυξάνουν τη δραστηριότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Sergiovanni, 1994).

2. Προτάσεις

Έχοντας κάνει τις παραπάνω διαπιστώσεις και λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και των ερευνών για το ρόλο των εσωτερικών κινήτρων καθώς και της επαγγελματικής και συναισθηματικής ικανοποίησης στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο μπορούμε να προτείνουμε τα ακόλουθα.

Τα εσωτερικά κίνητρα προσφέρουν μια αποτελεσματική και συχνά ανεκμετάλλευτη πηγή έμπνευσης για μάθηση. Ωστόσο σε πολλές περιπτώσεις βασιζόμαστε σε εξωτερικές πηγές πληροφόρησης για να εισάγουμε νέες ιδέες και να ενεργοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς τόσο στο σχολείο, όσο και στη ζωή τους γενικότερα. Προτάσεις, αναθεωρήσεις και προσδοκίες από το Υπουργείο Παιδείας καθώς και άλλους φορείς, είναι παραδοσιακοί τρόποι εξωτερικών παραγόντων - εξωτερικών κινήτρων. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα δεν πείθονται από προτάσεις και εξαγγελίες. Δεν τους ενδιαφέρει από πού προέρχονται οι ιδέες και τα επιτυχημένα εκπαιδευτικά συστήματα. Αυτό που έχει σημασία είναι πόσο βαθιά μέσα τους μπορούν να αντιληφθούν την αναγκαιότητα της αλλαγής, ώστε να την κάνουν μέρος της ψυχής τους και μετέπειτα της δουλειάς τους. Αν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, που έχουν γεμίσει πληθώρα βιβλίων και άρθρων για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, δεν κατάφεραν μέχρι τώρα πολλά πράγματα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί διοχετεύουν την ενέργειά τους σε άλλες δραστηριότητες.

Χρειάζεται λοιπόν:

- ✘ Οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν περισσότερο στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο τους

SOS

- ✘ Φροντίδα στις διαπροσωπικές σχέσεις, όταν αυτές αφορούν πιεστικά προγράμματα
- ✘ Δυνατότητες για ανταλλαγή ιδεών και τεχνικών διδασκαλίας ανάμεσα στους συναδέλφους
- ✘ Δομές που προσφέρουν βελτιόδοξα επίπεδα στήριξης (συναντήσεις με θέματα και στόχους που αφορούν το σχολείο αλλά που παρουσιάζουν ελαστικότητα στην εφαρμογή τους ώστε να «ακούγεται» και η φωνή του εκπαιδευτικού)
- ✘ Ευελιξία σε στρατηγικές και επιδιώξεις του αναλυτικού προγράμματος (να παρέχεται η δυνατότητα οι εκπαιδευτικοί να αποφασίζουν ποιες τεχνικές μάθησης είναι πιο κατάλληλες για κάθε τμήμα μαθητών σύμφωνα με την εμπειρία τους)
- ✘ Ευκαιρίες για κατανόηση, συζήτηση και διαπραγμάτευση που αφορούν αιτήματα που χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να εκπληρώσουν
- ✘ Χρήση του λόγου που ενθαρρύνει το άτομο να αυτενεργήσει και να μην αισθάνεται τον έλεγχο και τις συνέπειες των πράξεών του
- ✘ Ευκαιρίες οι εκπαιδευτικοί να συμμετέχουν σε εργασίες επίλυσης προβλημάτων που αφορούν το σχολείο
- ✘ Ανατροφοδότηση που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα, σέβεται την αυτονομία και προάγει την αποδοτικότητα
- ✘ Ευκαιρίες για τους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν και να εκφράσουν αυτά που τους απασχολούν, όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, η συμπεριφορά των μαθητών, και η αποτίμηση του έργου τους.

Αν ζητήσουμε από τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τον τρόπο διδασκαλίας τους είναι σαν να τους ζητάμε να αλλάξουν αυτό που είναι, τον τρόπο που σκέφτονται και αυτό που αξίζουν. Δεν είναι ένα εύκολο αίτημα. Η αλλαγή εισάγει αμφιβολία, καχυποψία, άγχος και φόβο, ενώ αισθάνονται πως ερευνάται εξονυχιστικά η δουλειά τους και να νιώθουν ότι βρίσκονται μέσα σε μία αρένα. Αν το εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο, Προϊστάμενοι, Σχολικοί Σύμβουλοι και Διευθυντές) θέλει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν πρακτικές και να ενισχύσουν την απόδοση των μαθητών, θα πρέπει να αναλογιστεί πόσο οι δικές του πρακτικές έχουν αλλάξει τα τελευταία 5, 10, ή ακόμα 20 χρόνια. Αν συμβουλευουμε τους εκπαιδευτικούς να εισάγουν την διερευνητική διδασκαλία στο μάθη-

μά τους, πώς μπορούμε στη συνέχεια να περιορίσουμε την συμμετοχή τους στο διάλογο και στη μελέτη των παιδαγωγικών τους αποτελεσμάτων;

Αν δεν διασφαλίσουμε τις συνθήκες που θα ενισχύσουν την ευημερία του εκπαιδευτικού στο σχολείο πώς μπορούμε να του ζητήσουμε να αναθεωρήσει τις πρακτικές του; Όταν οι σχολικοί σύμβουλοι προσπαθούν να βελτιώσουν τις μεθόδους για την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις θα ήταν ωφέλιμο να μάθουν και τις συνθήκες υποκίνησης των εκπαιδευτικών για επιτυχία στο έργο τους.

Η σχέση των μαθητών με τους "δασκάλους" τους είναι αμφίδρομη και είναι πολύ πιθανό μέχρι την ηλικία των 18 να μοιραστούν με εκείνους πολύ περισσότερες ώρες από ότι με τους γονείς τους.

Θα άξιζε τον κόπο να τους «πλησιάσουμε» περισσότερο, αφού «επικοινωνούν» καθημερινά με το μέλλον του τόπου μας.

ΜΕΡΟΣ Γ':
ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ –
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ –
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α) Περίληψη στην Ελληνική Γλώσσα

Η έρευνα αυτή εξετάζει τα εσωτερικά κίνητρα, την επαγγελματική ικανοποίηση και το θετικό συναίσθημα στο σχολικό περιβάλλον που δραστηριοποιούνται οι εκπαιδευτικοί του δημόσιου σχολείου στην Περιφέρεια Θεσσαλίας. Η βιβλιογραφική μελέτη των κινήτρων βασίστηκε στη θεωρία των Deci & Ryan (1985), ενώ έγινε και ανασκόπηση των ερευνών που αφορούν την επαγγελματική ικανοποίηση και το θετικό συναίσθημα στο σχολείο. Οι υποθέσεις ερευνούν τη σχέση των εσωτερικών κινήτρων με την ικανοποίηση και το θετικό συναίσθημα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και το βαθμό υποκίνησης των εκπαιδευτικών από τα εσωτερικά κίνητρα στο εκπαιδευτικό τους έργο. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε κλίμακα: βασικών ψυχολογικών αναγκών στην εργασία, επαγγελματικής ικανοποίησης και θετικού συναίσθηματος. Τα αποτελέσματα έδειξαν χαμηλό βαθμό, αυτονομίας, μέτριο βαθμό αποδοτικότητας και διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ παρουσίασαν θετική συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση και το θετικό συναίσθημα. Οι γυναίκες βρέθηκε να εμφανίζουν περισσότερη αποδοτικότητα στο εκπαιδευτικό τους έργο, οι έχοντες πολλά χρόνια προϋπηρεσία μεγαλύτερη αυτονομία από τους έχοντες λίγα χρόνια υπηρεσία, ενώ οι δάσκαλοι έχουν μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας στη δουλειά τους και πιο έντονες διαπροσωπικές σχέσεις από τους καθηγητές δευτεροβάθμιας. Η ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων για την ολοκλήρωση του κάθε ατόμου στην εργασία του σε συνδυασμό με την αναγκαία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορούν να εξασφαλίσουν εκπαιδευτική ανάπτυξη.

Β) Περίληψη στην Αγγλική Γλώσσα

This paper examines intrinsic motivation, job satisfaction and positive affect at school among Greek teachers, who work in the public education sector in the region of Thessaly. The intrinsic motivation was based on self determination theory (Deci & Ryan, 1985), while job satisfaction and emotion was examined by renewing various theories. The research presents the hypothesis that intrinsic motivation (autonomy, competence and relatedness) is related to job satisfaction and positive affect at school. Participants completed measures of basic psychological needs at work, job satisfaction and positive and negative affect at work. The results showed low levels of autonomy and middle levels of competence and relatedness, while all three psychological needs are associated positively to job satisfaction and positive affect at school place. Women reported higher levels of competence, elderly teachers appeared to enjoy more autonomy in their activities than newcomers and elementary teachers have higher levels of autonomy and relatedness than those in secondary schools. These findings point out that intrinsic motivation offers a powerful and often untapped source of inspiration for learning although its success derives from the willingness of the educational community for reform that will change practices and create conditions that motivate growth.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Έρευνα στα πλαίσια εκπόνησης διπλωματικής εργασίας στο μεταπτυχιακό Τμήμα Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Αναμφισβήτητα η Εκπαίδευση στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην αποδοτικότητα των Εκπαιδευτικών. Η εργασία επίσης αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ζωής μας, στο οποίο αφιερώνουμε πολύ χρόνο και ενέργεια.

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να διερευνήσει τις εσωτερικές ανάγκες-κίνητρα που ωθούν τους εκπαιδευτικούς να είναι δραστήριοι και αποτελεσματικοί στο σχολείο, την ικανοποίηση που λαμβάνουν από την εργασία τους καθώς επίσης και το πως νιώθουν τις ώρες που βρίσκονται στο σχολείο.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η προσωπική σας άποψη. Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και δεν χρειάζεται να γράψετε πουθενά το όνομά σας. Οι πληροφορίες που θα προκύψουν θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά ερευνητικούς σκοπούς ενώ τα αποτελέσματα της έρευνας θα δημοσιοποιηθούν.

Ο χρόνος συμπλήρωσης δεν υπερβαίνει τα 10 λεπτά της ώρας. Είναι πολύ σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις.

Η υπεύθυνη της έρευνας

Μ. Κονταξή

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

ΦΥΛΟ: Άνδρας Γυναίκα

ΗΛΙΚΙΑ: (ετών)

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ:

Άγαμος/η Έγγαμος/η Διαζευγμένος/η Χήρος/α

Αριθμός παιδιών:

ΒΑΣΙΚΕΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Παιδαγωγική Ακαδημία
2. Τμήμα ΑΕΙ
3. Τμήμα ΤΕΙ
4. Άλλο:

ΆΛΛΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ:

1. Πτυχίο άλλου Α.Ε.Ι./Τ.Ε.Ι. (εσωτερικού ή εξωτερικού)
2. Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
3. Διδακτορικό Δίπλωμα
4. Πιστοποίηση επάρκειας σε κάποια ξένη γλώσσα
5. Χειρισμός ηλεκτρονικού υπολογιστή
6. Άλλο:

ΧΡΟΝΙΑ ΠΡΟΥΠΗΡΕΣΙΑΣ:

0-3 έτη 4-10 έτη 11-25 έτη 25+

ΥΠΗΡΕΤΕΙΤΕ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΟ:

1. Λύκειο
2. Γυμνάσιο
3. Δημοτικό
4. Άλλο (περιγράψτε π.χ. ΕΠΑΛ, Μουσικό Γυμνάσιο κ.λ.π) _____

ΜΕΓΕΘΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ:(αριθμός μαθητών)

1- Παρακαλώ δηλώστε το βαθμό που συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις

1- Διαφωνώ Απόλυτα

3- Ούτε Συμφωνώ ούτε διαφωνώ

5- Συμφωνώ Απόλυτα

2- Διαφωνώ

4- Συμφωνώ

1	Αισθάνομαι ότι μπορώ να καθορίσω σε μεγάλο βαθμό το περιεχόμενο της δουλειάς μου.	1	2	3	4	5
2	Περνάω ευχάριστα με τους συναδέλφους μου στο γραφείο.	1	2	3	4	5
3	Δεν αισθάνομαι πολύ αποδοτικός/ή όταν είμαι στο σχολείο.	1	2	3	4	5
4	Οι συναδέλφοι μου λένε πως είμαι αρκετά ικανός/ή σε αυτό που κάνω.	1	2	3	4	5
5	Νιώθω πιεσμένος/η στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
6	Τα πηγαίνω καλά τόσο με τους συναδέλφους μου όσο και με τους μαθητές και τους γονείς τους.	1	2	3	4	5
7	Αποφεύγω στο σχολείο τις συναναστροφές με τους συναδέλφους.	1	2	3	4	5
8	Νιώθω ελεύθερος/η να εκφράσω τις ιδέες και τις απόψεις μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
9	Θεωρώ πολλούς από τους συναδέλφους φίλους μου.	1	2	3	4	5
10	Μπορώ μέσω του σχολείου να εξοικειωθώ με νέες τεχνικές διδασκαλίας καθώς και να συμμετάσχω σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα.	1	2	3	4	5
11	Όταν είμαι στο σχολείο πρέπει να ακολουθώ πιστά το ωρολόγιο πρόγραμμα και τις αρμοδιότητες που μου έχουν ανατεθεί από την αρχή του σχολικού έτους.	1	2	3	4	5
12	Τις περισσότερες μέρες αισθάνομαι εσωτερική ικανοποίηση από τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5

13	Στο σχολείο ο συναισθηματικός μου κόσμος λαμβάνεται υ- πόψη.	1	2	3	4	5
14	Δεν έχω πολλές ευκαιρίες στο σχολείο να δείξω τις ικανότη- τές μου.	1	2	3	4	5
15	Οι συνάδελφοι νοιάζονται για μένα.	1	2	3	4	5
16	Δεν υπάρχουν αρκετοί συνάδελφοι με τους οποίους έχω ι- διαίτερες σχέσεις.	1	2	3	4	5
17	Νιώθω ότι μπορώ να είμαι ο εαυτός μου στο σχολείο.	1	2	3	4	5
18	Οι συνάδελφοι δεν δείχνουν να με συμπαθούν ιδιαίτερα.	1	2	3	4	5
19	Δεν αισθάνομαι ότι είμαι ικανός/ή στη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
20	Δεν υπάρχουν πολλές δυνατότητες για να αποφασίσω πώς να οργανώσω τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5
21	Οι συνάδελφοι είναι αρκετά φιλικοί απέναντί μου	1	2	3	4	5

2- Οι παρακάτω ερωτήσεις διερευνούν θέματα σχετικά με την ικανοποίησή σας από την εργασία σας στο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Κυκλώστε την απάντηση που σας ενδιαφέρει περισσότερο.

1- Διαφωνώ Απόλυτα	3- Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	5- Συμφωνώ Απόλυτα
2- Διαφωνώ	4- Συμφωνώ	
1	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα.	1 2 3 4 5
2	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	1 2 3 4 5
3	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	1 2 3 4 5
4	Θεωρώ τη δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1 2 3 4 5
5	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ότι τον ελεύθερο χρόνο μου.	1 2 3 4 5
6	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	1 2 3 4 5
7	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	1 2 3 4 5
8	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στη δουλειά.	1 2 3 4 5
9	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	1 2 3 4 5
10	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	1 2 3 4 5
11	Δεν μου αρέσει καθόλου η δουλειά μου.	1 2 3 4 5
12	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	1 2 3 4 5
13	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1 2 3 4 5
14	Κάθε μέρα στη δουλειά, μου φαίνεται ατελείωτη.	1 2 3 4 5
15	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	1 2 3 4 5
16	Η δουλειά μου δεν με ενδιαφέρει αρκετά.	1 2 3 4 5
17	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στη δουλειά μου.	1 2 3 4 5
18	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1 2 3 4 5

3- Παρακαλούμε κυκλώστε τον αριθμό που εκφράζει πως αισθανθήκατε στο ΣΧΟΛΕΙΟ την Προηγούμενη Εβδομάδα σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα.

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Αρκετά	Πολύ
1	Δραστήριος/α	1	2	3	4	5
2	Συνεπαρμένος/η	1	2	3	4	5
3	Νευρικός/η	1	2	3	4	5
4	Ενθουσιασμένος/η	1	2	3	4	5
5	Χαλαρός/η	1	2	3	4	5
6	Φοβισμένος/η	1	2	3	4	5
7	Χαρούμενος /η	1	2	3	4	5
8	Λυπημένος/η	1	2	3	4	5
9	Περιφρονητικός/η	1	2	3	4	5
10	Δυνατός/η	1	2	3	4	5
11	Εχθρικός/η	1	2	3	4	5
12	Ήρεμος/η	1	2	3	4	5
13	Εκνευρισμένος/η	1	2	3	4	5
14	Νυσταγμένος/η	1	2	3	4	5
15	Γαλήνιος/η	1	2	3	4	5
16	Αδρανής/η	1	2	3	4	5
17	Γεμάτος/η ενέργεια	1	2	3	4	5

Ευχαριστώ για τη συμμετοχή σας στην έρευνα

Βιβλιογραφία

Amabile, T.M., DeJong, W. & Lepper, M.R. (1976), "Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 34(1), 92-98.

Anderman, E.M. & Maehr, M.L. (1994), "Motivation and schooling in the middle grades". *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.

Antoniou, A.S., Polychroni, F., Walters, B., (2000), "Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece". Presented at ISEC. University of Manchester.

Assor, A., Aronoff, J. & Messe, L. (1986), "An experimental test of defensive processes in impression &

Baard, M. (2004), "Lawmakers Alarmed by RFID Spying." Retrieved October 2005, <http://www.agrnews.org/issues/268/nationalnews.html>

Balzer, W.K., Kihm, J.A., Smith., P.C., Irwin, J.L., Bachiochi, P.D., Robie, C., Sinar, E.F. & Parra, L. F. (1997), "User's manual for the job descriptive index (JDI 1997 revision) and the job in general scales". Bowling Green, Ohio: Bowling Green State University, Department of Psychology.

Barkdoll, Sharon L. (1991), "The Relationship between Life Affirming Constructs and Teachers' Coping with Job Related Stress and Job Satisfaction". Paper presented at the Society of Behavioural Medicine Scientific Sessions (12th, Washington, DC, March 20-23, 1991).

Baumeister, R.F. & Leary, M.R. (1995), "The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation". *Psychological Bulletin*, 117 (3), 497-529.

Begley, T. M. & Czajka, J.M. (1993), "Panel of analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit and health following organizational change". *Journal of Applied Psychology*, 78, 552-556.

Benware, C. & Deci, E.L. (1975), "Attitude change as a function of the inducement for espousing a pro-attitudinal communication". *Journal of Experimental Social Psychology*, 11 (3), 271-278.

Benware, C. & Deci, E.L. (1984), "Quality of learning with an active versus passive motivational set". *American Educational Research Journal*, 21 (4), 755-765.

Bisschoff, T. & Grobler, B (1998), "The management of Teacher Competence". *Journal of In-Service Education*, vol. 24, 2.

Blood, M.R. & Hulin, C.L. (1967), "Alienation, environmental characteristics and worker responses". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 51, pp. 284-90.

Bobbitt, S.A., Leich, M.C., Whitener, S.D., and Lynch, H.F. (1994), "Characteristics of stayers, movers, and leavers: results from the teacher follow-up survey 1991-92".

Boggiano, A.K. & Ruble, D.N. (1979), "Competence and the over justification effect: A developmental study". *Journal*

- of Personality and Social Psychology*, 37 (9), 1462–1468.
- Brayfield, A. & Rothe, H. L. (1951), "An index of job satisfaction". *Journal of Applied Psychology*, 35, 301–311.
- Brief, A. P. & Robertson, L. (1989), "Job attitude organization: An exploratory study". *Journal of Applied Psychology*, 19, 717–727.
- Brief, A. P. & Weiss, H.M. (2002), "Organizational Behaviour: Affect in the work place". *Annual Review of Psychology*, 53, 279–307.
- Brief, A. P., Burke, M. J., George, J. M. *et al.* (1988), "Should negative affectivity remain an unmeasured variable in the study of stress?". *Journal of Applied Psychology*, 73, 193–198.
- Bruning, N.S. & Snyder, A.R. (1985), *Sex Roles*, vol 13, No. 9/10.
- Butt, G., Lance, A., Fielding, A., Gunter, Rayner, S. & Thomas, H. (2005), "Teacher job satisfaction: lessons from the TSW Pathfinder Project". *School Leadership and Management*, 25, 5, 455–471.
- Chaplain, R. P. (2001), "Stress and Job satisfaction among Primary Headteachers". *Educational Management & Administration*, 29 (2), 197–215.
- Chelladurai, P. (1999), "Human Resource Management in Sport and Recreation". Champaign, Illinois: Human Kinetics
- Choy, S., Henke, R., Alt, M., Medrich, E., and Bobbitt, S. (1993), "*Schools and staffing in the U.S.: a statistical profile, 1990–91*". Washington, D.C.: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement (NCES Report No. 93–146).
- Connell, J.P. & Wellborn, J. G. (1991), "Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes", in M.R. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), "*Self processes and development*", Vol. 23, pp. 43–77. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cooper, S. L. & Kelly, M. (1993), "Occupational stress in Head Teachers: A national UK study". *British Journal of Education Psychology*, 63, 130–143.
- Cornelius, R. (1996), "The Science of Emotion". Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Cotton, K. (2001a), "Principals of high-achieving schools: What the research says". Unpublished manuscript, Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- de Charms, R. (1976), "Enhancing motivation: Change in the classroom". New York, NY: Irvington.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001), "Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country". *Personality and Social Psychology Bulletin*, in press.
- Deci, E.L. (1971), "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 105–115.
- Deci, E.L. & Cascio, W.F. (1972), "Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and

threats: Another test of a cognitive evaluation theory". Paper presented at the annual meeting of the Eastern Psychological Association, Boston, MA.

Deci, E.L. & Flaste, R. (1995), "Why we do what we do: Understanding self-motivation". New York, NY: Penguin Books.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985), "Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour", New York, NY: Plenum Press.

Deci, E.L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. & Porac, J. (1981), "When trying to win: Competition and intrinsic motivation". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7 (1), 79-83.

Deci, E.L., Connell, J.P. & Ryan, R.M. (1989), "Self-determination in a work organization". *Journal of Applied Psychology*, 74 (4), 580-590.

Deci, E.L., Schwartz, A.J., Sheinman, L. & Ryan, R.M. (1981), "An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence". *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642-650.

Deci, E.L., Spiegel, N.H., Ryan, R.M., Koestner, R. & Kauffman, M. (1982), "The effects of performance standards on teaching styles: The behaviour of controlling teachers". *Journal of Educational Psychology*, 74 (6), 852-859.

Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991), "Motivation and education: The self-determination per-

spective". *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 325-346.

Dewey, J. (1958), "Art as experience". New York, NY: Capricorn Books.

Erez, A. & Isen, A. (2002), "The influence of Positive Affect on the Components of Expectancy Motivation".

Fisher, C.D. (1978), "The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 21(3), 273-288.

Flink, C., Boggiano, A. K. and Barrett, M. (1990), "Controlling teaching strategies: Undermining children's self determination and performance". *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 5, pp 916-924.

Fox, M.C., Dwyer, D.J. & Ganster, D.C. (1993), "Effects of stressful job demands and control on physiological and attitudinal outcomes in a hospital setting". *Academy of Management Journal*, 36, 289-318.

Fullan, M. (1993), "Change Forces Probing the Depths of Educational Reform". London: The Falmer Press.

Furman, E.R. (1998), "Solving Land Use Conflicts - Landscape Ecological Planning for Arctic Finland". WWF Arctic Bulletin 4, 16-17.

George, J. M., Reed, F.T., Ballard, A.K., Colin, J., Fielding, J. (1993), "Contact with AIDS Patients as a Source of Work-Related Distress: Effects of Organizational and Social Support". *The Academy of Management Journal*, Vol. 36, No. 1, pp. 157-171.

- George, J.M., Brief, A.P. (1992), "Feeling good-doing good: a conceptual analysis of mood at work – organisational spontaneity relationship". *Psychological Bulletin*, Vol. 112, No.2, pp. 310–29.
- Ginsberg, M.B., & Wlodkowski, R.J. (2000), "Creating highly motivating classrooms for all students: A school-wide approach to powerful teaching with diverse learners". San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodland, J.I. (1984), "A place called school: Prospects for the Future". New York: McGraw-Hill.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1985), "Self-regulation and motivation in children's learning: An experimental investigation". Unpublished manuscript, University of Rochester, NY.
- Hackman, J. R., Lawler, E. E. (1971), *Journal of Applied Psychology*, Vol. 55 (3), 259.
- Hargreaves, A., Earl, L.M. & Ryan, J. (1996), "Schooling for change: Reinventing education for early adolescents". Bristol, PA: Falmer Press.
- Ho, Chung-Lim. & Au, Wing-Tung (2006), "Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers". *Educational and Psychological Measurement*, 66, 172–185.
- Hord, S.M. (1997), "Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement". Austin, TX: Southwest Educational Development Lab.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, R. & Ryan, R. M. (1993), "Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting". *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789–1805.
- Isen, A.M. & Baron, R.A. (1991), "Positive affect as a factor in organisational behaviour". *Research in Organisational Behaviour*, 13 (1), 1–53.
- Izard (1977), "Everyone is always in some emotional state".
- Izard C. (1971), "The face of emotion". Appleton-Century-Crofts, New York, p. 452.
- Jackson S.E., Schwab R.L. & Schuler R.S., (1986), "Toward an understanding of the burnout phenomenon". *Journal of Applied Psychology*, 71, 630–640.
- James, M. (1884), "What is an Emotion?". *Mind*, 9, 188–205.
- Jennifer M. George, Thomas F. Reed, Karen A. Ballard, Jessie Colin, Jane Fielding (1993), "The contact with AIDS patients as a source of Work-Related Distress: Effects of Organizational and Social Support". *Academy of Management Journal*, Vol. 36, No. 1, pp. 157–171.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., Millet, C., (2005), "The experience of work-related stress across occupations". *Journal of Managerial Psychology*, 20, 2, 178–187.
- Kantas A., Vasilaki E. (1997), "Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory". *Work & Stress*, vol. 11, no. 1.
- Kasser, T., Davey, J. & Ryan, R. M. (1992), "Motivation, dependability, and

- employee-supervisor discrepancies in psychiatric vocational rehabilitation settings". *Rehabilitation Psychology*, **37**, 175-187.
- Khaleque, A., Hossain, M. M. & Hoque, M. E. (1992), "Job satisfaction, fatigue and performance of industrial workers". *Psychological Studies*, **37**, 136-141.
- Kiesler, C.A. & Sakumura, J. (1966), "A test of a model for commitment". *Journal of Personality and Social Psychology*, **3** (3), 349-353.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. & Holt, K. (1984), "Setting limits on children's behaviour: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity". *Journal of Personality*, **52** (3), 233-248.
- Koustelios, A.D. (2001), "Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers". *The International Journal of Educational Management*, **15**, 7, 354-358.
- Kruse, S. & Louis, K.S. (1995), "Teacher teaming - Opportunities and dilemmas". Madison, Wisconsin.
- Kruse, S.D. & Louis, K.S. (1997), "Teacher teaming in middle schools: Dilemmas for a school wide community". *Educational Administration Quarterly*, **23** (3), 261-289.
- Kunc, N. (1992), "The need to belong: Rediscovering Maslow's hierarchy of needs", in R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback, & S. Stainback (Eds).
- Kushman, J.W. (1992), "The organizational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools". *Educational Administration Quarterly*, **28** (1), 5-42.
- Lazarus, S. L. (1991), "Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion". *American Psychologist*, **46**, 819-834.
- Lenney, E. (1977), "Women's self confidence in achievement setting". *Psychological Bulletin*, **84**, 1-13.
- Leontari, A., Kiridis, A. and Yalamas, B. (1996), "Teachers stress". *Psychological Issues (in Greek)*, **7**, 139-152.
- Lepper, M.R., Greene, D. & Nisbett, R.E. (1973), "Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the "over justification" hypothesis". *Journal of Personality and Social Psychology*, **28** (1), 129-137.
- Lepper, M.R. & Greene, D. (1975), "Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation". *Journal of Personality and Social Psychology*, **31** (3), 479-486.
- Lewis, M., Rosenblum, L.A. (1978), "The Development of Affect". Plenum, 426 pages (ISBN: 030634341X), Near Fine.
- Little, J.W. (1982), "Norms of collegiality and experimentation: Workplace conditions of school success". *American Educational Research Journal*, **19** (3), 325-340.
- Locke, E.A. (1976), "The Nature and Cause of Job Satisfaction". Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Rand McNally, Chicago.

- Lortie, D.C. (1975), "Schoolteacher". Chicago: University of Chicago Press.
- Maes, S., Kittel, F., Scholten, H. and Verhoeven, C. (1989), "Structured Interview of Content Organization of Work". Section of Clinical and Health Psychology, Leiden University, Leiden, the Netherlands.
- Mathieu, J. E. (1991), "A Cross-level Nonrecursive Model of the Antecedents of Organizational Commitment and Satisfaction". *Journal of Applied Psychology*, **76**, 607-618.
- Matsumoto, D. and Sanders, M. (1988), "Emotional experiences during engagement in intrinsically and extrinsically motivated tasks". *Motivation and Emotion*, **12**, 353-369.
- McLaughlin, M.W. & Talbert, J.E. (1993), "Contexts that matter for teaching and learning: Strategic opportunities for meeting the nation's educational goals". Stanford, CA: Stanford University, Center for Research on the Context of Secondary School Teaching. (ERIC Document Reproduction Service No. ED357023).
- Meier, Deborah W. (1995), "Small Schools, Big Results". *The American School Board Journal*, **182**, 7, 37-40.
- Mitchel, T. R. & Larson, J.R., Jr. (1987), "People in organizations: An introduction to organizational behaviour", (3rd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Mossholder, K.W. (1980), "Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment". *Journal of Applied Psychology*, **65** (2), 202-210.
- Muller J., Hicks R., Winocur, S. (1993), "The effects of employment and unemployment on psychological well-being in Australian clerical workers: gender differences". *Australian Journal of Psychology*, **45**, 2, 109-128.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A. & Smith, M. S., (1989), "Organizational factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations". *Sociology of Education*, **62**, 221-238.
- Newmann, F.M. (1996), Center on Organization and Restructuring of Schools: Activities and accomplishments, 1990-1996. Final report. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED412626).
- Newmann, F.M. & Wehlage, G.G. (1995), "Successful school restructuring: A report to the public and educators". Madison, WI: Center on Organization and Restructuring of Schools. (ERIC Document Reproduction Service No. ED387925).
- Osterman, K.F. (2000), "Students' need for belonging in the school community". *Review of Educational Research*, **70** (3), 323-367.
- Pang Sun Keung, Nicholas, (2004), "The Effects of Schools on Teachers' Feelings about School Life: A Multilevel Analysis", Hong Kong Teachers' Centre Journal, Vol. 2.
- Paul E. Spector, Steve M. Jex, Peter Y. (1995), "Chen Relations of Incumbent Affect-Related Personality Traits with

- Incumbent and Objective Measures of Characteristics of Jobs". *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 16, No. 1, pp. 59–65.
- Peterson, K., Deal, T. (1998), "How leaders influence the culture of schools". *Educational Leadership*, 56, 28–30.
- Piaget, J. (1971), "Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes". Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Pittman, T.S., Davey, M.E., Alafat, K.A., Wetherill, K.V. & Kramer, N.A. (1980), "Informational versus controlling verbal rewards". *Personality and Social Psychology Bulletin*, 6 (2), 228–233.
- Plant, R.W. & Ryan, R.M. (1985), "Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles". *Journal of Personality*, 53 (3), 435–449.
- Plutchik, R. (1994), "The Psychology and Biology of Emotion". New York, NY: Harper Collins College Publishers.
- Pomaki, G., Anagnostopoulou, T., (2003), "A test and extension of the demand/control/social support model: prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers". *Psychology and Health*, Vol. 18, No. 4, pp. 537–550.
- Pretty, G. & Seligman, C. (1984), "Affect and the overjustification effect". *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 1241–1253.
- Rafaeli, A., Sutton, R.I. (1990), "Busy stores and demanding customers: how do they affect the display of positive emotion?". *Academy of Management Journal*, Vol. 33, No. 3, pp. 623–37.
- Rafaeri, A., Sutton, P.I., (1990), "Busy stores and demanding customers: How do they affect displays of positive emotions". *Academy of Management Journal*, 33, 2, 623–637.
- Raywid, Mary Anne (1996), "Taking Stock: The Movement to Create Mini-Schools, Schools-Within-Schools, and Separate Small Schools". Madison, Wisconsin: Center on Organization and Restructuring of Schools, and New York: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Robbins, S., Water-Marsh, T., Cacioppe, & Millet, B. (1994), "Organizational Behaviour Concepts, Controversies and Applications", Australia, Sydney: Prentice Hall.
- Rosenholtz, S.J. (1989), "Teacher's workplace: The social organization of schools". New York, NY: Longman.
- Ryan, R.M. (1982), "Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory". *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (3), 450–461.
- Ryan, R.M. (1995), "Psychological needs and the facilitation of integrative processes". *Journal of Personality*, 63 (3), 397–427.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being". *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

- Ryan, R.M., Rigby, S. & King, K. (1993), "Two types of religious internalization and their relations to religious orientation and mental health". *Journal of Personality and Social Psychology*, **65** (3), 586-596.
- Saarni, C., Mumme, D. L. & Campos, J. J. (1998), "Emotional development: action communication and understanding", in W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol. 3 (pp. 237 - 310), New York: Wiley.
- Sarason, B.S. (1978), "Again, the Preparation of Teachers: Competency and Job Satisfaction". *Interchange*, vol. **10**, no. 1.
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985), "Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies". *Health Psychology*, **4**, 219-247.
- Schneider, B. (1987), "The people make the place". *Personnel Psychology*, **40**, 437-453.
- Sergiovanni, T. J. (1994), "Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory". *Educational Administration Quarterly*, **30** (2), 214-226.
- Smylie, M.A. (1990), "Teacher efficacy at work", in P. Reyes (Ed.), "Teachers and their workplace", (pp. 48-66), Newbury Park, CA: Sage.
- Spector, L. (1997), "Automatic Generation of Intelligent Agent Programmes", in *IEEE Expert* Jan-Feb 1997, pp. 3-4.
- Stacey, R.D. (1996), "Complexity and creativity in organizations", San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Steers, Richard M. & Susan R. Rhodes. (1978), "Major Influences on Employee Attendance: A Process Model". *Journal of Applied Psychology*, Vol. **63**, No. 4, 391-407.
- Tellborg, J.R. (1977), "Women in management: A research Review". *Journal of Applied Psychology*, **62**, 647-664.
- Tomkins, S.S. (1981), "The quest for primary motives: Biography and autobiography of an idea". *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. **41** (2), 306-329.
- Turner, A.N. & Lawrence, P. R. (1965), "Industrial jobs and the worker". Boston: Harvard University, Division of Research.
- Vallerand, R.J. & Reid, G. (1984), "On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory". *Journal of Sport Psychology*, **6** (1), 94-102.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L.I. & Halliwell, W.R. (1986), "Negative effects of competition on children's intrinsic motivation". *Journal of Social Psychology*, **126** (5), 649-656.
- Vallerand, R.J., Hamel, M.A. & Daoust, H. (1991), "Cooperation and competition: A test of their relative effects on intrinsic motivation". Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal, Canada.
- Venkatesh, V. & Speier, C. (1999), "Computer technology training in the work place: A longitudinal investigation of the affects of mood". *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, **79**, 1-28.

- Vygotsky, L.S. (1978), "Mind in society: The development of higher psychological processes". Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Watson, A.J., Hatton, N.G., Squires, D.S., Soliman, I.K., (1991), "School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction". *Reaching & Teacher Education*, 7, 1, 63-77.
- Watson, D. & Clark, L. A. (1984), "Negative affectivity: The disposition to experience negative emotional states". *The Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 927-940.
- Weiss, H. M. & Cropanzano, R. (1996), "Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work". *Research in Organizational Behavior*, 18, 1-74.
- Wheatley, M.J. (1992), "Leadership and the new science: Learning about organization from an orderly universe". San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- White, R.W. (1959), "Motivation reconsidered: The concept of competence". *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- 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*
- Κακαβούλης Δ. (1990), "Συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή", Αθήνα
- Κάντας Α., (1993), "Οργανωτική - Βιομηχανική ψυχολογία. Κίνητρα, επαγγελματική ικανοποίηση, Ηγεσία". Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Καφέτσιος, Κ., (2007), "Work family conflict and its relationship with job satisfaction and psychological distress: the role of affect at work and gender". *Hellenic Journal of Psychology*, Vol. 4 (2007), pp. 15-35
- Κουστέλιος, Α. (2001), "Εμπλουτισμός της εργασίας: Εφαρμογή του μοντέλου των χαρακτηριστικών της εργασίας των Hackman & Oldham στη διοίκηση του αθλητισμού και της αναψυχής. Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής". Ηλεκτρονικό Περιοδικό, Ειδικ. Τεύχος, Διοίκηση Δραστηριοτήτων Αναψυχής, 7-12
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997), "Ψυχολογία της Σκέψης". Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α). "Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο". Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Νο 6, 15-30, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- Ρούσσοις, Π.Α., Τσακούσης, Γ. (2006), "Στατιστική εφαρμοσμένη στις Κοινωνικές Επιστήμες". Ελληνικά Γράμματα
- Σιώμκος, Γ. Ι., Βασιλακοπούλου, Α. Ι., (2005). "Εφαρμογή Μεθόδων Ανάλυσης στην Έρευνα Αγοράς". Εκδόσεις Σταμούλη
- Τζωρτζάκης, Κ., Τζωρτζάκη, Α. (1996). "Μάρκετινγκ - Μάνατζμεντ". Εκδ. Rosili
- Τσιγγίλης, Ν., Κουστέλιος, Α., & Γραμματικόπουλος, Β. (2006). "Αντιλαμβα-

νόμνη αποτελεσματικότητα και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών Ολυμπιακής Παιδείας". Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου Οργάνωσης & Διοίκησης Αθλητισμού, Νοέμβριος 2006, Εύοσμος, Θεσσαλονίκη, σελ. 107-109.



ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ	
ΤΙΤΛΟΣ	
ΛΗΞΗ	ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ
28/04/11	
24-7-13	

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000091967