

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ
ΚΑΙ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ
ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

της
Ελένης Β. Πιντζοπούλου

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την
απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού
Προγράμματος «Ανθρώπινη Απόδοση και Υγεία» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής
Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτελείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης και του
Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση
«Σχολική Φυσική Αγωγή»

Τρίκαλα

2006

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Αθ. Κουστέλιος, Αν. Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Ι. Θεοδωράκης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Ν. Διγγελίδης, Λέκτορας



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗΣ & ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 4778/1

Ημερ. Εισ.: 11/09/2006

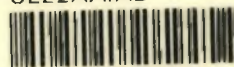
Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

796.069

ΠΙΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000086853

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΛΕΝΗ Β. ΠΙΝΤΖΟΠΟΥΛΟΥ: Ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής

(Υπό την επίβλεψη του Αναπλ. Καθηγητή κ. Αθανασίου Κουστέλιου)

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση του ρόλου της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 442 μόνιμοι καθηγητές Φυσικής Αγωγής (209 Πρωτοβάθμιας και 233 Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) από διάφορες περιοχές της χώρας, οι οποίοι δίδασκαν αποκλειστικά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μια σειρά από ερωτηματολόγια τα οποία αξιολογούσαν: την επαγγελματική εξουθένωση, την επαγγελματική ικανοποίηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Προκειμένου να υπάρξουν πιο αξιόπιστα αποτελέσματα οι εκπαιδευτικοί καταταμήθηκαν σε δύο ομάδες ανάλογα με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους (χαμηλή-υψηλή) και στη συνέχεια αναλύθηκαν χωριστά τα δεδομένα που προέκυψαν για τις δύο ομάδες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους κρίνουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ικανοποιητική σε μεγάλο βαθμό. Οι συμμετέχοντες επέδειξαν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης σε σύγκριση με αποτελέσματα ερευνών σε εκπαιδευτικούς άλλων χωρών καθώς και σε άλλες εργασιακές ομάδες, ενώ το αίσθημα προσωπικής επίτευξης κυμαίνεται σε υψηλότερα επίπεδα. Η αυτό-αποτελεσματικότητα φαίνεται να παίζει καθοριστικό ρόλο στη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την επαγγελματική εξουθένωση. Στους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες (φύση της εργασίας) και πολύ λιγότερο από εξωτερικούς (προϊστάμενος και συνθήκες εργασίας). Αντίθετα στους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται επίσης αρκετά από εσωτερικούς παράγοντες (φύση της εργασίας) επηρεάζεται όμως σε πολύ μεγάλο βαθμό και από εξωτερικούς (προϊστάμενος, συνθήκες εργασίας και αποδοχές). Τέλος, όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση ο παράγοντας της αποπροσωποποίησης δείχνει να είναι λιγότερο σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα.

ABSTRACT

ELENI V. PINTZOPOULOU: The role of self-efficacy in the relation between physical education teachers' job satisfaction and job burnout
(Under the supervision of Associate Professor Athanasios Koustelios)

The purpose of the present study was the expansion of the role of self-efficacy in the relation between physical education teachers' job satisfaction and job burnout. 442 physical education state teachers working (209 in primary and 233 in secondary education) in various areas of Greece and solely teaching the subject of physical education took part in the study. The participants filled in a series of questionnaires assessing their job burnout, job satisfaction and self-efficacy. So that there will be more reliable results, the teachers were divided into two groups depending on their self-efficacy (low-high) and afterwards the data gathered were analysed separately for each group. The results revealed that on the whole, the teachers consider their self-efficacy to be highly satisfactory. The participants showed lower levels of emotional exhaustion and depersonalisation, whereas their feeling of personal accomplishment ranges in higher levels, compared to the results of similar studies involving teachers as well as various working groups in other countries. Also, self-efficacy seems to play a determining role in the relation between job satisfaction and job burnout. As far as teachers with high self-efficacy are concerned, job satisfaction is mainly influenced by intrinsic factors (job itself) and a lot less by extrinsic ones (the supervisor and the working conditions). On the other hand, regarding teachers having low self-efficacy, job satisfaction is fairly influenced by intrinsic factors (job itself), whilst it is highly influenced by extrinsic ones (supervisor, working conditions, salary). Finally, as for job burnout the factor of depersonalisation seems less important concerning teachers with high self-efficacy.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Από τη θέση αυτή θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους με βοήθησαν, μου συμπαραστάθηκαν και με καθοδήγησαν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, ώστε να φέρω σε πέρας την εργασία αυτή.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ οφείλω:

Στον επιβλέποντα Αναπληρωτή Καθηγητή Αθανάσιο Κουστέλιο για την υπόδειξη του θέματος, την καθοδήγηση και την κριτική ανάγνωση του τελικού κειμένου. Τον ευχαριστώ γιατί μου έδωσε την ευκαιρία να πραγματοποιήσω αυτή τη μελέτη και να γνωρίσω καλύτερα και να αγαπήσω μέσα από αυτή τη μεταπτυχιακή διατριβή τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Καθηγητή Ιωάννη Θεοδωράκη και στον Λέκτορα Νικόλαο Διγγελίδη, για τη συμμετοχή τους στην τριμελή επιτροπή και τις ιδιαίτερα χρήσιμες υποδείξεις και παρατηρήσεις τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες στον Δρ. Νικόλαο Τσιγγίλη για τις πολύτιμες συμβουλές σε διάφορα στάδια αυτής της εργασίας.

Στη συνάδελφό μου Ελένη Ζουρνατζή για την πολύτιμη βοήθεια στη διανομή και την επεξεργασία των ερωτηματολογίων.

Σε όλους τους υπόλοιπους καθηγητές Φυσικής Αγωγής οι οποίοι βοήθησαν στη διανομή των ερωτηματολογίων καθώς επίσης και στους συναδέλφους που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT	iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	x

Κεφάλαιο

1.1. Εισαγωγή	1
1.2. Καθορισμός του προβλήματος	6
1.3. Σημασία της έρευνας	8
1.4. Σκοπός της έρευνας	8
1.5. Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί	8
1.6. Υποθέσεις της έρευνας	9
1.7. Στατιστικές Υποθέσεις της έρευνας	9
1.8. Περιορισμοί της έρευνας	10
2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
2.1. Επαγγελματική εξουθένωση.....	11
2.1.1. Στάδια της επαγγελματική εξουθένωσης	13
2.1.2. Συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης	14
2.1.3. Αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης	15
2.1.3.1. Έλλειψη ελέγχου του πεπρωμένου κάποιου	17
2.1.3.2. Έλλειψη επαγγελματικής ανατροφοδότησης και επικοινωνίας	17
2.1.3.3. Υπερβολικός ή ελάχιστος φόρτος εργασίας	18
2.1.3.4. Πληθώρα επαφών	18
2.1.3.5. Σύγκρουση / ασάφεια ρόλου	18
2.1.3.6. Ατομικοί παράγοντες	19
2.1.3.7. Ελλιπής κατάρτιση	19

2.1.3.8. Άλλοι παράγοντες και αιτίες	20
2.1.4. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.....	20
2.1.5. Επαγγελματική εξουθένωση καθηγητών Φυσικής Αγωγής	22
2.1.5.1. Περιεχόμενο και κοινωνική θέση	22
2.1.5.2. Ασάφεια ρόλου και σύγκρουση ρόλου	24
2.1.5.3. Εγκαταστάσεις, εξοπλισμός και δομή τάξης	24
2.2. Επαγγελματική ικανοποίηση.....	25
2.2.1. Ιστορική αναδρομή.....	25
2.2.2. Ορισμός	27
2.2.3. Θεωρητικό υπόβαθρο	28
2.2.4. Παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση.....	30
2.2.5. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών	31
2.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	33
2.3.1. Ορισμός	33
2.3.2. Διαμόρφωση αυτό-αποτελεσματικότητας.....	35
2.3.2.1. Προηγούμενες επιδόσεις	35
2.3.2.2. Έμμεση μάθηση	36
2.3.2.3. Λεκτική πειθώ	37
2.3.2.4. Φυσιολογία και συναισθηματική κατάσταση	39
2.3.3. Διαστάσεις αυτό-αποτελεσματικότητας	41
2.3.4. Επίδραση αυτό-αποτελεσματικότητας	42
2.3.5. Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	43
2.3.6. Αυτό-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση	44
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	
3.1. Περιγραφή του δείγματος.....	48
3.2. Εργαλεία μέτρησης	50
3.3. Διαδικασία μέτρησης	52
3.4. Στατιστική ανάλυση	53
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
4.1. Ανάλυση εσωτερικής συνοχής των ερωτηματολογίων	55
4.2. Ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων.....	55
4.2.1. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI).....	55

4.2.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI).....	56
4.2.3. Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας (OSTES).....	57
4.3. Σύγκριση υποκλιμάκων με τις μέσες τιμές του ερωτηματολογίου.....	58
4.3.1. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI).....	58
4.3.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI).....	60
4.3.3. Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας (OSTES).....	61
4.4. Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων.	63
4.4.1. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI).....	63
4.4.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI).....	64
4.4.3. Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας (OSTES).....	65
4.5. Εξέταση της επίδρασης της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης.....	66
4.6. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης.....	69
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	77
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	90
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	107

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<i>Πίνακας 1.</i> Κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα ανά νομό	49
<i>Πίνακας 2.</i> Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα	50
<i>Πίνακας 3.</i> Σύγκριση των μέσων τιμών επαγγελματικής εξουθένωσης της παρούσας έρευνας με προγενέστερες	59
<i>Πίνακας 4.</i> Σύγκριση των μέσων τιμών επαγγελματικής ικανοποίησης της παρούσας έρευνας με προγενέστερες και τη μέση τιμή της κλίμακας	61
<i>Πίνακας 5.</i> Σύγκριση των μέσων τιμών αυτό-αποτελεσματικότητας της παρούσας έρευνας με προγενέστερες	62
<i>Πίνακας 6.</i> Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης	64
<i>Πίνακας 7.</i> Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης	65
<i>Πίνακας 8.</i> Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας	66
<i>Πίνακας 9.</i> Περιγραφικά δεδομένα και παράγοντες των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων ESI και MBI ξεχωριστά για τα υποκείμενα με χαμηλή και υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα	68
<i>Πίνακας 10.</i> Συσχετίσεις υποκλιμάκων ESI και MBI	69
<i>Πίνακας 11.</i> Συσχετίσεις υποκλιμάκων ESI και MBI (Χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα)	73
<i>Πίνακας 12.</i> Συσχετίσεις υποκλιμάκων ESI και MBI (Υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα)	75

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<i>Σχήμα 1. Επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών</i>	48
<i>Σχήμα 2. Ποσοστά εκπαιδευτικών με υψηλή και χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα</i>	66
<i>Σχήμα 3. Συσχέτιση μεταξύ συνθηκών εργασίας και των υποκλιμάκων του ESI</i>	70
<i>Σχήμα 4. Συσχέτιση μεταξύ αποδοχών και των υποκλιμάκων του ESI</i>	70
<i>Σχήμα 5. Συσχέτιση μεταξύ της φύσης της εργασίας και των υποκλιμάκων του ESI</i>	71
<i>Σχήμα 6. Συσχέτιση μεταξύ του άμεσου προϊσταμένου και των υποκλιμάκων του ESI</i>	72
<i>Σχήμα 7. Συσχέτιση μεταξύ του οργανισμού ως σύνολο και των υποκλιμάκων του ESI</i>	72

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

- MBI: Maslach Burnout Inventory
ESI: Employee Satisfaction Inventory
OSTES: Ohio State Teacher Efficacy Scale
Φ.Α.: Φυσική Αγωγή

**Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
ΣΤΗ ΣΧΕΣΗ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ
ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ
ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

1.1.Εισαγωγή

Οι εξελίξεις που έχουν επέλθει τα τελευταία χρόνια, τόσο στο χώρο των επιστημών όσο και στο χώρο της τεχνολογίας και της πληροφορικής, δημιούργησαν αλλαγές και νέα δεδομένα στη σχολική πραγματικότητα. Ο εκπαιδευτικός αναμφίβολα δεν μπορεί να παραμείνει αλώβητος εφόσον βιώνει άμεσα τις ανατροπές και τα διλήμματα που αναδύονται σχετικά με το ρόλο του και τη στάση του απέναντι στους μαθητές. Προκειμένου να είναι σε θέση να χειριστούν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική ζωή και να δύνανται να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου, απαιτείται ένας περισσότερο υποστηρικτικός σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, ελάχιστα είναι τα σχολεία στα οποία έχουν ενταχθεί προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για την αντιμετώπιση του εργασιακού στρες και την προαγωγή αισθημάτων ευεξίας του προσωπικού.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά κοινή ομολογία αναγνωρίζεται ως απαιτητικός και δύσκολος. Κάθε χρόνο όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανίκανοι να συνεχίσουν την εργασία τους. Τα αποτελέσματα από έναν σημαντικό αριθμό ερευνητικών δεδομένων σχετικά με αυτό το θέμα αποδεικνύουν ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί έχουν βιώσει αισθήματα εξάντλησης κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Albertson & Kagan, 1987; Burke & Greenglass, 1991; Friedman, 1996; Merseeth, 1992; Van Horn & Van Dierendonck, 1998). Οι Blase (1986) και Huston (1989) δήλωσαν ότι στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών έχει αναχθεί σε μείζον θέμα που έλκει πλέον την εθνική προσοχή. Όπως υπογραμμίζεται και σε μια έρευνα του Farber (1991) περίπου 5% έως 20% των εκπαιδευτικών στις Ηνωμένες Πολιτείες θα “εξάντληθούν” σε κάποια δεδομένη στιγμή της καριέρας τους.

Ο υψηλός βαθμός άγχους που βιώνουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί στο σχολείο αποτελεί τον κρισιμότερο παράγοντα της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Ευρήματα μελέτης που διεξήχθη σε Βρετανούς εκπαιδευτικούς, αναφέρουν ότι το ένα τρίτο από αυτούς βιώνει την εργασία του εκπαιδευτικού ως εξαιρετικά στρεσογόνα (Borg, 1990). Συγκριτικές έρευνες μεταξύ διαφορετικών

επαγγελματιών που επικέντρωσαν την προσοχή τους στο βαθμό πίεσης που βιώνει κάποιος επαγγελματίας καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διδασκαλία αποτελεί μια πολύ αγχωτική εργασία. Οι Travers και Cooper (1993) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα άγχους από το μέσο πληθυσμό ακόμη και από αυτούς που εργάζονταν σε επαγγέλματα υπηρεσιών υγείας, όπως ιατροί, νοσοκόμες και υπάλληλοι νοσοκομείων. Σε μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία και αφορούσε τις απόψεις για την απασχόληση, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αισθάνονταν λιγότερο ικανοί να αντιμετωπίσουν τον «εργασιακό φόρτο» σε σύγκριση με βιομηχανικούς εργάτες, δημόσιους υπαλλήλους, και εμπορικούς υπαλλήλους (SEO, 1998; Van Veldhoven & Broersen, 1999). Επιπλέον, στην Ολλανδία πολλοί εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι καθίστανται μερικώς ή ολικώς ανίκανοι για εργασία, διότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τις υψηλές απαιτήσεις και τη συνακόλουθη πίεση. Κατά το 1994, το μεγαλύτερο ποσοστό (44%) των ατόμων που θεωρήθηκαν ανίκανοι για εργασία, ήταν εκπαιδευτικοί (ABP, 1995). Τα συμπεράσματα, που προέκυψαν ενοχοποιούν τις ψυχολογικές ασθένειες ως υπεύθυνες για αυτή την εργασιακή ανικανότητα και συσχετίζουν τα αποτελέσματα με την επαγγελματική εξουθένωση, όπως αυτή καταγράφεται όλο και περισσότερο πλέον στη διεθνή βιβλιογραφία (Schaufeli & Enzmann, 1998).

Η έννοια της επαγγελματικής εξουθένωσης εισήχθη ως όρος για πρώτη φορά κατά τη δεκαετία του 1970 από τον Freudenberger και χρησιμοποιήθηκε για την περιγραφή της ιδιάζουσας επαγγελματικής κόπωσης και του άγχους στα επαγγέλματα υγείας και πρόνοιας (Alexander & Hegarty, 2000; Bedini, Williams, & Thompson, 1995; Grunfeld, Whelan, Zitzelsberger, Willan, Montesanto, & Evans, 2000; Jayaratne & Chess, 1985; Maslach, 1976; Maslach & Jackson, 1984). Στη συνέχεια, η χρήση της επεκτάθηκε και σε άλλα επαγγέλματα όπως του εκπαιδευτικού, καθώς επίσης και σε όλα εκείνα των οποίων βασικό χαρακτηριστικό αποτελούσε η επαφή με ανθρώπους (Byrne, 1991; Gold, 1985; Sarros & Sarros, 1987; Schaufeli, Daamen, & Van Mierlo, 1994; Schwab, 1986; Schwab & Iwanicki, 1982).

Η επαγγελματική εξουθένωση εμφανίζεται κάτω από ορισμένες προϋποθέσεις, δηλαδή προϋπάρχουσες καταστάσεις που ευνοούν την εμφάνισή της. Οι συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης αναφέρονται κυρίως στα χαρακτηριστικά του έργου ή του εργασιακού ρόλου (π.χ. επαφές με πελάτες,

σύγκρουση ή ασάφεια ρόλων, κλπ.), στα χαρακτηριστικά του χώρου εργασίας (οργανωτική δομή, αμοιβές, ψυχολογικό κλίμα κλπ.), σε δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του ατόμου (φύλο, οικογενειακή κατάσταση, κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης, ανέλιξη της σταδιοδρομίας).

Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, τόσο στο άτομο όσο και στον εργασιακό χώρο, είναι εμφανείς ακόμα και από άτομα που δεν έχουν άμεση σχέση με το χώρο αυτό. Σε ατομικό επίπεδο έχει σωματικές και ψυχολογικές επιπτώσεις, όπως χαμηλή ενεργητικότητα, χρόνια κόπωση και αδυναμία, αισθήματα αδιεξόδου, απελπισίας και παγίδευσης, ανάπτυξη αρνητικών στάσεων προς τη ζωή, την εργασία και τον εαυτό του. Στον εργασιακό χώρο οι επιπτώσεις αναφέρονται κυρίως στην επιδείνωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στη διαφοροποίηση της ποιότητας ή συχνότητας της επαφής με τους πελάτες, στη διαμόρφωση προθέσεων από πλευράς του ατόμου για εγκατάλειψη του χώρου εργασίας, στις αυθαίρετες απουσίες ή συνεχείς αναρρωτικές άδειες, κλπ. (Maslach & Jackson, 1986).

Η συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς αναφέρεται στο αίσθημα κόπωσης και εξάντλησης το οποίο αναπτύσσεται όταν η συναισθηματική ενέργεια στερεύει (Schwab, 1986). Σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες στοιχεία διαφοροποίησης αποτελούν το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης, η ηλικία καθώς επίσης και τα έτη προϋπηρεσίας (Byrne, 1991).

Η πλειοψηφία των ερευνών που μελέτησαν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένα αντικείμενα διδασκαλίας, θεωρώντας ότι βασικά η διδασκαλία είναι ίδια για όλες τις ειδικότητες. Η προσοχή των συγκεκριμένων μελετών εστιάστηκε στη διερεύνηση των προσωπικών και οργανωτικών χαρακτηριστικών, υποθέτοντας ότι τα στοιχεία αυτά ενδεχομένως να σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωση. Ως εκ τούτου, ενώ υπάρχει πληθώρα ερευνητικών δεδομένων για την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών, ελάχιστες είναι εκείνες που εστιάστηκαν στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής (Austin, 1981; Capel, 1986, 1993; Danylchuk, 1993a, 1993b; Fejgin, Epharty & Ben-Sira, 1995; Mancini, Wuest, Clark & Ridosh, 1983; Mancini, Wuest, Valentine & Clark, 1984; Quigley, Slack & Smith, 1989; Wendt & Bain, 1989; Williamson, 1993).

Στην παρούσα εργασία, θεωρούμε ότι η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής εμφανίζει σημαντικές διαφορές σε σχέση με τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων. Τα στοιχεία που τη διαφοροποιούν αφορούν καταρχήν στις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει μαθητές, γονείς και άλλοι εκπαιδευτικοί για το μάθημα της Φυσικής

Αγωγής. Επιπλέον στοιχεία αποτελούν η δομή της τάξης και η κοινωνική υπόστασή της στο σχολείο. Ως εκ τούτου, από αποτελέσματα ερευνών που μελέτησαν τις αιτίες και το επίπεδο της επαγγελματικής εξουθένωσης γενικά σε εκπαιδευτικούς, δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα για την εξουθένωση που παρατηρείται στους καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερθέντα, θεωρούμε ότι η διερεύνηση των ενδεχομένων ιδιαίτερων παραγόντων που οδηγούν στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την αποτελεσματική αντιμετώπισή της.

Μια άλλη έννοια η οποία θα μας απασχολήσει στην παρούσα μελέτη, είναι η επαγγελματική ικανοποίηση. Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ότι επηρεάζει πολλές πτυχές της εργασίας, όπως την αποδοτικότητα, την παραγωγικότητα, τη συστηματική απουσία από την εργασία, την κινητικότητα, και την πρόθεση για εγκατάλειψη (Baron, 1986; Maghradi, 1999). Κατά συνέπεια, δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει απασχολήσει πολλές μελέτες κυρίως στο χώρο της οργανωτικής ψυχολογίας (Chelladurai, 1999; Granny, Smith, & Stone, 1992; Weaver, 1980; Zeffane, 1994).

Υπάρχουν σημαντικοί λόγοι που καθιστούν την επαγγελματική ικανοποίηση ενδιαφέρουσα ως αντικείμενο μελέτης. Καταρχήν, σχετίζεται με την ικανοποίηση από τη ζωή καθώς επίσης και με τη σωματική και ψυχική υγεία (Balzer, Smith, Kravitch, Lovell, Paul, Reilly, & Reilly, 1990). Ως εκ τούτου, η ενίσχυσή της αποτελεί στόχο πρωταρχικής σημασίας σε ανθρωπιστικό επίπεδο. Επιπλέον, από οργανωτική άποψη, μπορεί να οδηγήσει τους εργαζόμενους σε συμπεριφορές που επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού καθώς συνδέεται στενά με έννοιες όπως η παραγωγικότητα, ο αριθμός των απουσιών των εργαζομένων, η μείωση λαθών στο χώρο της εργασίας και η πρόθεση των εργαζομένων να εγκαταλείψουν την εταιρεία (Κάντας, 1993; Baron, 1986; Maghradi, 1999). Επιπρόσθετα, μπορεί να λειτουργήσει ως αντανάκλαση της λειτουργίας ενός οργανισμού και ως μέσο διάγνωσης δυνητικών προβληματικών περιοχών (Spector, 1997).

Οι έρευνες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση κατά τα τελευταία 50 χρόνια προσεγγίζουν το θέμα είτε στατικά με τις θεωρίες περιεχομένου-μελετώντας τις ανάγκες του ατόμου που παρακινούν τη συμπεριφορά του- είτε δυναμικά με τις θεωρίες διαδικασίας - ερμηνεύοντας τη νοητική διαδικασία που έχει ως αποτέλεσμα την παρώθηση του ατόμου (Wood, Wallace, & Zeffane, Schermerhorn, Hunt, & Osborn, 1998).

Έρευνες κατέδειξαν ότι ορισμένες πτυχές της επαγγελματικής ικανοποίησης είχαν την ικανότητα να προβλέψουν τη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση (Borg & Riding, 1991; Koustelios, 1999). Ειδικότερα όσον αφορά τη συνολική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, έχει αναφερθεί ότι η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται στενά με «την εργασία με τους μαθητές, τις κοινωνικές στάσεις, την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, την αναγνώριση, και την επιτυχία» (Holdaway, 1978). Ερευνητικά δεδομένα θεωρούν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ένα απλό, γενικό κριτήριο, το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό για την πρόβλεψη των αποτελεσματικών σχολείων (Zigarteli, 1996).

Οι έρευνες για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχουν εστιάσει την προσοχή τους κυρίως στην επίδραση εξωγενών παραγόντων (όπως το στυλ ηγεσίας και οι στρατηγικές λήψης αποφάσεων), στην ευχαρίστηση και στο βαθμό εξουθένωσης (Kirby, Paradise & King, 1992; Koh, Steers & Terborg, 1995; Silins, 1992). Επίσης, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ο Plihal (1982), διαπίστωσε ότι τα έτη εμπειρίας ενός εκπαιδευτικού είχαν θετική συσχέτιση με τις εσωτερικές ανταμοιβές, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό από τη σημασία που αποδόθηκε στην «επαφή με τους μαθητές». Όσον αφορά τη γεωγραφική θέση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές βρέθηκαν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (Haughey & Murphy, 1984) από τους εκπαιδευτικούς των αστικών περιοχών (RuhlSmith, 1991). Από την άποψη του φύλου, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες συναδέλφους τους (Chapman & Lowther, 1982; Watson, Hatton, Squires, & Soliman, 1991). Λίγες όμως έρευνες έχουν εστιάσει στην επίδραση ενδογενών παραγόντων (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Petitta, & Rubinacci, 2003; Koustelios, 2001a; Somech, & Drach-Zahavy, 2000). Εύλογα λοιπόν, αναδεικνύεται η ανάγκη διερεύνησης της επίδρασης που ασκούν ενδογενείς παράγοντες στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Μια άλλη παράμετρος που θεωρήθηκε κρίσιμης σημασίας για την κατανόηση τόσο της επαγγελματικής ικανοποίησης όσο και της επαγγελματικής εξουθένωσης, αφορά στην αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτό-αποτελεσματικότητα αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στη διαμόρφωση της ανθρώπινης προσωπικότητας, διότι σχετίζεται με την πεποίθηση που έχει κάποιος για την προσωπική του αξία. Αναφέρεται δηλαδή, στο βαθμό εκείνο στον οποίο το

άτομο πιστεύει ότι έχει τις ικανότητες για να οργανώσει και να εκτελέσει μια σειρά από δραστηριότητες για την επίτευξη ενός σκοπού (σελ. 3). Η άποψη που έχει το άτομο για τις ικανότητές του επηρεάζει ποικίλες πλευρές της ψυχικής του λειτουργίας, όπως την επιμονή που θα επιδείξει στην επίτευξη ενός στόχου ή την προσπάθεια που θα καταβάλει προκειμένου να ολοκληρώσει ένα δύσκολο εγχείρημα. Επιπλέον, επιδρά σημαντικά στη διαχείριση του εργασιακού άγχους και στην επιλογή των ενεργειών για την αντιμετώπιση εμποδίων ή αποτυχιών (Cherniss, 1993; Chwalisz, Altmaier, & Russell, 1992; Evers, Brouwers, & Tomic, 2002; Friedman, & Farber, 1992; Leiter, 1992; Rabinowitz, Kushnir, & Ribak, 1996; Van Yperen, 1998). Η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα αποκτάται μέσω των επιτυχιών, των άμεσων ή έμμεσων εμπειριών, μέσω της θετικής ενίσχυσης από το ίδιο το άτομο ή από τρίτους, αλλά και μέσω της συναισθηματικής εξύψωσης.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει απασχολήσει πληθώρα ερευνών και τα αποτελέσματα καταδεικνύουν τη συνάφεια αυτής με την εγκατάλειψη του επαγγέλματος (Glickman & Tamasshiro, 1982), το επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης (Coladarci, 1992; Evans & Tribble, 1986), το στρες στη διδασκαλία (Smylie, 1988), την προθυμία για πειραματισμό με νέες μεθόδους (Ghaith & Yaghi, 1997) και το επίπεδο προγραμματισμού και οργάνωσης (Milner, 2001).

Ως εκ τούτου η αναγνώριση και η κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας είναι κρίσιμης σημασίας στην προσπάθεια στήριξης ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος. Για το λόγο αυτό, θεωρούμε ότι η μελέτη της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και ο ρόλος που διαδραματίζει στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση αυτών, θα συμβάλει ουσιαστικά στη δημιουργία ενός λειτουργικότερου προγράμματος που θα στοχεύει στην αναβάθμιση της δημόσιας εκπαίδευσης.

1.2. Καθορισμός του προβλήματος

Η επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση των εργαζομένων αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών σε διάφορους εργασιακούς χώρους. Ωστόσο, η πλειοψηφία αυτών εστιάστηκε σε χώρους οι οποίοι διαφέρουν σημαντικά από τον χώρο των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια, τα ευρήματα που αφορούν το συγκεκριμένο επάγγελμα είναι περιορισμένα δυσχεραίνοντας έτσι τη δυνατότητα εξαγωγής αντικειμενικών συμπερασμάτων. Όπως έχει αναφερθεί από ερευνητές που ασχολήθηκαν με τον επαγγελματικό χώρο των εκπαιδευτικών (Barnabé & Burns,

1994), οι διαφορές στις συνθήκες εργασίας τους εμφανίζονται πολύ σημαντικές σε σύγκριση με άλλες. Ένα βασικό στοιχείο διαφοροποίησης αποτελεί το αντικείμενο εργασίας τους που σχετίζεται με τους μαθητές. Επιπλέον, σε αντίθεση με άλλα επαγγέλματα, η δυνατότητα για αλληλεπίδραση με άλλους συναδέλφους είναι περιορισμένη. Τέλος, η αποτελεσματικότητα της εργασίας τους έχει ποιοτικό χαρακτήρα και όχι ποσοτικό. Εφόσον λοιπόν οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών αποδεικνύονται διαφορετικές σε σύγκριση με άλλους εργασιακούς χώρους εύλογα προκύπτει το ερώτημα της διαφοροποίησής τους ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν την ικανοποίηση ή την εξουθένωση των εκπαιδευτικών αναδύεται ως πρωταρχικό μέλημα, ώστε να καταστεί εφικτή οποιαδήποτε προσπάθεια για αποτελεσματική παρέμβαση στην εργασία τους.

Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης απασχόλησε κυρίως τις Αγγλοσαξονικές χώρες, ενώ η πλειοψηφία των ερευνών έχει πραγματοποιηθεί στις Η.Π.Α. Τα συμπεράσματα που αναφέρονται στις συγκεκριμένες έρευνες αποτελούν σημαντικά δεδομένα για περαιτέρω μελέτη, αλλά δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις διαπολιτισμικές διαφορές, οι οποίες όπως έχει πολλές φορές αναφερθεί, ενδέχεται να επηρεάσουν τις αντιλήψεις των ατόμων (Guivernau, & Duda, 1998; Maehr & Nicholls, 1980; Souza-Poza & Souza-Poza, 2000). Οι Pisanti, Gagliardi, Razzino και Bertini, (2003) επισημαίνουν την ανάγκη για περισσότερες μελέτες και σε άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, σε διαφορετικές κοινωνίες. Μία από αυτές τις χώρες είναι και η Ελλάδα. Ερευνητικά δεδομένα σε άλλους τομείς (π.χ. αντίληψη της επιτυχίας) έχουν αναδείξει σημαντικές διαφορές στον τρόπο αντίληψης σε σχέση με άλλες κοινωνίες. Ειδικότερα όσον αφορά στην επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Kantas & Vassilaki, 1997), προέκυψαν ευρήματα που αναδεικνύουν αρκετές διαφορές σε σχέση με τους συναδέλφους τους άλλων χωρών.

Προηγούμενες έρευνες εστίαστηκαν σε διάφορους μεσολαβητικούς παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης (π.χ. δημογραφικά χαρακτηριστικά, εργασιακές συνθήκες, κοινωνική υποστήριξη, ανταμοιβές, επίβλεψη κ.λ.π.). Περιορισμένος όμως αριθμός εργασιών εξέτασαν το μεσολαβητικό ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας (Brouwers & Tomic, 2000; Caprara et al., 2003; Cherniss, 1993; Evers, et al., 2002; Somech & Drach-Zahavy, 2000; Van Yperen, 1998).

Αρκετές έρευνες λοιπόν μελέτησαν την επίδραση της αυτό-αποτελεσματικότητας είτε στην επαγγελματική εξουθένωση είτε στην επαγγελματική ικανοποίηση ξεχωριστά, δεν έλαβαν όμως υπόψη τους την επίδρασή της στη σχέση αυτών των δυο εννοιών.

1.3. Σημασία της έρευνας

Η πραγματοποίηση αυτής της έρευνας θα αποσαφηνίσει το ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση στον εκπαιδευτικό χώρο. Η κατανόηση των παραγόντων εκείνων που ενδυναμώνουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και ως εκ τούτου, αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, μειώνοντας παράλληλα την επαγγελματική εξουθένωση, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διορθωτικές παρεμβάσεις βελτιώνοντας έτσι τη λειτουργία του σχολείου. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα είναι πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους και περισσότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους, γεγονός που οδηγεί στην επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο βαθμός της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας δεν νοείται ως στατική και αναλλοίωτη κατάσταση, αλλά εμφανίζει μια δυναμική που παραπέμπει σε ενδεχόμενες αλλαγές. Ως εκ τούτου με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών παρέμβασης, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μπορεί να ενισχυθεί και με αυτό τον τρόπο να ενισχυθεί η ικανοποίηση και να αποφευχθεί η εξουθένωση της εργασίας σε αυτόν τον ευαίσθητο κοινωνικό χώρο.

1.4. Σκοπός της έρευνας

Βασικός σκοπός της εργασίας αυτής ήταν η μελέτη του ρόλου της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση σε Έλληνες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.

1.5. Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy): Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, όπως ορίζονται από τον Bandura (1997, σ. 3), είναι "οι υποκειμενικές κρίσεις των ανθρώπων για τις ικανότητες που διαθέτουν να οργανώνουν και να ακολουθούν μια αναγκαία πορεία ενεργειών για την επίτευξη συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς". Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητες

του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου ή να φέρει σε πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα.

Επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction): 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».

Επαγγελματική εξουθένωση (job burnout): "η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο τρισδιάστατο που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση, και μειωμένη προσωπική επίτευξη", (Maslach & Jackson, 1986, σελ. 1).

1.6. Υποθέσεις της έρευνας

Οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

- Οι παράγοντες του κάθε ερωτηματολογίου θα έχουν υψηλή εσωτερική συνοχή
- Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής θα βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από τους συναδέλφους τους άλλων χωρών
- Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής θα βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης από τους συναδέλφους τους άλλων χωρών
- Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής θα έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα
- Η μεταβλητή αυτό-αποτελεσματικότητα θα παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογα με τα επίπεδα της αυτό-αποτελεσματικότητας που βιώνει ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής θα διαφοροποιείται και η σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης.

1.7 Στατιστικές υποθέσεις της έρευνας

Οι στατιστικές υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

- Η μέση τιμή των τριών διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης θα είναι διαφορετική από τις διεθνείς δημοσιευμένες νόρμες
- Η μέση τιμή της κάθε διάστασης της επαγγελματικής ικανοποίησης θα είναι διαφορετική από τις ενδιάμεσες τιμές της κλίμακας
- Η συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης θα διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (χαμηλό-υψηλό).

1.8. Περιορισμοί της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα μελετά το ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και εξουθένωση σε ένα συγκεκριμένο εργασιακό χώρο, αυτόν της εκπαίδευσης. Επίσης, από τις διάφορες ειδικότητες εκπαιδευτικών εστιάζεται στους μόνιμους καθηγητές Φυσικής Αγωγής, οπότε δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα ως αντιπροσωπευτικά για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ένας ακόμη περιορισμός είναι ότι το δείγμα που επιλέχτηκε προέρχεται κυρίως από τη Θεσσαλονίκη και ακολουθεί η Αττική, που είναι τα δυο μεγαλύτερα αστικά κέντρα της Ελλάδας. Παρόλο που μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών προερχόταν από ένα μεγάλο φάσμα γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας, τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικά για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία των επαρχιακών περιοχών.

2. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1. Επαγγελματική εξουθένωση

Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση εισήχθη για πρώτη φορά το 1974 από τον Herbert Freudenberger. Έκτοτε, η επαγγελματική εξουθένωση έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους καλύπτοντας έτσι ένα ευρύτερο φάσμα συμπεριφορών και αντιδράσεων των εργαζομένων. Ο Freudenberger (1980, σελ. 13) όρισε την επαγγελματική εξουθένωση ως μια "κατάσταση κούρασης ή απογοήτευσης που επέρχεται από την αφοσίωση σε έναν σκοπό, έναν τρόπο ζωής, ή μια σχέση που απέτυχαν να παραγάγουν την αναμενόμενη ανταμοιβή". Οι Pines και Aronson (1981, σελ. 9) δηλώνουν ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι "μια κατάσταση φυσικής, συναισθηματικής και πνευματικής εξάντλησης, που προκαλείται από τη μακροπρόθεσμη συμμετοχή σε καταστάσεις που είναι συναισθηματικά απαιτητικές". Η επαγγελματική εξουθένωση αναφέρεται επίσης, ως "μια κατάσταση πνευματικής και/ή φυσικής εξάντλησης που προκαλείται από υπερβολικό και παρατεταμένο άγχος" (Girdin, Everly, & Dusek, 1996). Τα αποτελέσματα των ερευνητικών μελετών καταλήγουν στην άποψη ότι δύο από τις σημαντικότερες αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η γραφειοκρατική ατμόσφαιρα της εργασίας και η υπερκόπωση.

Ο ορισμός που τυγχάνει ευρύτερης αποδοχής στο χώρο των ερευνητών έχει προταθεί από τις Maslach και Jackson (1986, σελ. 1) και υποστηρίζει ότι "η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα σύνδρομο τρισδιάστατο που χαρακτηρίζεται από συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη". Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους ερευνητές (Maslach, 1993, σελ. 20, 21; Schaufeli, Maslach & Marek, 1993, σελ. 17), οι τρεις διαστάσεις του συνδρόμου είναι οι ακόλουθες:

α) η *συναισθηματική εξάντληση* (emotional exhaustion), η οποία αναφέρεται στη μείωση των συναισθημάτων του ατόμου για την εργασία του. Η συναισθηματική εξάντληση εκδηλώνεται με μια αίσθηση ψυχικής κόπωσης του επαγγελματία που παύει να επενδύει πλέον στην εργασία του. Αποτελεί την ουσία της εξουθένωσης και την πιο σαφή απόδειξη της ύπαρξης του συνδρόμου.

β) η *αποπροσωποποίηση* (depersonalization), η οποία αναφέρεται στην αρνητική ή/και κυνική αντιμετώπιση των αποδεκτών των υπηρεσιών που προσφέρουν οι εργαζόμενοι και που εκδηλώνεται με την απομάκρυνση του ατόμου από αυτούς.

Κατά συνέπεια, το άτομο δημιουργεί μια απόσταση ανάμεσα στον εαυτό του και τους αποδέκτες των υπηρεσιών του.

γ) η *μειωμένη προσωπική επίτευξη* (reduced personal accomplishment), η οποία αναφέρεται στα αρνητικά αισθήματα που αναπτύσσει ο εργαζόμενος ως προς την ικανότητά του και τη δυνατότητα επίτευξης. Επιπλέον, συνδέεται με την τάση του ατόμου να αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του σε σχέση με τη δουλειά. Αυτό γίνεται εμφανές από τη μείωση της απόδοσης του εργαζομένου και από την παραίτησή του να προσπαθήσει να χειριστεί αποτελεσματικά τα θέματα που απασχολούν τους παραλήπτες των υπηρεσιών του.

Η επαγγελματική εξουθένωση έχει συνδεθεί κυρίως με τα επαγγέλματα φροντίδας όπως η εκπαίδευση, η υγεία, και οι κοινωνικές υπηρεσίες (Alexander & Hegarty, 2000; Bedini, et al., 1995; Gold, 1985; Grunfeld, et al., 2000; Jayaratne & Chess, 1985; Maslach, 1976; Maslach & Jackson, 1984; Sarros & Sarros, 1987; Schaufeli, et al., 1994; Schwab & Iwanicki, 1982). Εντούτοις, όπως οι Maslach και Schaufeli (1993) επισήμαναν, η επαγγελματική εξουθένωση δεν περιορίζεται απαραίτητα στα επαγγέλματα ανθρωπίνων υπηρεσιών και ενδέχεται να εκδηλωθεί και σε άλλους τύπους επαγγελμάτων.

Οι κοινωνικές σχέσεις με ανθρώπους στα επαγγέλματα φροντίδας αποτελεί το προφανέστερο χαρακτηριστικό των επαγγελμάτων όπου η επαγγελματική εξουθένωση αναδεικνύεται ως μείζον θέμα. Μια κοινωνική ψυχολογική προοπτική που εστιάζει την προσοχή της σε αυτές τις σχέσεις μπορεί να είναι πολύ χρήσιμη στην απόκτηση μιας πιο στενής κατανόησης της επαγγελματικής εξουθένωσης (Van Dierendonck, Schaufeli & Sixma, 1994).

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, το θέμα της επαγγελματικής εξουθένωσης έχει αρχίσει να υπεισέρχεται στον προβληματισμό των επιχειρήσεων τόσο του ιδιωτικού όσο και του δημόσιου τομέα. Οι ιδιότυπες οικογενειακές και κοινωνικές σχέσεις που επικρατούν στον ελληνικό χώρο (π.χ. εκτεταμένη οικογένεια, μεγαλύτερη επαφή μεταξύ των ανθρώπων, λιγότερο εξαντλητικοί ρυθμοί εργασίας) χρήζουν ιδιαίτερης μνείας όσον αφορά στη διερεύνηση του θέματος αυτού. Ενδεχομένως, οι κυριότερες πηγές άγχους να απορρέουν από τη γραφειοκρατική δομή, την κακή οργάνωση και τον σχεδιασμό της εργασίας, περιβάλλον καθ' όλα σύμφωνο με αυτό της Ελληνικής εκπαίδευσης.

2.1.1. Στάδια της επαγγελματική εξουθένωσης:

Στάδιο 1. Εκδήλωση άγχους

Στάδιο 2. Διατήρηση ενέργειας

Στάδιο 3. Εξάντληση

Στάδιο 1: Εκδήλωση άγχους (περιλαμβάνει οποιαδήποτε δύο εκ των ακόλουθων συμπτωμάτων):

- Επίμονη οξυθυμία
- Επίμονη ανησυχία
- Περίοδοι υψηλής πίεσης αίματος
- Τρίξιμο δοντιών
- Αϋπνία
- Απώλεια μνήμης
- Ταχυκαρδία
- Ασυνήθιστοι καρδιακοί ρυθμοί (αρρυθμίες)
- Ανικανότητα συγκέντρωσης
- Πονοκέφαλοι

Στάδιο 2: Διατήρηση ενέργειας (περιλαμβάνει οποιαδήποτε δύο εκ των παρακάτω):

- Καθυστέρηση για την εργασία
- Αναβλητικότητα
- Ανάγκη για τριήμερα Σαββατοκύριακα
- Μειωμένη σεξουαλική επιθυμία
- Επίμονη κούραση τα πρωινά
- Επιστροφή από την εργασία αργά
- Κοινωνική απόσυρση (από τους φίλους και/ή την οικογένεια)
- Κυνικές στάσεις
- Δυσαρέσκεια
- Αυξημένη κατανάλωση καφέ / τσαγιού / cola
- Αυξημένη κατανάλωση οινοπνεύματος
- Απάθεια

Πάλι, οποιοδήποτε δύο εκ των παραπάνω συμπτωμάτων μπορεί να αποτελεί σήμα ότι κάποιος είναι στο στάδιο 2 του κύκλου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Στάδιο 3: Εξάντληση (περιλαμβάνει οποιαδήποτε δύο εκ των παρακάτω):

- Χρόνια θλίψη ή κατάθλιψη
- Χρόνια προβλήματα στομαχικά ή εντερικά
- Χρόνια πνευματική κούραση
- Χρόνια φυσική κούραση
- Χρόνιοι πονοκέφαλοι
- Η επιθυμία για "αποβολή" από την κοινωνία
- Η επιθυμία να απομακρυνθεί από τους φίλους, την εργασία, και ίσως ακόμη και την οικογένεια
- Ενδεχόμενη επιθυμία διάπραξης αυτοκτονίας

Πάλι, οποιοδήποτε δύο εκ των παραπάνω συμπτωμάτων μπορεί να υποδηλώνει ότι κάποιος είναι στο στάδιο 3 του κύκλου της επαγγελματικής εξουθένωσης.

Αυτά τα στάδια εμφανίζονται συνήθως διαδοχικά από το στάδιο 1 στο στάδιο 3 αν και η διαδικασία μπορεί να σταματήσει σε οποιοδήποτε σημείο. Το στάδιο της εξάντλησης είναι αυτό στο οποίο οι περισσότεροι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τελικά ότι κάτι μπορεί να πηγαίνει λάθος.

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια διαδικασία που εμφανίζεται συνήθως διαδοχικά, εξελίσσεται μέσω των σταδίων, τα οποία δίνουν έτσι την ευκαιρία να αναγνωρίσει κάποιος τα συμπτώματα και να λάβει τα απαραίτητα μέτρα για να την αποτρέψει.

2.1.2. Συνέπειες της επαγγελματικής εξουθένωσης

- Εθιστικές συμπεριφορές
- Δυσκολίες στην αντιμετώπιση επώδυνων σχέσεων
- Συναισθηματικά /συμπεριφοριστικά προβλήματα
- Επαγγελματικές συνέπειες

Εθιστικές συμπεριφορές:

Η αυξημένη χρήση καπνού, αλκοόλ, φαρμάκων και/ή παράνομων ουσιών "για να βοηθήσουν να αντιμετωπιστεί το άγχος" τοποθετούν το άτομο σε μεγάλο κίνδυνό για σωματική και ψυχολογική εξάρτηση.

Δυσκολίες στην αντιμετώπιση επώδυνων σχέσεων

Η αποπροσωποποίηση, η οποία αναφέρεται στην αντιμετώπιση των ανθρώπων ως αντικείμενα, μπορεί να προκύψει ως ένας προστατευτικός μηχανισμός στους επαγγελματίες παροχής ανθρώπινων υπηρεσιών προκειμένου να ελαχιστοποιήσουν τη συναισθηματική εμπλοκή που θα μπορούσε να παρεμποδίσει τη λειτουργία τους σε κρίσιμες καταστάσεις. Για παράδειγμα, το "αμερόληπτο ενδιαφέρον" προς τους ασθενείς από τους γιατρούς μπορεί να είναι κατάλληλο και απαραίτητο, αλλά όταν είναι υπερβολικό μπορεί να οδηγήσει στην αναισθησία και τον κυνισμό με τα επακόλουθα αρνητικά αποτελέσματα στη σχέση γιατρού-ασθενή.

Συναισθηματικές / συμπεριφοριστικές συνέπειες

Η συναισθηματική εξάντληση προκαλείται από τις υπερβολικές ψυχολογικές και συναισθηματικές απαιτήσεις που εκδηλώνονται στους ανθρώπους που βοηθούν άλλους ανθρώπους και οι οποίες αφήνουν τα άτομα αυτά εξαντλημένα και άδεια. Χαμηλό ηθικό, μειωμένη αποτελεσματικότητα, επαγγελματική εξουθένωση και προβλήματα υγείας είναι συχνά το αποτέλεσμα.

Επαγγελματικές συνέπειες

Τα συναισθήματα μειωμένης προσωπικής επίτευξης απεικονίζονται στα συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης και μιας αίσθησης ανεπάρκειας και μειωμένης ικανότητας. Με τέτοια συναισθήματα, το άτομο θεωρεί ότι οι ενέργειές του δεν μπορούν πλέον να κάνουν τη διαφορά.

2.1.3. Αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης

Στο βιβλίο του *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy* (1996), ο Gerald Corey αναφέρει:

Η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει από έναν συνδυασμό παραγόντων και όχι από μια απλή αιτία. Αυτό γίνεται κατανοητό καλύτερα με την εξέταση των προσωπικών, διαπροσωπικών και οργανωτικών παραγόντων που συμβάλλουν στη δημιουργία της. Η αναγνώριση των αιτιών της επαγγελματικής εξουθένωσης μπορεί από μόνη της να αποτελέσει ένα πρώτο βήμα όσον αφορά την αντιμετώπισή της. Μερικές από αυτές τις αιτίες, όπως αναφέρονται από τον ερευνητή, είναι:

- Η μονότονη εργασία, με λίγες παραλλαγές και κυρίως όταν αυτή η εργασία φαίνεται χωρίς νόημα (ασήμαντη)

- Η κατανάλωση αρκετής προσωπικής ενέργειας, χωρίς αντίστοιχα να παρέχεται ανταμοιβή με τη μορφή της εκτίμησης ή άλλων θετικών απαντήσεων
- Η έλλειψη αίσθησης ολοκλήρωσης και σημασίας στην εργασία
- Η συνεχής και ισχυρή πίεση για παραγωγή, απόδοση και τήρηση προθεσμιών, πολλές από τις οποίες μπορεί να μην είναι ρεαλιστικές
- Η εργασία με έναν δύσκολο πληθυσμό, όπως εκείνοι που είναι ιδιαίτερα ανθιστάμενοι, ο οποίοι είναι ακούσια πελάτες, ή που παρουσιάζουν πολύ λίγη πρόοδο
- Η σύγκρουση και ένταση μεταξύ του προσωπικού, η απουσία υποστήριξης από τους συναδέλφους και η έκφραση έντονης κριτικής
- Η έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ του προϊσταμένου και των εργαζομένων η οποία οδηγεί σε ανταγωνιστικές καταστάσεις, με αποτέλεσμα να εργάζονται ο ένας ενάντια στον άλλο και όχι κατευθυνόμενοι προς κοινούς στόχους
- Η απουσία ευκαιριών για προσωπική έκφραση ή για τη λήψη πρωτοβουλίας και για απόπειρες νέων προσεγγίσεων, μια κατάσταση δηλαδή στην οποία ο πειραματισμός, η αλλαγή και η καινοτομία είναι όχι μόνο χωρίς ανταμοιβή αλλά και αποθαρρύνονται ενεργά
- Η αντιμετώπιση μη ρεαλιστικών απαιτήσεων αναφορικά με το χρόνο και την ενέργεια που ζητείται να δαπανηθεί
- Η εργασία που είναι και προσωπικά και επαγγελματικά απεχθής, χωρίς πολλές ευκαιρίες για εξέλιξη, συνεχιζόμενη εκπαίδευση, ή άλλες μορφές συνεχούς επιμόρφωσης
- Οι εκκρεμείς προσωπικές συγκρούσεις πέρα από τις εργασιακές συνθήκες, όπως οι συζυγικές εντάσεις, χρόνια προβλήματα υγείας, οικονομικά προβλήματα, κ.λ.π.

Κατά τον Cedoline (1982), η επαγγελματική εξουθένωση είναι "μια συνέπεια της αντιλαμβανόμενης διαφοράς μεταξύ των απαιτήσεων της εργασίας και των πόρων (υλικών και συναισθηματικών) τους οποίους ένας εργαζόμενος έχει διαθέσιμους. Όταν οι απαιτήσεις στον εργασιακό χώρο είναι κατ' ασυνήθιστο τρόπο υψηλές, γίνεται όλο και περισσότερο αδύνατο να αντιμετωπιστεί το άγχος που συνδέεται με αυτές τις συνθήκες εργασίας."

Οι ρίζες της βρίσκονται στις καθημερινές συναλλαγές και απορρέει από τη φυσική εξασθένιση και τη συναισθηματική υπερφόρτωση που προκύπτει από το στρες στην εργασία.

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι και μια επαγγελματική πηγή κινδύνου και ένα φαινόμενο που προκαλείται από την καταπόνηση. Χαρακτηρίζεται γενικά από:

- μεγάλο βαθμό φυσικής και συναισθηματικής εξάντλησης
- κοινωνικά δυσλειτουργική συμπεριφορά, ιδιαίτερα μια απομάκρυνση και μια απομόνωση από τα άτομα με τα οποία κάποιος συνεργάζεται
- ψυχολογική εξασθένιση, ιδιαίτερα ισχυρά και αρνητικά συναισθήματα προς τον εαυτό και
- οργανωτική ανεπάρκεια που εκφράζεται με μειωμένη παραγωγή και χαμηλό ηθικό.

Ο Cedoline A. (1982), προσφέρει την ακόλουθη ανάλυση των επτά αιτιών της επαγγελματικής εξουθένωσης που έχουν λάβει την περισσότερη προσοχή στα ερευνητικά συμπεράσματα:

2.1.3.1. Έλλειψη ελέγχου του πεπρωμένου κάποιου

Δεδομένου ότι οι οργανισμοί γίνονται μεγάλοι και απρόσωποι, οι εργαζόμενοι εμπλέκονται λιγότερο συχνά στη λήψη αποφάσεων. Ακόμη και απλά καθήκοντα μπορούν να καθυστερήσουν λόγω των νομικών προσταγών, της διοικητικής πολιτικής, ή της έλλειψης κεφαλαίων. Η συμμετοχή των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων προωθεί θετικότερες στάσεις απέναντι στην εργασία και μεγαλύτερη παρακίνηση για αποτελεσματική απόδοση.

2.1.3.2. Έλλειψη επαγγελματικής ανατροφοδότησης και επικοινωνίας

Όπως και οι άλλοι εργαζόμενοι, οι εκπαιδευτικοί θέλουν να ξέρουν τις προσδοκίες του οργανισμού στον οποίο εργάζονται, τις συμπεριφορές που θα είναι επιτυχείς ή ανεπιτυχείς στην ικανοποίηση των απαιτήσεων της εργασίας, οποιουσδήποτε φυσικούς και ψυχολογικούς κινδύνους που μπορεί να υπάρξουν και την ασφάλεια της εργασίας. Οι εργαζόμενοι της εκπαίδευσης χρειάζονται ανατροφοδότηση για να αναπτύξουν τις αξίες της εργασίας, τις φιλοδοξίες, τους στόχους και τις επιτεύξεις. Η έλλειψη σαφών, συνεπών πληροφοριών μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη. Εάν η αξιολόγηση συμβαίνει μόνο μια φορά ή δύο φορές το χρόνο χωρίς κανονική, περιοδική ανατροφοδότηση, η δυνατότητα του στρες αυξάνει

όλο και περισσότερο την αίσθηση ότι ο εργαζόμενος δουλεύει στο κενό. Όσον αφορά την επικοινωνία και τις οργανωτικές δομές που ενθαρρύνουν ειλικρινείς, τίμιες, εξαγνιστικές εκφράσεις με έναν θετικό και εποικοδομητικό τρόπο δρέπουν μεγάλη εκτίμηση από τους εργαζομένους. Όταν η διοίκηση όμως αντιδρά στην ανοικτή επικοινωνία, ενισχύει τα αρνητικά συναισθήματα και παρεμποδίζει την αποτελεσματικότερη επίδοση.

2.1.3.3. Υπερβολικός ή ελάχιστος φόρτος εργασίας

Οι ερευνητές έχουν βρει υψηλά επίπεδα στρες μεταξύ των ατόμων που έχουν υπερβολικό φόρτο εργασίας. Οι πολλές ή απρόβλεπτες ώρες, οι πάρα πολλές ευθύνες, η εργασία σε έναν πολύ γρήγορο ρυθμό, τα πάρα πολλά τηλεφωνήματα, η άμεση σχέση με δύσκολους ανθρώπους χωρίς ικανοποιητική ενίσχυση, η αντιμετώπιση σταθερών κρίσεων και η επόπτευση πάρα πολλών ανθρώπων (π.χ., μεγάλα μεγέθη τμημάτων και συνωστισμένα) ή το εύρος και η πολυπλευρικότητα της εργασίας είναι τα χαρακτηριστικά μιας τέτοιας εργασίας. Επιπλέον, κουραστικά και ανιαρά επαγγέλματα ή επαγγέλματα, χωρίς ποικιλία, είναι εξίσου οδυνηρά.

2.1.3.4. Πληθώρα επαφών

Η πληθώρα επαφών προκύπτει από την ανάγκη για συχνές συναντήσεις με άλλους ανθρώπους προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι λειτουργίες της εργασίας. Μερικά επαγγέλματα (διδασκαλία, παροχή συμβουλών, επιβολή νόμου) απαιτούν πολλές συγκρούσεις που είναι δυσάρεστες και επομένως οδυνηρές. Αυτοί οι εργαζόμενοι ξοδεύουν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου εργασίας τους αλληλεπιδρώντας με ανθρώπους σε διάφορες καταστάσεις κινδύνου. Όταν ο φόρτος είναι υψηλός ο έλεγχος της εργασίας κάποιου και η επακόλουθη ικανοποίηση από αυτή επηρεάζεται. Οι υπερβολικά πολλές επαφές αφήνουν επίσης, λίγες ευκαιρίες ή ενέργεια για επικοινωνία και υποστήριξη από άλλους εργαζομένους ή για την επιδίωξη των προσωπικών και επαγγελματικών ευκαιριών ανάπτυξης.

2.1.3.5. Σύγκρουση / ασάφεια ρόλου

Αν και η σύγκρουση και η ασάφεια ρόλου μπορεί να εμφανίζονται ανεξάρτητα και οι δύο αναφέρονται στην αβεβαιότητα για το τι κάποιος αναμένεται να κάνει στην εργασία του. Η σύγκρουση ρόλου μπορεί να οριστεί ως η ταυτόχρονη εμφάνιση δύο ή περισσότερων αντιτιθέμενων πιέσεων, έτσι ώστε η απάντηση στη μια

να καθιστά τη συμμόρφωση με την άλλη αδύνατη (π.χ., μαζική εκπαίδευση εναντίον της εξατομικευμένης διδασκαλίας). Οι συχνότερες συγκρούσεις ρόλου είναι:

- εκείνες μεταξύ των αξιών του ατόμου και των αξιών του ανωτέρου ή του οργανισμού
- η σύγκρουση μεταξύ των απαιτήσεων του εργασιακού χώρου και της προσωπικής ζωής του εργαζομένου και
- η σύγκρουση μεταξύ των δυνατοτήτων του εργαζομένου και των προσδοκιών του οργανισμού.

Σε πολυάριθμες μελέτες, η σύγκρουση ρόλου έχει συνδεθεί με χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση, απογοήτευση, μειωμένη εμπιστοσύνη και σεβασμό, χαμηλή εμπιστοσύνη στον οργανισμό, προβλήματα ηθικής και υψηλό βαθμό στρες. Η ασάφεια ρόλου μπορεί να οριστεί ως μια έλλειψη σαφήνειας για την εργασία, δηλαδή μια απόκλιση μεταξύ των διαθέσιμων πληροφοριών στον εργαζόμενο και αυτών που απαιτούνται για μια επιτυχημένη απόδοση στην εργασία. Σε σύγκριση με τη σύγκρουση ρόλου, η ασάφεια ρόλου έχει υψηλότερο συσχετισμό με την επαγγελματική δυσαρέσκεια. Η ασάφεια ρόλου είναι ιδιαίτερα κοινή μεταξύ των σχολικών διευθυντών.

2.1.3.6. Ατομικοί παράγοντες

Προσωπικοί παράγοντες όπως η οικονομική σταθερότητα, η συζυγική ικανοποίηση, καθώς επίσης και παράγοντες προσωπικότητας, όπως ο νευρωτικός χαρακτήρας, η υπερβολική ντροπαλότητα, η ακαμψία και οι ανεπαρκείς δεξιότητες διαχείρισης του στρες, επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο κάποιος αντιμετωπίζει το εργασιακό στρες. Είναι προφανές ότι η αμοιβαία αλληλεπίδραση και η συσσώρευση προσωπικών και επαγγελματικών ερεθισμάτων άγχους συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση.

2.1.3.7. Ελλιπής κατάρτιση

Οι διαφορετικές περιοχές της επαγγελματικής κατάρτισης είναι απαραίτητες για να αποτρέψουν την επαγγελματική καταπόνηση. Η προφανέστερη περιοχή είναι η επαρκής αρχική προετοιμασία. Η κατάρτιση και οι ικανότητες είναι απαραίτητες για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση, καθώς επίσης και για να επιτρέψουν στον εργαζόμενο να περνά ευχάριστα κάθε ημέρα χωρίς περιττή εξάρτηση από άλλους ή από σημαντικά υλικά. Η εξάσκηση πάνω στη δουλειά είναι αφενός απαραίτητη όπως

και η πρόοδος της τεχνολογίας. Οι νέοι επαγγελματίες είναι πιο ευαίσθητοι σε μερικές μορφές καταπόνησης. Αφετέρου, η κατάρτιση στις δεξιότητες επικοινωνίας είναι απαραίτητη προκειμένου να διευκολυνθεί η δυνατότητα του εργαζομένου να σχετίζεται επιτυχώς με τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους και τους παραλήπτες των υπηρεσιών που προσφέρει. Σύμφωνα με μια έρευνα, οι εργασίες χάνονται συχνότερα λόγω της ελλιπούς επικοινωνίας απ' ό,τι λόγω οποιουδήποτε άλλου παράγοντα. Τέλος, κάποιος πρέπει να διδαχθεί πώς να διαχειρίζεται το στρες. Ο καθένας οφείλει να μάθει τρόπους αντιμετώπισης των διαφορετικών ερεθισμάτων άγχους που αντιμετωπίζει κάθε ημέρα.

2.1.3.8. Άλλοι παράγοντες και αιτίες

Υπάρχουν άλλοι δευτερεύοντες παράγοντες που μπορούν να επιδεινώσουν το στρες, όπως οι υποτυπώδεις συνθήκες εργασίας, η έλλειψη ασφάλειας στην εργασία, οι αλλαγές του τρόπου ζωής και μια γρήγορα μεταβαλλόμενη κοινωνία, η οποία αναγκάζει τα άτομα να προβούν σε απροσδόκητες ρυθμίσεις του τρόπου ζωής και εργασίας τους. Διευθυντές, δάσκαλοι, προσωπικό, όλοι αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα ερεθίσματα άγχους τα οποία είναι μοναδικά στη θέση ή το ρόλο τους. Εντούτοις, τα περισσότερα από αυτά τα ερεθίσματα άγχους εμπίπτουν στο γενικό πλαίσιο εργασίας που περιγράφεται παραπάνω.

2.1.4. Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τον Schwab (1986), η συναισθηματική εξάντληση στους εκπαιδευτικούς εκφράζεται με αίσθημα κούρασης και εξάντλησης το οποίο αναπτύσσεται όταν η συναισθηματική ενέργεια στερεύει, κάτι το οποίο οφείλεται στην αδυναμία εκ μέρους των εκπαιδευτικών να δώσουν στους μαθητές κάτι από τους εαυτούς τους. Η αποπροσωποποίηση εκδηλώνεται με αδιάφορη και αρνητική στάση έναντι των μαθητών, καθώς επίσης και φυσική και ψυχολογική απόσταση από αυτούς. Η μειωμένη προσωπική επίτευξη τελικά, οφείλεται στην αποτυχία των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να αναπτυχθούν.

Τα κυριότερα ευρήματα που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών είναι (Byrne, 1991; Schwab, 1986):

- οι νεότεροι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση από τους συναδέλφους τους με μεγαλύτερη προϋπηρεσία

- οι εκπαιδευτικοί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση παρουσιάζουν χαμηλότερη προσωπική επίτευξη και υψηλότερη αποπροσωποποίηση από τους συναδέλφους τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και
- οι άνδρες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά αποπροσωποποίησης από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Η επαγγελματική εξουθένωση είναι ένα φαινόμενο δραματικής σπουδαιότητας στην εκπαίδευση. Οι απαιτήσεις που εκφράζονται στους εκπαιδευτικούς αποτελούνται σε ένα μεγάλο βαθμό από συναισθηματικά φορτισμένες σχέσεις με τους μαθητές. Σε μια μελέτη περισσότερων από 5.000 Αμερικανών και Καναδών εκπαιδευτικών, το 63% ανέφερε τα προβλήματα πειθαρχίας των μαθητών ως τους πιο στρεσογόνους παράγοντες στο περιβάλλον εργασίας τους (Kuzsman & Schnall, 1987). Έρευνες που μελέτησαν την αλληλεπίδραση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αποκαλύπτουν ότι η αποδιοργανωτική συμπεριφορά των μαθητών επιδρά σημαντικά στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996; Byrne, 1991; Friedman, 1995; Hock, 1988; Lamude, Scudder & Furno - Lamude, 1992). Ως εκ τούτου, η ανάγκη να ληφθεί σοβαρά υπόψη η σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών προβάλλει επιτακτική προκειμένου να ερευνηθεί η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν εργασιακές συνθήκες οι οποίες είναι κάθε άλλο παρά ιδανικές. Τα σχολικά κτίρια δεν είναι πάντα στην καλύτερη δυνατή κατάσταση. Στις πυκνοκατοικημένες περιοχές της πρωτεύουσας και άλλων μεγάλων πόλεων, το ίδιο σχολικό κτίριο χρησιμοποιείται για να στεγάσει δυο διαφορετικά σχολεία (διαφορετικοί εκπαιδευτικοί και μαθητές) σε εναλλασσόμενες πρωινές και απογευματινές βάρδιες. Μέχρι πρότινος, ο χρόνος αναμονής για έναν εκπαιδευτικό έως ότου προσληφθεί σε ένα κρατικό σχολείο από το Υπουργείο Παιδείας (το μόνο κριτήριο ήταν η αρχαιότητα όσον αφορά το χρόνο κτήσης του πτυχίου – επετηρίδα) ήταν πολύ μεγάλος (5-10 χρόνια), ενώ σε κάποιες ειδικότητες οι νέοι πτυχιούχοι δεν είχαν καμία τύχη. Σήμερα, ισχύουν τα ίδια για τους αρχαιότερους (αναπληρωτές με προϋπηρεσία), ενώ έχει εισαχθεί και η πρόσληψη εκπαιδευτικών μέσω του διαγωνισμού του Α.Σ.Ε.Π. Και στις δυο περιπτώσεις η πρόσληψη στη δημόσια εκπαίδευση είναι μια αρκετά ψυχοφθόρα και αβέβαιη διαδικασία. Ο πρώτος διορισμός συνήθως είναι σε μια απομακρυσμένη αγροτική περιοχή και μόνο μετά από αρκετά χρόνια υπηρεσίας μετακινούνται στις πόλεις. Δεν

υπάρχουν πολλές προοπτικές επαγγελματικής εξέλιξης, καθώς επίσης και επιδόματα παραγωγικότητας. Οι μισθοί είναι χαμηλοί και μικρή αύξηση δίνεται σε όλους κάθε δύο χρόνια υπηρεσίας. Οι διευθυντές των σχολείων αμείβονται ελάχιστα παραπάνω, ενώ δεν τους δίνεται κάποιο ιδιαίτερο κίνητρο ή ουσιαστική εξουσία στους υφισταμένους τους. Αρκετοί εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν το εισόδημά τους, είτε κάνοντας δεύτερη δουλειά, είτε παραδίδοντας ιδιαίτερα μαθήματα, κάτι το οποίο είναι μια πολύ συνηθισμένη πρακτική. Η διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων (σχολικές εγγραφές κ.λ.π.) μπορεί να είναι πολύ βαρετή και κουραστική αφού μέχρι πρότινος τα περισσότερα σχολεία δεν ήταν ηλεκτρονικά εξοπλισμένα. Βλέποντας κάποιος αυτές τις αρνητικές συνθήκες θα μπορούσε να αναμένει κανείς υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης στους Έλληνες εκπαιδευτικούς (Kantas & Vassilaki 1997).

Από την άλλη πλευρά όμως υπάρχουν και θετικά στοιχεία. Οι σχετικά λίγες ώρες διδασκαλίας (18-21 ώρες εβδομαδιαίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 23-25 ώρες στην πρωτοβάθμια), σε συνδυασμό με τη μικρή αναγκαστική παρουσία των εκπαιδευτικών στο σχολείο και τις μεγάλες διακοπές. Η ανυπαρξία επίσημης ή ανεπίσημης αξιολόγησης των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και η μονιμότητα μετά τον διορισμό δημιουργούν λιγότερο εργασιακό στρες. Ερευνητικά δεδομένα σε Έλληνες εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι τα προαναφερθέντα θετικά στοιχεία στο χώρο της εργασίας εξισορροπούν αρκετά τις αρνητικές συνθήκες και για το λόγο αυτό, συγκρινόμενοι με τους συναδέλφους τους σε άλλες χώρες, δεν παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης ιδιαίτερα όσον αφορά την συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση (Kantas & Vassilaki 1997).

2.1.5. Επαγγελματική εξουθένωση καθηγητών Φυσικής Αγωγής

2.1.5.1. Περιεχόμενο και κοινωνική θέση

Σύμφωνα με τη λειτουργική θεωρία (Parsons, 1968), καθοριστικοί παράγοντες της κοινωνικής θέσης ενός επαγγέλματος είναι:

- α) ο βαθμός, στον οποίο τα μέλη του προσφέρουν μια υπηρεσία την οποία ο πελάτης αντιλαμβάνεται ως κρίσιμη για τη ζωή του ή τη φυσική και πνευματική του υγεία
- β) ο βαθμός, στον οποίο το επάγγελμα κατέχει ένα μονοπώλιο γνώσης το οποίο είναι απαραίτητο για την εκτέλεση αυτής της υπηρεσίας
- γ) ο βαθμός της αυτονομίας που χορηγείται στα μέλη του επαγγέλματος για

να ελέγξουν την ποιότητα της υπηρεσίας που παρέχουν.

Λαμβάνοντας υπόψη αυτή την περιεκτική διατύπωση, ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών έχει αμφισβητηθεί σε διάφορες περιπτώσεις (Benveniste, 1986; Etzioni, 1969; Lortie, 1975; Ornstein, 1989; Tabakin & Densmore, 1986):

- Η διδασκαλία δεν γίνεται αντιληπτή ως τόσο κρίσιμη για τις ζωές των μαθητών όσο άλλα επαγγέλματα, όπως π.χ. η ιατρική
- η γνώση την οποία οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί κατέχουν δεν απέχει σημαντικά από την κοινή γνώση
- ο βαθμός αυτονομίας στη διδασκαλία είναι πολύ περιορισμένος μέσα στη σχολική οργάνωση.

Η περίπτωση των καθηγητών της Φ.Α. είναι ακόμα πιο προβληματική εξαιτίας της πνευματικής - χειρωνακτικής διχοτόμησης που επικρατεί στις δυτικές κοινωνίες (Braverman, 1974; Hargreaves, 1977), καθώς επίσης και λόγω της διχοτόμησης εργασία - παιχνίδι που τονίζουν άλλοι (Saunders, 1982). Οι Evans και Williams (1989), καθώς επίσης και ο Kirk (1988) και πολλοί άλλοι (Giroux, 1983; Hargreaves, 1977) υποστηρίζουν ότι η ανωτερότητα των πνευματικών και των παρόμοιων με την εργασία δραστηριοτήτων στα σχολεία, τοποθετεί τη Φ.Α. προς το κατώτατο σημείο της ιεραρχίας των σχολικών θεμάτων. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν την περιθωριοποίηση του επαγγέλματος της Φ.Α. (Hendry, 1976), όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τους άλλους εκπαιδευτικούς (Musgrove & Taylor, 1969), από τους μαθητές και τους γονείς (Ephraty, Arzi, & Ben-Sira, 1988) και από τους ίδιους τους καθηγητές της Φ.Α. (Sparkes, Templin, & Schempp, 1990). Το γεγονός αυτό ωστόσο, ενδέχεται να οδηγήσει τον εκπαιδευτικό της Φ.Α. σε κοινωνική απομόνωση μέσα στο σχολείο, δεδομένου ότι η κυρίαρχη άποψη μεταξύ προϊστάμενων, εκπαιδευτικών και συμβούλων είναι ότι δεν θεωρούν απαραίτητο να συμπεριλάβουν τον καθηγητή της Φ.Α. σε αποφάσεις που σχετίζονται με κάποιους μαθητές ατομικά ή με τη σχολική οργάνωση. Ο Davis (1981), ανέφερε ότι η αποσύνδεση των καθηγητών της Φ.Α. από το γενικό διδακτικό προσωπικό είναι ένας από τέσσερις παράγοντες που εξηγούν το 70% της δυσαρέσκείας τους από την εργασία. Άλλες έρευνες πρότειναν ότι η υποστήριξη των συναδέλφων μπορεί να αποτρέψει την επαγγελματική εξουθένωση των καθηγητών της Φ.Α. (Kohlmaier, 1981; Nashman, 1985; Quigley et al., 1989).

2.1.5.2. Ασάφεια ρόλου και σύγκρουση ρόλου

Ο ρόλος του καθηγητή της Φ.Α. δεν ορίζεται τόσο ξεκάθαρα όσο αυτός του θεωρητικού καθηγητή. Τα σχολεία και οι προϊστάμενοι διαφέρουν στις προσδοκίες τους από τους καθηγητές της Φ.Α.. Σε κάποιες περιπτώσεις θεωρείται ότι ο ρόλος τους περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία, ενώ σε ορισμένες άλλες εκφράζονται και προσδοκίες για καθήκοντα προπονητή. Το συνηθέστερο βεβαίως φαινόμενο είναι η πεποίθηση ότι οι καθηγητές Φ.Α. οφείλουν να εμπλακούν ενεργά στη διοργάνωση σχολικών γεγονότων και αθλητικών δραστηριοτήτων, εξαιτίας της μειωμένης γραφικής εργασίας που έχουν και της υποτιθέμενης εμπειρίας τους στην οργάνωση αθλητικών γεγονότων.

Αυτές οι ποικίλες προσδοκίες μπορούν ενδεχομένως να αποτελέσουν πηγή όχι μόνο ασάφειας αλλά και σύγκρουσης ρόλου. Ο διπλός ρόλος της διδασκαλίας και της προπόνησης κρύβει μια πιθανή εσωτερική σύγκρουση, ως αποτέλεσμα των διαφορετικών στόχων αυτών των δραστηριοτήτων (Quigley et al., 1989). Ο βασικός στόχος ενός καθηγητή της Φ.Α. είναι η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και των αθλητικών δεξιοτήτων όλων των μαθητών, ώστε να προετοιμαστούν για μια φυσικά δραστήρια ενήλικη ζωή. Ο στόχος ενός προπονητή είναι να επιλέξει και να προωθήσει εκείνους που υπερέχουν σε διάφορα αθλήματα, προκειμένου να κερδίσουν στους ενδοσχολικούς ή πανεθνικούς αγώνες. Ενώ λοιπόν η προσέγγιση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι περισσότερο ισότιμη και χαλαρή, η προσέγγιση του προπονητή μπορεί συχνά να είναι μεροληπτική και ανταγωνιστική. Η προφανής ασάφεια και η σύγκρουση ρόλου έχουν αναφερθεί ότι αποτελούν πηγές επαγγελματικής εξουθένωσης για τους καθηγητές της Φ.Α. (Sisley, Capel, & Desertrain, 1987).

2.1.5.3. Εγκαταστάσεις, εξοπλισμός και δομή τάξης

Η διδασκαλία της Φ.Α. πραγματοποιείται σε γυμναστήρια, στίβους, γήπεδα ή σχολικές αυλές. Η φυσική δομή αυτών των "τάξεων" μπορεί να δημιουργήσει διάφορα προβλήματα τα οποία εμφανίζονται μόνο στο συγκεκριμένο μάθημα. Καταρχήν, ο καθηγητής της Φ.Α. εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα των εγκαταστάσεων και του εξοπλισμού περισσότερο από τους άλλους καθηγητές και ως εκ τούτου πρέπει να αυτοσχεδιάσει όταν αυτά δεν είναι διαθέσιμα. Δεύτερον, εργαζόμενος υπαίθρια, ο καθηγητής υπόκειται στις μεταβαλλόμενες καιρικές συνθήκες, έχοντας να αντισταθεί στην ακραία ζέστη ή το κρύο, ενώ οι άλλοι εκπαιδευτικοί απολαμβάνουν τη θαλπωρή της τάξης. Αυτό το ζήτημα μπορεί να είναι πιο προβληματικό στα

σχολεία όπου οι βασικές εγκαταστάσεις δεν είναι διαθέσιμες. Τρίτον, όταν εργάζεται στο ανοικτό γήπεδο ή στην αυλή του σχολείου, ο καθηγητής είναι πιο ορατός και ευπρόσβλητος στην κριτική από τον προϊστάμενο, τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους περαστικούς. Τέταρτον, η απόλυτη έλλειψη των τοίχων της τάξης επιτρέπει στους μαθητές να κινούνται ελεύθερα και έτσι ο έλεγχος της ομάδας καθίσταται δυσκολότερος. Επιπλέον, υπάρχουν αρκετοί μαθητές που θεωρούν τη Φ.Α. ως μια διασκεδαστική δραστηριότητα και ένα χώρο για να απελευθερώσουν την ενέργειά τους (Cum, 1984), με αποτέλεσμα να γίνονται ιδιαίτερα ζωντοί κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Τα προβλήματα πειθαρχίας ωστόσο μπορούν να προκύψουν όχι μόνο από τους υπερδραστήριους μαθητές, αλλά και από μαθητές οι οποίοι εκδηλώνουν παθητική συμπεριφορά, η οποία όμως είναι ορατή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής περισσότερο απ' ό τι στα θεωρητικά μαθήματα. Εν κατακλείδι, τα προβλήματα πειθαρχίας αποτελούν πηγή συνεχούς στρες, με συνέπεια την επαγγελματική εξουθένωση (Mancini et al., 1984).

Μια άλλη πηγή διαρκούς ανησυχίας, μοναδική στους καθηγητές της Φ.Α., είναι η ασφάλεια των μαθητών, η οποία απαιτεί συνεχή επαγρύπνηση (Quigley et al., 1989). Οι αθλητικοί τραυματισμοί μπορούν να αποδοθούν ευκολότερα στην αμέλεια των καθηγητών της Φ.Α., παρά η πνευματική ζημιά που απορρέει από την αμέλεια των άλλων καθηγητών. Η κατηγορία για αυτούς τους φυσικούς τραυματισμούς μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα ανεπάρκειας και επαγγελματική εξουθένωση.

Συνοψίζοντας, η ειδική θέση της Φ.Α. στο σχολείο, οι ποικίλες προσδοκίες ρόλου και καθηκόντων και η ειδική δομή της τάξης διαφοροποιούν τους καθηγητές Φ.Α. από τους άλλους εκπαιδευτικούς. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα και οι αιτίες της επαγγελματικής εξουθένωσης των καθηγητών της Φ.Α. διαφέρουν από εκείνα που έχουν βρεθεί σε μελέτες για την επαγγελματική εξουθένωση των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

2.2 Επαγγελματική ικανοποίηση

2.2.1. Ιστορική αναδρομή

Η επαγγελματική ικανοποίηση τυγχάνει να είναι μία από τις δημοφιλέστερες έννοιες μεταξύ των ερευνητών, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένας τεράστιος αριθμός συναφών μελετών στη διεθνή βιβλιογραφία. Η συνεχώς αυξανόμενη παρουσίαση ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση οφείλεται στην επικρατούσα αντίληψη ότι η ικανοποίηση του προσωπικού

είναι άμεσα συνδεδεμένη με σημαντικές για τις εταιρείες έννοιες, όπως η παραγωγικότητα, ο αριθμός των απουσιών των εργαζομένων, η μείωση λαθών στο χώρο της εργασίας και η πρόθεση των εργαζομένων να εγκαταλείψουν την εταιρεία (Κάντας, 1993; Baron, 1986; Maghradi, 1999). Σύμφωνα όμως με τον Locke (1976, σ. 1328), οι σοβαρότεροι λόγοι διερεύνησης της επαγγελματικής ικανοποίησης απορρέουν από τη διαπίστωση ότι: α) η ικανοποίηση αυτή καθαυτή μπορεί να θεωρηθεί ως τελικός στόχος, αφού η ευτυχία είναι ο στόχος στη ζωή κάθε ανθρώπου και β) η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει σημαντικά πολλές λειτουργίες της καθημερινής μας ζωής.

Ο Locke (1976, σ. 1297) στην αναλυτική ανασκόπηση βιβλιογραφίας που πραγματοποίησε, αναφέρει ότι 3350 εργασίες και διατριβές είχαν την ικανοποίηση προσωπικού ως κεντρικό θέμα έρευνας. Αργότερα σε μία αντίστοιχη μελέτη οι Granny, Smith και Stone (1992) αύξησαν τον αριθμό των σχετικών εργασιών σε περισσότερες από 5000.

Στις περισσότερες από αυτές τις έρευνες συμμετείχαν διοικητικά στελέχη, εργαζόμενοι και υπάλληλοι, που παρείχαν υπηρεσίες γραφείου και χειρωνακτικές υπηρεσίες (Cross, 1973; Koustelios, 1991; Lee & Wilbur, 1985; Quinn & Staines, 1978). Σε μερικές περιπτώσεις, η ικανοποίηση προσωπικού αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας και στο χώρο του αθλητισμού (Koehler, 1988; Li, 1993; Parks & Patta, 1994).

Το ενδιαφέρον για την επαγγελματική ικανοποίηση δεν ήταν πάντοτε τόσο έντονο. Από τη δεκαετία του 1980 αρχίζει να ατονεί, τουλάχιστον όπως συμπεραίνεται από τη συχνότητα εμφάνισης παρεμφερών θεμάτων στα σχετικά επιστημονικά περιοδικά. Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εξηγηθεί με διάφορους τρόπους.

Αρχικά, φάνηκε ότι η σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με άλλες συμπεριφορικές μεταβλητές στο χώρο της εργασίας -και ιδιαίτερα με την επίδοση- δεν ήταν τόσο απλή και άμεση, όσο αρχικά υπέθεσαν. Ένα δεύτερο σημείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη αφορά τις νέες συνθήκες που άρχισαν να επικρατούν στο χώρο της απασχόλησης από οικονομικής πλευράς. Η αύξηση της ανεργίας που άρχισε να εμφανίζεται (με κυμαινόμενους ρυθμούς) από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και η οικονομική ύφεση που ακολούθησε μετά τα μέσα της δεκαετίας του 1980, δεν άφηναν περιθώρια για «πολυτελείς» θεωρητικές ενασχολήσεις, όταν το κύριο μέλημα του εργαζόμενου ήταν αρχικά να βρει δουλειά και στη συνέχεια να την κρατήσει για να εξασφαλίζει τα προς το ζην. Για πολλούς ανθρώπους, επαγγελματική ικανοποίηση

αποτελούσε και μόνο το γεγονός ότι είχαν δουλειά. Παράλληλα, η ύπαρξη πλεονάζοντος εργατικού δυναμικού οδήγησε αρκετές φορές τους εργοδότες σε αδιαφορία, όσον αφορά την επαγγελματική ικανοποίηση ή την ψυχική υγεία του εργατικού δυναμικού. Το τελικό αποτέλεσμα ήταν ότι το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης έπαψε να θεωρείται πρώτης προτεραιότητας.

Η βελτίωση όμως των συνθηκών ζωής, η αύξηση του ελεύθερου χρόνου (σαββατοκύριακα, αργίες, διακοπές), η ευρύτερη δυνατότητα πρόσβασης σε καταναλωτικά και ψυχαγωγικά αγαθά, η ανάπτυξη της βιομηχανίας της ψυχαγωγίας, έφεραν ξανά στο προσκήνιο το ερώτημα που σχετίζεται με τους λόγους, για τους οποίους εργάζεται κάποιος και εάν η εργασία αποτελεί καταναγκασμό, δημιουργία ή απλώς το μέσο για ψυχαγωγία, διασκέδαση και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου.

Ο νέος προβληματισμός άρχισε να εμφανίζεται και σε παραδοσιακά «εργασιομανείς» λαούς (Αμερικανούς, Γερμανούς, Ιάπωνες), όπου σε ορισμένες περιπτώσεις άτομα που κανονικά θα αναμένονταν να είναι ολότελα αφοσιωμένα στην εργασία τους, άρχισαν να ανακαλύπτουν τα πλεονεκτήματα του ελεύθερου χρόνου (Κάντας, 1993).

2.2.2. Ορισμός

Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται φανερό ότι η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να οριστεί με διάφορους τρόπους, μια και οι ερευνητές έχουν προσεγγίσει την έννοια από πολλές διαφορετικές πλευρές, προτείνοντας διαφορετικούς εννοιολογικούς προσδιορισμούς. Ο Locke (1976, σελ.1300), όρισε την επαγγελματική ικανοποίηση ως "...μια ευχάριστη ή θετική συναισθηματική κατάσταση, η οποία απορρέει από την αποτίμηση της εργασίας κάποιου ή από την εργασιακή εμπειρία". Οι Ivancevich και Donnelly (1968) ορίζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ως "την ευνοϊκή άποψη του εργαζομένου για την εργασία, την οποία κατέχει τώρα" (σελ. 172). Ένας περιεκτικός ορισμός που δίνεται από τον Spector (1997) δηλώνει ότι η "επαγγελματική ικανοποίηση είναι απλά το πώς οι άνθρωποι αισθάνονται για τις εργασίες τους και τις διαφορετικές πτυχές των εργασιών τους" (σελ. 2). Ένας ευρέως αποδεκτός ορισμός για την επαγγελματική ικανοποίηση είναι αυτός που διατύπωσε ο Baron (1986, σ. 172), ο οποίος την ορίζει: «ως τις θετικές και αρνητικές στάσεις που έχει το άτομο για την εργασία του».

Οι περισσότεροι πάντως ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν πως η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία έννοια πολυδιάστατη, μία συλλογική στάση

που αποτελείται από πολλές επιμέρους διαφορετικές πλευρές (Cross, 1973; Koustelios, 1991; Rice, McFarlin & Bennet, 1991; Shouksmith, Pajo & Jespen, 1990).

Οι σχετικές μελέτες για την επαγγελματική ικανοποίηση αποκαλύπτουν ότι οι αυξημένες απαιτήσεις ρόλου, οι αντικρουόμενες προσδοκίες απόδοσης και οι τοπικές και κρατικές διοικητικές πολιτικές επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία (Bacharach, Bamberger, & Mitchell, 1990; Kendrick, Chandler, & Hatcher, 1994; Ponec & Brock, 2000).

Σήμερα, η επαγγελματική ικανοποίηση μπορεί να εξεταστεί είτε ως ανεξάρτητη είτε ως εξαρτημένη μεταβλητή (Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001). Στην πρώτη περίπτωση θεωρείται ως αίτιο ή καθοριστικός παράγοντας, ενώ στη δεύτερη περίπτωση θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα παραγόντων που επικρατούν στο χώρο εργασίας και έχουν σχέση είτε με το περιεχόμενο της εργασίας είτε με το πλαίσιο στο οποίο διεξάγεται η εργασία (π.χ. εργασιακές συνθήκες, μισθός, ωράριο εργασίας κτλ.).

2.2.3. Θεωρητικό υπόβαθρο

Πολλές θεωρίες έχουν προταθεί για να εξηγήσουν την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (περιεχομένου και διαδικασίας). Οι πρώτες προσπάθειες εστίασαν στην κατανόηση του τι συνέβαλε στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στις βιομηχανίες. Αυτές οι θεωρίες έχουν εφαρμοστεί στη μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης στο πεδίο των ανθρώπινων σχέσεων από τα μέσα του τελευταίου αιώνα. Οι πιο πρόσφατες θεωρητικές προσπάθειες ερμηνείας της επαγγελματικής ικανοποίησης έχουν επικεντρωθεί στην προδιάθεση και στα γνωστικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων.

Στη συνέχεια, θα παρουσιαστούν οι κυριότερες θεωρίες περιεχομένου (Maslow και Herzberg), οι οποίες αναφέρονται στον υποκειμενικό χαρακτήρα των αναγκών και των επιθυμιών των ατόμων και οι κυριότερες θεωρίες διαδικασίας (Adams και Vroom), οι οποίες αναφέρονται στα γνωστικά χαρακτηριστικά των εργαζομένων.

Σύμφωνα με τη *θεωρία του Maslow (1954)*, αναφέρεται η *ιεράρχηση των αναγκών σε πέντε στάδια*. Οι ανάγκες κυμαίνονται από το χαμηλότερο ως το υψηλότερο στάδιο και περιλαμβάνουν τις βασικές φυσιολογικές ανάγκες, τις ανάγκες ασφάλειας και προστασίας, τις κοινωνικές ανάγκες, τις ανάγκες εκτίμησης και την αυτοπραγμάτωση (Maslow, 1954). Δεδομένου ότι οι χαμηλότερες στη σειρά ανάγκες ικανοποιούνται, οι υψηλότερες στη σειρά ανάγκες μπορούν να εκπληρωθούν. Ως εκ

τούτου, ο ερευνητής υποστηρίζει ότι η επιδίωξη υψηλότερων αναγκών καθίσταται εφικτή, μόνο όταν οι χαμηλότερες στη σειρά ανάγκες ενός ατόμου για πράγματα όπως η αμοιβή και η ασφάλεια, ικανοποιηθούν.

Η θεωρία των δύο παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης έχει χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει τι οδηγεί στην ικανοποίηση των εργαζομένων (Herzberg, 1966). Σύμφωνα με τον ερευνητή, υπάρχουν οι παρωθητικοί παράγοντες και οι παράγοντες διαβίωσης, με τους πρώτους να θεωρούνται εγγενείς και τους δεύτερους εξωγενείς. Οι εγγενείς παράγοντες παρώθησης αποτελούνται από μεταβλητές όπως η επίτευξη, η αναγνώριση, η προαγωγή, η ευθύνη και η εργασία αυτή καθαυτή. Αυτές οι υψηλότερες ιεραρχικά ανάγκες αντιστοιχούν στο επίπεδο της αυτοπραγμάτωσης του Maslow. Οι εξωγενείς παράγοντες αποτελούνται από μεταβλητές όπως η αμοιβή, η ασφάλεια και οι φυσικές συνθήκες εργασίας. Στην ιεράρχηση του Maslow (1954), αντιστοιχούν στις χαμηλότερες στη σειρά ανάγκες. Ο Herzberg (1966) ισχυρίζεται ότι οι παράγοντες που παράγουν επαγγελματική ικανοποίηση είναι εγγενείς και ξεχωριστοί από τους παράγοντες που δημιουργούν επαγγελματική δυσαρέσκεια. Σύμφωνα με τον Bockman (1971), "οι εγγενείς παράγοντες παρώθησης εκπληρώνουν την ανάγκη του ατόμου για ανάπτυξη, ενώ οι εξωγενείς συνεισφέρουν στην αποφυγή δυσαρέσκειας και ταλαιπωρίας" (σελ. 158). Η θεωρία των δύο παραγόντων της επαγγελματικής ικανοποίησης του Herzberg υποστηρίζει ότι η παρουσία εγγενούς παρώθησης παράγει επαγγελματική ικανοποίηση, αλλά η απουσία της δεν δημιουργεί απαραίτητα σημαντική επαγγελματική δυσαρέσκεια. Αντιθέτως, η ύπαρξη εξωγενών παραγόντων μπορεί να μην δημιουργεί συναισθήματα ικανοποίησης, αλλά η απουσία τους οδηγεί στην επαγγελματική δυσαρέσκεια. Η θεωρία αυτή κατηγορήθηκε ότι υπεραπλουστεύει τις σχέσεις μεταξύ των χαρακτηριστικών μιας εργασίας και των στάσεων απέναντι στην εργασία αυτή. Κυρίως όμως κατηγορήθηκε για τη μεθοδολογία της που στηρίζεται σε αναμνήσεις παρελθόντων γεγονότων, οι οποίες μπορεί να είναι επιλεκτικές και μεροληπτικές (Cotton, 1993).

Η θεωρία της προσδοκίας του Vroom (1964) ανήκει στις θεωρίες διαδικασίας και ασχολείται με το τι καθορίζει την πρόθεση του ατόμου να καταβάλει προσωπική προσπάθεια στη δουλειά. Υποστηρίζει δε ότι η επαγγελματική παρακίνηση ενός ατόμου προσδιορίζεται από το: α) τι πιστεύει για τη σχέση προσπάθειας και απόδοσης (expectancy), β) τι πιστεύει για τη σχέση εργασίας και αποτελεσμάτων (instrumentality) και γ) πόσο επιθυμεί τα αποτελέσματα από τη δουλειά (valence). Η

θεωρία αυτή δηλαδή, υποστηρίζει ότι μεταβλητές που σχετίζονται με την κατάσταση και την προσωπικότητα συνεπικουρούν στην παραγωγή επαγγελματικής ικανοποίησης των εργαζομένων. Οι προσδοκίες του ατόμου βασίζονται στην πεποίθησή του ότι η προσπάθεια οδηγεί στην καλή απόδοση και η καλή απόδοση οδηγεί σε ανταμοιβές. Η απόκλιση μεταξύ των ανταμοιβών που οι εργαζόμενοι βιώνουν και λαμβάνουν πραγματικά και εκείνων που οι ίδιοι αναμένουν να λάβουν, οδηγεί σε ασυμφωνία. Η αδυναμία επιβεβαίωσης της θεωρίας με περισσότερα δεδομένα, ίσως οφείλεται σε προβλήματα της μεθοδολογίας και του τρόπου μέτρησης. Πάντως, οι ειδικοί φαίνεται να συμφωνούν ότι μπορεί να αποβεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση της επαγγελματικής παρακίνησης (Wood et al., 1998).

Η θεωρία της δικαιοσύνης του Adams (1963), έχει χρησιμοποιηθεί επίσης για να περιγράψει την επαγγελματική ικανοποίηση. Ο Gruneberg (1979), δηλώνει ότι η θεωρία της δικαιοσύνης είναι βασισμένη στην έννοια της λήψης μιας " ακριβοδίκαιης ανταμοιβής" για τις προσπάθειες που καταβάλλονται. Επειδή τα άτομα συνήθως συγκρίνουν τους εαυτούς τους με τους άλλους, οι εργαζόμενοι αισθάνονται δυσαρεστημένοι εάν πιστεύουν ότι παίρνουν λιγότερο από τους συναδέλφους τους. Εάν οι ανταμοιβές και οι προσπάθειες είναι ισοδύναμες με αυτές των άλλων, τότε οι άνθρωποι αισθάνονται ικανοποιημένοι. Όταν υπάρχει μια διαφορά μεταξύ της αντίληψης ενός ατόμου για την προσπάθεια και τις ανταμοιβές συγκρινόμενες με των άλλων, οι εργαζόμενοι θα προσπαθούν λιγότερο στην εργασία τους και θα είναι λιγότερο παραγωγικοί.

2.2.4. Παράγοντες που συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση

Ο Locke (1976), χωρίς να προτείνει ένα συγκεκριμένο όργανο μέτρησης της επαγγελματικής ικανοποίησης, πιστεύει ότι οι παρακάτω παράγοντες είναι σημαντικοί στη διαμόρφωσή της:

- Η εργασία να αποτελεί «πρόκληση» για τον εργαζόμενο και να μην είναι κουραστική και ανιαρή.
- Η καλή απόδοση να αμείβεται και να υπάρχει σαφής σχέση ανάμεσα σε απόδοση και αμοιβή. Ως αμοιβή πρέπει να θεωρείται κάθε είδους παροχή προς τον εργαζόμενο.
- Να δίνεται στον εργαζόμενο θετική ενίσχυση για το επιτυχές έργο, δηλαδή, λεκτική αναγνώριση, έπαινος και άλλες επιπρόσθετες μη χρηματικές αμοιβές.

- Να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας ως προς το περιβάλλον και τη διαμόρφωση του χώρου.
- Να υπάρχει σωστή εποπτεία, που να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για τους εργαζομένους και βοήθεια προς αυτούς κατά την επιτέλεση του έργου τους.
- Να υπάρχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις στο χώρο εργασίας μεταξύ συναδέλφων και μεταξύ διεύθυνσης και εργαζομένων.
- Να υπάρχει αποτελεσματική πολιτική από την πλευρά της επιχείρησης που να επιδιώκει την υποβοήθηση των εργαζομένων στο έργο τους.
- Να υπάρχει διασφάλιση της εργασίας και να καλλιεργείται στους εργαζόμενους το αίσθημα ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους.
- Να καλλιεργείται το αίσθημα ότι οι χρηματικές αμοιβές μοιράζονται δίκαια.
- Να υπάρχει δυνατότητα συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα σε τομείς που οι ίδιοι γνωρίζουν καλά.
- Να δίνεται, κατά το δυνατό, μεγάλος βαθμός αυτονομίας και υπευθυνότητας στον εργαζόμενο.
- Να υπάρχει σαφήνεια ρόλων ως προς το τι ακριβώς αναμένεται από τον εργαζόμενο να κάνει.

2.2.5. Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών

Η αναγνώριση και η κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με την ποιότητα της διδασκαλίας είναι κρίσιμης σημασίας στην προσπάθεια στήριξης ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος. Δύο από τους παράγοντες αυτούς είναι η αυτοεκτίμηση (Young, 1998) και η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Perie, Baker, & Whitener, 1997).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει μελετηθεί και συνολικά και σε επιμέρους όψεις της (Holdaway, 1978). Στην έρευνά του, ο Holdaway διαπίστωσε ότι η συνολική ικανοποίηση ήταν στενά συνδεδεμένη με “την εργασία με τους μαθητές, τις κοινωνικές στάσεις, την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, την αναγνώριση και την επιτυχία” (σελ. 46). Ο Zigarteli (1996), αναφέρεται στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως ένα απλό, γενικό κριτήριο, το οποίο είναι στατιστικά σημαντικό για την πρόβλεψη των αποτελεσματικών σχολείων. Η Evans (1997), που εξετάζει τα προβλήματα του ορισμού και της εγκυρότητας της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών,

ισχυρίζεται ότι η έννοια είναι διφορούμενη. Υποστηρίζει ότι η πηγή της ασάφειας είναι η έλλειψη μιας σαφούς διάκρισης ανάμεσα στο κάτι “ικανοποιητικό” και κάτι “που ικανοποιεί”, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα προβλήματα εγκυρότητας. Η Evans προτείνει την επαναδιατύπωση του όρου “επαγγελματική ικανοποίηση” σε σχέση με τις δυο συνιστώσες του: επαγγελματική ολοκλήρωση και επαγγελματική απόλαυση. Το πρώτο αναφέρεται στην αξιολόγηση κάποιου για το πόσο καλά εκτελείται η εργασία και είναι βασισμένο στην υπόθεση ότι τα επιτεύγματα ενισχύουν και την ικανοποίηση που σχετίζεται με την εργασία και εκείνη που αφορά στην επίτευξη. Το τελευταίο αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο κάποιος είναι ικανοποιημένος με τις συνθήκες της εργασίας.

Η μελέτη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών θεωρείται σημαντική διότι επηρεάζει την παραμονή των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα. Οι Hall, Pearson, και Carroll (1992), διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που προγραμματίζαν να εγκαταλείψουν το επάγγελμα παρουσίαζαν λιγότερη ικανοποίηση και μια πιο αρνητική στάση προς τη διδασκαλία ως καριέρα και προς τη σχολική διοίκηση. Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών βρέθηκε να συνδέεται όχι μόνο με την παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο, αλλά και με την ποιότητα της διδασκαλίας, την οργανωτική δέσμευση και την οργανωτική απόδοση, αναφορικά με τις ακόλουθες σχολικές περιοχές: ακαδημαϊκή επίδοση, συμπεριφορά μαθητών, ικανοποίηση μαθητών, αλλαγή εκπαιδευτικών και διοικητική απόδοση (Mathieu, 1991; Ostroff, 1992).

Η συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών μελετήθηκε σε ελάχιστες έρευνες. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν ωστόσο ορισμένα ευρήματα που προέκυψαν από αυτές. Ο Plihal (1982), διαπίστωσε ότι τα έτη εμπειρίας ενός εκπαιδευτικού είχαν θετική συσχέτιση με τις εσωτερικές ανταμοιβές, κάτι το οποίο γίνεται αντιληπτό από τη σημασία που αποδόθηκε στην “επαφή με τους μαθητές” (σελ. 6). Όσον αφορά τη γεωγραφική θέση του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί στις αγροτικές περιοχές βρέθηκαν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι (Haughey & Murphy, 1984) από τους εκπαιδευτικούς των αστικών περιοχών (RuhlSmith, 1991). Από την άποψη του φύλου, οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εξέφρασαν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση από τους άνδρες συναδέλφους τους (Chapman & Lowther, 1982; Watson, et al., 1991).

Το 1997, το Εθνικό Κέντρο Στατιστικής της Εκπαίδευσης (NCES) στις ΗΠΑ δημοσίευσε μια έκθεση σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση μεταξύ των

Αμερικανών εκπαιδευτικών. Η έκθεση βασίστηκε σε μια μεγάλη και ευρεία βάση δεδομένων πάνω από 40.000 εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και τυχαίο δείγμα σχολείων. Το δείγμα ομαδοποιήθηκε κατά πολιτεία, τομέα και σχολικό επίπεδο. Κάλυψε και την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα ιδιωτικά και δημόσια σχολεία σε όλες τις Ηνωμένες Πολιτείες. Ανέλυσε τα δεδομένα της 1993-1994 Schools and Staffing Survey (SASS), που συλλέχθηκαν από το NCES, η οποία εξέτασε ένα ευρύ φάσμα σχολείων, εκπαιδευτικών και χαρακτηριστικών της εργασίας. Το δεύτερο τμήμα αυτής της τριμερούς μελέτης σύγκρινε τα χαρακτηριστικά των πιο ικανοποιημένων και λιγότερων ικανοποιημένων εκπαιδευτικών. Το πιο αξιοπρόσεκτο εύρημα της μελέτης ήταν ότι οι εργασιακές συνθήκες αποτελούν έναν ξεχωριστό παράγοντα μεταξύ των πιο ικανοποιημένων και των λιγότερων ικανοποιημένων εκπαιδευτικών: “Οι πιο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί εργάστηκαν σε ένα πιο υποστηρικτικό, ασφαλές, αυτόνομο περιβάλλον, από ότι οι λιγότερο ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί” (σελ. 32). Συνολικά, η πιο ικανοποιημένη ομάδα αποτελούνταν κυρίως από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς, που διδάσκουν στις τάξεις 1-4 παρά στις τάξεις 5-8, στα ιδιωτικά παρά στα δημόσια σχολεία και με τη λιγότερη εμπειρία διδασκαλίας από ότι οι λιγότερο ικανοποιημένοι συνάδελφοι τους.

Αν και η έκθεση NCES καλύπτει μεγάλο εύρος, είναι μόνο μια έκθεση και πολύ λίγες άλλες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί σε αυτήν την περιοχή. Συνολικά, η εμπειρική εργασία για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών είναι σχετικά περιορισμένη.

Η έρευνα για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει εστιάσει την προσοχή της κυρίως στις επιδράσεις εξωγενών μεταβλητών, όπως το στυλ ηγεσίας του προϊσταμένου και οι στρατηγικές λήψης αποφάσεων, στην ευχαρίστηση των εκπαιδευτικών και το ποσοστό εξουθένωσης (Kirby, et al., 1992; Koh, et al., 1995; Silins, 1992). Έκτοτε, αυτοί οι ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τους παράγοντες που προβλέπουν καλύτερα την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

2.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα

2.3.1. Ορισμός

Η κοινωνική γνωστική θεωρία της μάθησης τονίζει ότι οι άνθρωποι δεν είναι μόνο προϊόντα του περιβάλλοντός τους, αλλά είναι και οι ίδιοι παραγωγοί νοήματος.

Η κοινωνική γνωστική θεωρία της ανθρώπινης λειτουργικότητας δίνει έναν κεντρικό ρόλο στις γνωστικές αυτορυθμιστικές και αυτοαντανακλαστικές διαδικασίες, στη δυνατότητα του ανθρώπου για προσαρμογή και αλλαγή. Ο άνθρωπος επομένως, δεν αντιδρά μηχανικά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος, αλλά σκέπτεται, οργανώνει τα δεδομένα και καταλήγει σε συμπεράσματα, μετά από γνωστική επεξεργασία των δεδομένων αυτών. Η κοινωνική γνωστική θεωρία προσφέρει μια πιο αισιόδοξη εικόνα για τον άνθρωπο, καθώς του δίνει τη δυνατότητα να αλλάξει τις συνθήκες της ζωής του προς το καλύτερο. Μια άλλη πολύ σημαντική παράμετρος της θεωρίας αυτής, που την διαφοροποιεί από τις παραδοσιακές θεωρίες, είναι ότι δίνει μεγάλη έμφαση στην κοινωνική διαμόρφωση της γνώσης. Οι παραδοσιακές θεωρίες έδιναν μεγάλη έμφαση στο πόσο επηρεάζεται η συμπεριφορά από τις επιβραβεύσεις και τις τιμωρίες. Η θεωρία αυτή τονίζει την πολύ σημαντική επίδραση της συμβολικής μίμησης προτύπων στην καλλιέργεια νέων ικανοτήτων, κινήτρων, συναισθηματικών τάσεων και αξιών (Bandura, 1977, 1997).

Σύμφωνα λοιπόν με την κοινωνική γνωστική θεωρία και την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας, δεν υπάρχει κανένας πιο κεντρικός μηχανισμός που επηρεάζει τις ενέργειες των ατόμων από την πίστη στις προσωπικές ικανότητες. Αν δεν πιστεύουν τα άτομα ότι μπορούν να πετύχουν κάτι με τις δικές τους ενέργειες, τότε έχουν μικρές πιθανότητες και κίνητρα να ενεργήσουν. Τα άτομα καθοδηγούνται στη ζωή τους με βάση τα πιστεύω για τις προσωπικές τους ικανότητες.

Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας όπως ορίζονται από τον Bandura (1997, σ. 3), είναι "οι υποκειμενικές κρίσεις των ανθρώπων για τις ικανότητες που διαθέτουν να οργανώνουν και να ακολουθούν μια αναγκαία πορεία ενεργειών για την επίτευξη συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς". Πιο συγκεκριμένα, οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρονται στις πεποιθήσεις του ατόμου για τις ικανότητές του να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου ρόλου ή να φέρει σε πέρας με επιτυχία κάποια δραστηριότητα. Συνεπώς, η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αναφέρεται στις ικανότητες που αντικειμενικά διαθέτει το άτομο, αλλά "στις προσωπικές του αντιλήψεις για το τι είναι ικανός να κάνει κάτω από ποικίλες συνθήκες με όποιες ικανότητες και αν διαθέτει" (Bandura, 1997, σ. 37). Η ισχύς αυτής της θεωρίας είναι ότι ενσωματώνει σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο την προέλευση ή τις πηγές των πεποιθήσεων αποτελεσματικότητας, τη δομή και τη λειτουργία τους, τις διαδικασίες μέσω των οποίων παράγονται διάφορα αποτελέσματα και τις δυνατότητες για αλλαγή (Bandura, 1997).

Η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν είναι ένας "παθητικός" γνωστικός μηχανισμός, αλλά μια δυναμική σειρά αντιλήψεων του ανθρώπου για τον εαυτό του, οι οποίες σχετίζονται με συγκεκριμένα πεδία δράσης και αλληλεπιδρούν δυναμικά με το περιβάλλον, με άλλους μηχανισμούς παρώθησης και αυτορύθμισης (π.χ. τις προσδοκίες αποτελέσματος), αλλά και με τις προσωπικές του ικανότητες και τα προσωπικά του επιτεύγματα (Bandura, 1997; Lent & Hackett, 1987). Εξαιτίας του ρόλου τους να διευκολύνουν το άτομο στην ερμηνεία των δεξιοτήτων του και στην οργάνωση της δράσης του, οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν άμεσα την επίδοσή του στην εκτέλεση διαφόρων δραστηριοτήτων. Οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας καθορίζουν εάν μια συμπεριφορά θα επιλεγεί και θα εκδηλωθεί, την ποσότητα της προσπάθειας που θα καταβληθεί, τη διάρκεια εμμονής του ατόμου στη δραστηριότητα αυτή, αν βρεθεί αντιμέτωπο με δυσκολίες και εμπόδια, το στρες που θα εκδηλωθεί και τις τεχνικές αντιμετώπισης που θα χρησιμοποιηθούν. Εάν τα άτομα πιστεύουν ότι δεν έχουν τη δύναμη να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, τότε δεν θα προσπαθήσουν για την επιτυχία (Bandura, 1977, 1997; Lent & Hackett, 1987).

2.3.2. Διαμόρφωση αυτό-αποτελεσματικότητας

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας είναι αποτέλεσμα των διαδικασιών μάθησης. Οι κοινωνικές σχέσεις διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο σε αυτές τις διαδικασίες μάθησης, οι οποίες διαμορφώνονται μέσω τεσσάρων διαφορετικών πηγών πληροφοριών: τις προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου ως προς τις επιδόσεις του σε διάφορες ενασχολήσεις, τις έμμεσες εμπειρίες του από την παρατήρηση άλλων, τη λεκτική πειθώ και άλλες μορφές κοινωνικής ενίσχυσης και τέλος τη φυσιολογία και τη συναισθηματική κατάσταση του ατόμου (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Betz & Hackett, 1997; Lent & Hackett, 1987; Maddux, 1995).

2.3.2.1. Προηγούμενες επιδόσεις

Οι προηγούμενες επιδόσεις του ανθρώπου συνιστούν την πιο καθοριστική και αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για το τι είναι ικανός να επιτύχει, αφού αποτελούν προσωπικές του εμπειρίες (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Betz & Hackett, 1997; Lent & Hackett, 1987; Maddux, 1995).

Οι επιτυχίες δημιουργούν στο άτομο υψηλές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες υπονομεύουν τις

πεποιθήσεις του ατόμου, ιδιαίτερα μάλιστα, όταν υφίσταται ματαιώσεις, πριν εδραιωθεί μέσα του ένα σταθερό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, αλλά και όταν αυτές οι αποτυχίες δεν αντανakλούν έλλειψη προσπάθειας ή δεν μπορούν να αποδοθούν σε εμφανείς εξωτερικούς ανασταλτικούς παράγοντες (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Maddux, 1995).

Παράλληλα όμως, η επαναλαμβανόμενη βίωση εύκολων επιτυχιών δεν ευνοεί την ανάπτυξη ισχυρών και ανθεκτικών (στις επόμενες πιθανές αποτυχίες) αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας, δεδομένου ότι δεν επιτρέπει στο άτομο να αξιοποιήσει στο μέγιστο βαθμό τις δυνατότητες και τα αποθέματα καλύτερου ελέγχου των γεγονότων που το ίδιο διαθέτει, με αποτέλεσμα να αναμένει γρήγορα θετικά αποτελέσματα και να αποθαρρύνεται από τις αποτυχίες. Ουσιαστικά, αυτό που απουσιάζει από τις εύκολες επιτυχίες είναι η εξοικείωση και η άσκηση στην επιμονή και την προσεκτικότερη προσέγγιση της δραστηριότητας (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000).

Ο βαθμός, στον οποίο οι προηγούμενες επιδόσεις επηρεάζουν τη διακρινόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου εξαρτάται από μια ποικιλία παραγόντων, όπως είναι το υποκειμενικά εκτιμώμενο επίπεδο δυσκολίας του έργου, το σύνολο της προσπάθειας που κατεβλήθη, η βοήθεια που έλαβε από το περιβάλλον του, οι γενικότερες συνθήκες και η χρονική στιγμή κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι επιδόσεις, οι προϋπάρχουσες αντιλήψεις για τις ικανότητές του, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο αυτές οι εμπειρίες οργανώνονται γνωστικά, ερμηνεύονται και ανακαλούνται στη μνήμη. Το τελευταίο αυτό στοιχείο της υποκειμενικής γνωστικής δόμησης και εκτίμησης των προσωπικών επιτευγμάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικό, δεδομένου ότι καθιστά απλοϊκή και λανθασμένη την εντύπωση ότι οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελούν απλή αντανάκλαση παρελθόντων επιτευγμάτων (Bandura, 1997).

2.3.2.2. Έμμεση μάθηση

Οι άνθρωποι όμως δεν βασίζονται μόνο στις προσωπικές τους εμπειρίες για να αποκομίσουν πληροφορίες σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Αυτό είναι απόλυτα λογικό, αφού ο κάθε άνθρωπος δεν μπορεί να έχει προσωπική εμπειρία για τις επιδόσεις του σε όλες τις πιθανές δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκεται. Η έμμεση μάθηση του ατόμου αποτελεί, συνεπώς, μια ακόμη σημαντική πηγή

πληροφοριών για την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Betz & Hackett, 1997; Lent & Hackett, 1987; Maddux, 1995).

Το άτομο μέσα από την παρατήρηση των άλλων και τη σύγκριση μαζί τους διαμορφώνει προσδοκίες σχετικά με τη δική του επίδοση σε σχετικές μελλοντικές του συμπεριφορές, ιδιαίτερα στην περίπτωση που το ίδιο έχει ελάχιστες προσωπικές εμπειρίες βάσει των οποίων να εκτιμήσει την αυτο-αποτελεσματικότητά του (Bandura, 1986, 1997; Betz, 2000). Η επίδραση των έμμεσων εμπειριών εξαρτάται κατά κύριο λόγο από το βαθμό της διακρινόμενης *ομοιότητας* του ατόμου με τα πρόσωπα-πρότυπα που παρατηρεί. Όσο μεγαλύτερη είναι η ομοιότητα αυτή, τόσο περισσότερο οι επιδόσεις (είτε επιτυχημένες, είτε αποτυχημένες) των προτύπων επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας του ατόμου (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Maddux, 1995).

Ένα επιπλέον στοιχείο που καθορίζει το βαθμό επίδρασης της έμμεσης μάθησης στις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας είναι και τα κριτήρια εκτίμησης μιας επίδοσης. Εδώ υπεισέρχεται η αναγκαιότητα της κοινωνικής σύγκρισης των επιδόσεων (Bandura, 1986, 1997).

Οι έμμεσες, όμως εμπειρίες, αν και έχουν σαφέστατα μικρότερη διαμορφωτική ισχύ στις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, συνιστούν ωστόσο κάτι περισσότερο από ένα απλό κοινωνικό μέτρο εκτίμησης των ικανοτήτων. Οι άνθρωποι αναζητούν συχνά πρότυπα που διαθέτουν εκείνες τις ικανότητες που οι ίδιοι επιθυμούν να αποκτήσουν. Τα πρότυπα, λοιπόν, μέσω της συμπεριφοράς τους μεταδίδουν γνώσεις και διδάσκουν έμμεσα αποτελεσματικές τεχνικές και στρατηγικές αντιμετώπισης των ποικίλων απαιτήσεων του περιβάλλοντος. Μέσω, λοιπόν, της έμμεσης μάθησης αποτελεσματικών δεξιοτήτων και στρατηγικών ενισχύεται η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου (Bandura, 1995, 1997).

2.3.2.3. *Λεκτική πειθώ*

Μια ακόμη πηγή πληροφοριών για την αυτό-αποτελεσματικότητα του ατόμου είναι η κοινωνική ενίσχυση και πιο συγκεκριμένα η *λεκτική πειθώ*, με την οποία μπορεί κάποιος να καθοδηγηθεί να πιστέψει στις ικανότητές του (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Betz & Hackett, 1997; Lent & Hackett, 1987; Maddux, 1995).

Τα άτομα που ενθαρρύνονται λεκτικά από τον κοινωνικό περίγυρο και συγκεκριμένα από τους σημαντικούς άλλους, ότι διαθέτουν τις απαραίτητες

ικανότητες για την επιδίωξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, είναι πιθανό να εντείνουν τις προσπάθειές τους για την επίτευξη των στόχων τους, ακόμη και σε περίπτωση που βρεθούν αντιμέτωπα με εμπόδια και δυσκολίες και επιπλέον να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και ένα αίσθημα προσωπικής αποτελεσματικότητας (Bandura, 1986, 1995, 1997).

Ωστόσο, είναι δυσκολότερο να ενδυναμώσει κανείς τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ενός ατόμου απ' ό,τι να τις μειώσει, αν βασιστεί αποκλειστικά στη λεκτική πειθώ (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000). Οι μη ρεαλιστικές ενθαρρύνσεις για την αποτελεσματικότητα ενός ατόμου γρήγορα "διαψεύδονται" από τα ατυχή αποτελέσματα των προσπαθειών του και σε αυτή την περίπτωση η αρνητική ανατροφοδότηση, που λαμβάνει το άτομο από το αποτέλεσμα, έχει μεγαλύτερη επίδραση στις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας από τις μη ρεαλιστικές ενισχύσεις (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000). Αλλά και μέσω της λεκτικής αποθάρρυνσης το άτομο τείνει να αποφεύγει την ενασχόληση με δραστηριότητες (για τις οποίες λαμβάνει αποθαρρυντικά μηνύματα), επομένως χάνει την ευκαιρία να εκτιμήσει, αλλά και να αναπτύξει τις σχετικές του δεξιότητες, με αποτέλεσμα να νιώθει το ίδιο δυσπιστία για την αποτελεσματικότητά του. Παρόλο, λοιπόν, που η λεκτική πειθώ έχει περιορισμένες δυνατότητες να δημιουργήσει ένα σταθερό και υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας στο άτομο, ωστόσο είναι δυνατό, όταν η ενθάρρυνση είναι μέσα σε ρεαλιστικά πλαίσια και ταυτόχρονα το άτομο έχει λόγους να πιστεύει ότι μπορεί να παράγει αποτελέσματα μέσω των πράξεών του, να επηρεάσει θετικά τις τελικές επιδόσεις του (Bandura, 1986, 1995, 1997).

Πολύ σημαντικό παράγοντα, όσον αφορά το βαθμό επίδρασης της λεκτικής πειθούς, αποτελούν τα χαρακτηριστικά της πηγής της. Το άτομο δεν πείθεται από τον οποιοδήποτε όσον αφορά τις ικανότητές του. Όσο πιο αξιόπιστο θεωρείται από το άτομο, το πρόσωπο που το ενισχύει θετικά σχετικά με τις ικανότητές του για την αντιμετώπιση των απαιτήσεων του συγκεκριμένου έργου, τόσο πιο πιθανό είναι να αλλάξει το άτομο τις εκτιμήσεις του για την αυτο-αποτελεσματικότητά του. Οι άνθρωποι, επιπλέον, συνήθως εμπιστεύονται τις αξιολογήσεις για τις ικανότητές τους που προέρχονται από άτομα, τα οποία διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την συγκεκριμένη δραστηριότητα, συνεπώς είναι σε θέση να προβλέψουν την πιθανή τους επίδοση (Bandura, 1997; Maddux, 1995).

Τέλος, η επιτυχημένη κοινωνική ενίσχυση συντελείται όχι μόνο μέσω των θετικών αξιολογήσεων, αλλά και μέσω της δημιουργίας τέτοιων καταστάσεων, ώστε

το άτομο να επιτυγχάνει ικανοποιητικές επιδόσεις και να αποφεύγει τις πρόωρες αποτυχίες και απογοητεύσεις. Επιπλέον, τα άτομα είναι καλό να ενθαρρύνονται, ώστε να εκτιμούν τις επιτυχίες τους με βάση την προσωπική τους βελτίωση και όχι συγκριτικά με τις επιδόσεις των άλλων (Bandura, 1995, 1997).

2.3.2.4. Φυσιολογία και συναισθηματική κατάσταση

Οι άνθρωποι στηρίζονται εν μέρει και στις πληροφορίες που λαμβάνουν από τη *σωματική και τη συναισθηματική τους κατάσταση* για την εκτίμηση των ικανοτήτων τους (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Betz & Hackett, 1997; Lent & Hackett, 1987; Maddux, 1995).

Συγκεκριμένα, οι άνθρωποι όταν έρθουν αντιμέτωποι με στρεσογόνες καταστάσεις διακατέχονται από άγχος, σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, που εκδηλώνεται φυσιολογικά με την έκκριση ιδρώτα, την αύξηση των παλμών της καρδιάς κ.α. Μέτρια επίπεδα άγχους μπορούν να κινητοποιήσουν το άτομο και να το διευκολύνουν στις επιδόσεις του, ενώ ο υπερβολικός βαθμός άγχους μειώνει τη διακρινόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα και επηρεάζει αρνητικά την επίδοσή του (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Maddux, 1995). Πέρα όμως από το ίδιο το επίπεδο της φυσιολογικής διέγερσης του ατόμου, υπάρχουν και άλλα στοιχεία που επηρεάζουν τις επιδόσεις και επιδρούν στις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, όπως είναι η ερμηνεία των πηγών διέγερσης και οι προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου αναφορικά με τον τρόπο που η διέγερση επηρέασε τις επιδόσεις. Τα άτομα, δηλαδή, που ερμηνεύουν τις φυσιολογικές αντιδράσεις ως ένδειξη μειωμένων ικανοτήτων και ελλιπούς επίδοσης, είναι πιθανό να διαμορφώσουν χαμηλές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας, σε σύγκριση με εκείνους που αντιλαμβάνονται τις αντιδράσεις αυτές ως παροδικές ή ακόμη ως υποβοηθητικές για την καλύτερη ενεργοποίησή τους (Bandura, 1995).

Οι πληροφορίες, όμως, που λαμβάνονται από τις φυσιολογικές αντιδράσεις δεν περιορίζονται μόνο στις εκδηλώσεις της αυτόνομης διέγερσης (δηλαδή στον ιδρώτα, την ταχυπαλμία, το τρέμουλο κ.λπ.). Σε ποικίλους τομείς δραστηριοτήτων που απαιτούν φυσική δύναμη και αντοχή, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και άλλες φυσιολογικές καταστάσεις. Οι σωματικοί πόνοι συγκεκριμένα και η κόπωση εκλαμβάνονται από το άτομο ως ενδείξεις αδυναμίας και αναποτελεσματικότητας. Αντίθετα, η φυσική αντοχή μεταφράζεται ως ένδειξη υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000; Maddux, 1995).

Τέλος, οι εκτιμήσεις του ατόμου για την αυτο-αποτελεσματικότητά του επηρεάζονται και από τη συναισθηματική του κατάσταση. Μάλιστα, ενώ οι φυσιολογικές ενδείξεις της αυτό-αποτελεσματικότητας, που προαναφέρθηκαν, επηρεάζουν κατά κύριο λόγο την προαγωγή της υγείας και τις δραστηριότητες για τις οποίες απαιτείται σωματική δύναμη και αντοχή, οι συναισθηματικές καταστάσεις ασκούν επίδραση στην αυτό-αποτελεσματικότητα σε ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων (Bandura, 1995, 1997). Η μελαγχολική διάθεση του ατόμου αυτόματα οδηγεί σε σκέψεις για προηγούμενες αποτυχίες, μειώνοντας έτσι τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Αντίθετα, η θετική συναισθηματική διάθεση φέρνει στο νου προσωπικές εμπειρίες επιτυχίας και ικανοποιητικών επιδόσεων ενισχύοντας το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1995, 1997; Betz, 2000; Maddux, 1995).

Η τέταρτη, συνεπώς, πηγή παρέμβασης και ενίσχυσης των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει διαδικασίες μείωσης και γενικά διαχείρισης του άγχους και των αρνητικών συναισθηματικών διαθέσεων και ανασκευή του τρόπου εκτίμησης και ερμηνείας των φυσιολογικών καταστάσεων (Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000).

Όπως, όμως, επισημάνθηκε σε αρκετά σημεία αυτής της ενότητας, για τη διαμόρφωση των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας δεν παίζει ρόλο αυτή καθαυτή η πηγή από όπου προέρχονται οι πληροφορίες, αν δηλαδή λαμβάνονται από τις προσωπικές ή τις έμμεσες εμπειρίες, από την κοινωνική ενίσχυση και πειθώ ή μέσω της φυσιολογικής και συναισθηματικής κατάστασης (μολονότι η σειρά που παρουσιάστηκαν αντανάκλα τη βαρύτητα της κάθε μίας στην ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας). Καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η *γνωστική διαδικασία*, μέσω της οποίας το άτομο επιλέγει και ερμηνεύει τις ποικίλες πληροφορίες, από τις οποίες διαμορφώνει τελικά τις αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας ((Bandura, 1986, 1995, 1997; Betz, 2000). Η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζεται από τον τρόπο που δομούνται γνωστικά οι συγκεκριμένες πληροφορίες, από τον τρόπο δηλαδή που το ίδιο το άτομο ερμηνεύει τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες επιδόσεις του (προσωπικές επιδόσεις), αντιλαμβάνεται και επεξεργάζεται την επίδοση και τα χαρακτηριστικά του προτύπου (έμμεση μάθηση), εισπράττει και αξιολογεί τα θετικά ή αρνητικά μηνύματα (κοινωνική ενίσχυση) και τέλος ερμηνεύει τις φυσιολογικές και συναισθηματικές του αντιδράσεις (φυσιολογική και συναισθηματική κατάσταση).

Ένα ακόμη στοιχείο που αξίζει να επισημανθεί είναι το γεγονός ότι οι άνθρωποι δυσκολεύονται να σταθμίσουν και να συγκροτήσουν σε ένα ενιαίο σύνολο πληροφορίες που προέρχονται από ποικίλες και διαφορετικές μεταξύ τους πηγές. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βασίζονται σε απλοϊκούς κανόνες αξιολόγησης των ικανοτήτων τους, να αγνοούν ή να υποβαθμίζουν σημαντικές πληροφορίες και ταυτόχρονα να υπερεκτιμούν άλλες λιγότερο σημαντικές (Bandura, 1986).

2.3.3. Διαστάσεις αυτό-αποτελεσματικότητας

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), οι αντιλήψεις του ατόμου αναφορικά με την αυτο-αποτελεσματικότητά του ποικίλλουν ως προς τρεις βασικές διαστάσεις: το *επίπεδο* (level), την *ισχύ* (strength) και τη *γενίκευση* (generality).

Το *επίπεδο* των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στο βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων ή των συμπεριφορών που το άτομο θεωρεί ότι μπορεί να εκτελέσει με επιτυχία. Ουσιαστικά, αναπαριστά τις διαβαθμίσεις, όσον αφορά τις απαιτήσεις μιας δραστηριότητας. Έτσι, οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας κάποιων ανθρώπων μπορεί να περιορίζονται σε δραστηριότητες με πολύ χαμηλές απαιτήσεις, κάποιων άλλων ανθρώπων οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας να επεκτείνονται σε δραστηριότητες με μέτριο βαθμό δυσκολίας, ή ακόμη και να καλύπτουν όλο το πιθανό εύρος των προκλήσεων αναφορικά με τις δραστηριότητες ενός συγκεκριμένου πεδίου (Bandura, 1997; Lent & Hackett, 1987).

Η *ισχύς* των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στο βαθμό εμπιστοσύνης που έχει το άτομο για τις ικανότητές του προκειμένου να ολοκληρώσει με επιτυχία ένα έργο (Bandura, 1997; Lent & Hackett, 1987; Maddux, 1995). Οι ήδη ασθενείς αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας εύκολα τροποποιούνται από εμπειρίες αποτυχίας, ενώ αντίθετα οι ισχυρές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας κλονίζονται εξαιρετικά δύσκολα. Για το λόγο αυτό, το επίπεδο ισχύος καθορίζει την προσπάθεια που θα καταβάλει το άτομο και την επιμονή που θα επιδείξει σε περίπτωση που αντιμετωπίσει δυσκολίες, προκειμένου να επιτύχει τελικά τον επιδιωκόμενο στόχο του. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η αποσαφήνιση, στην οποία ο ίδιος ο Bandura προβαίνει, αναφορικά με την ισχύ των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας. Όπως, λοιπόν αναφέρει, η ισχύς των αντιλήψεων δεν διατηρεί αναγκαστικά μια γραμμική σχέση με τη συμπεριφορά επιλογής. Αυτό που θεωρείται αναγκαίο είναι η ύπαρξη ενός ελάχιστου βαθμού ισχύος, προκειμένου το άτομο να

αποφασίσει να προβεί σε μια συγκεκριμένη ενέργεια. Μεγαλύτερη ισχύ από το ελάχιστο δεν σηματοδοτεί απαραίτητα κάποια αλλαγή στην προσπάθεια. Θα καθορίσει όμως, όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, την επιμονή του ατόμου στην προσπάθεια (Bandura, 1997; Lent & Hackett, 1987).

Η γενίκευση, τέλος, των αντιλήψεων αυτό-αποτελεσματικότητας αναφέρεται στο εύρος των δραστηριοτήτων που το άτομο θεωρεί ότι εμπίπτουν στο πλαίσιο των ικανοτήτων του. Ένα άτομο για παράδειγμα, μπορεί να κρίνει τον εαυτό του αποτελεσματικό σε ένα μόνο τομέα, ενώ κάποιος άλλος να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως αποτελεσματικό σε ένα πλήθος δραστηριοτήτων και καταστάσεων. Η γενίκευση σχετίζεται στενά με το βαθμό ομοιότητας των καταστάσεων και τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους. Μέσω της γενίκευσης, το άτομο εισέρχεται σε μια διαδικασία ενασχόλησης με ποικίλες δραστηριότητες, που προωθούν τελικά την ανάπτυξη των σχετικών δεξιοτήτων. Αντίθετα, η απουσία γενίκευσης περιορίζει τις δραστηριότητες του ατόμου και κατά συνέπεια εμποδίζει την ανάπτυξη των ικανοτήτων του σε άλλους παρεμφερείς ή μη τομείς (Bandura, 1997; Lent & Hackett, 1987; Maddux, 1995).

2.3.4. Επίδραση αυτό-αποτελεσματικότητας

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας επηρεάζουν την ανθρώπινη λειτουργία μέσω τεσσάρων μεσολαβητικών διαδικασιών (Bandura, 1997; Maddux, 1995):

- επηρεάζουν τους στόχους που θέτουν οι άνθρωποι για τους εαυτούς τους και τις στρατηγικές που εφαρμόζουν για την επίτευξη αυτών των στόχων
- επηρεάζουν την παρώθηση των ανθρώπων για να εμμείνουν, παρά τα εμπόδια
- επηρεάζουν το πώς οι άνθρωποι αισθάνονται τους εαυτούς τους, όταν προσπαθούν να επιτύχουν τους στόχους τους και
- επηρεάζουν τις καταστάσεις που επιλέγουν οι άνθρωποι από την άποψη της πρόκλησής τους.

Η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τις προσεγγίσεις που αφορούν στη θεραπεία των συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων, όπως η ανησυχία και οι φοβικές δυσλειτουργίες, η κατάθλιψη, οι διατροφικές διαταραχές και η κατάχρηση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών (Bandura, 1997). Η θεωρία έχει, επίσης, εφαρμογές στην οργανωτική ψυχολογία, όπως για παράδειγμα σε προγράμματα που μειώνουν τη συστηματική

αποχή από την εργασία μέσω της ανάπτυξης της αυτο-ρυθμιστικής αποτελεσματικότητας (Frayne & Latham, 1987).

2.3.5. Αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η προέλευση και οι συνέπειες της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχουν απασχολήσει αρκετές ερευνητικές εργασίες (Tschannen- Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998), καθώς επίσης και οι προκλήσεις της αξιολόγησης της αυτό-αποτελεσματικότητας (Pajares, 1997; Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προσδιορίστηκε προ εικοσαετίας, ως ένα από τα λίγα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, το οποίο σχετίζεται με την επίτευξη των μαθητών (Armor, Conroy-Oseguera, Cox, King, McDonnell, Pascal, Pauly, & Zellman, 1976). Η πρώτη αυτή μελέτη αποτέλεσε την αφετηρία για μια σειρά ερευνών, στις οποίες η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών συνδέθηκε με τα αποτελέσματα των μαθητών, όπως η επίτευξη, (Armor, et al., 1976; Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992; Saklofske, Michayluk, & Randhawa, 1988), η παρακίνηση (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989) και η αίσθηση της αποτελεσματικότητας (Anderson, Greene, & Loewen, 1988).

Επιπλέον, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται και με τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη. Η αυτό-αποτελεσματικότητα επηρεάζει την προσπάθεια που οι εκπαιδευτικοί καταβάλουν στη διδασκαλία, τους στόχους τους οποίους θέτουν και το επίπεδο φιλοδοξίας τους. Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας είναι ανοικτοί σε νέες ιδέες και είναι προθυμότεροι να πειραματιστούν με καινοτόμες μεθόδους για να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών τους (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977; Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988) και τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προγραμματισμού και οργάνωσης (Allinder, 1994; Milner, 2001). Οι πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας επηρεάζουν την παραμονή των εκπαιδευτικών, όταν τα πράγματα δεν εξελίσσονται ομαλά, και την ανθεκτικότητά τους στην αντιμετώπιση των αποτυχιών και των εμποδίων. Η μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να είναι λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές όταν κάνουν λάθη (Ashton & Webb, 1986), να εργάζονται πιο επίμονα με έναν μαθητή που προοδεύει δύσκολα (Gibson & Dembo, 1984) και να τείνουν λιγότερο να παραπέμπουν έναν δύσκολο μαθητή στην ειδική εκπαίδευση (Meijer &

Foster, 1988; Podell & Soodak, 1993; Soodak & Podell, 1993). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αίσθηση αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για διδασκαλία (Allinder, 1994; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992), έχουν μεγαλύτερη δέσμευση για τη διδασκαλία (Coladarci, 1992; Evans & Tribble, 1986; Trentham, Silvern, & Brogdon, 1985) και είναι πιθανότερο να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού (Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier, 1991; Glickman & Tamashiro, 1982).

Συνήθως, υπάρχει ένα χάσμα ανάμεσα στις αλλαγές που πραγματοποιούνται και την ταχύτητα με την οποία η κοινωνία μπορεί και ακολουθεί, προσαρμοζόμενη σε αυτές τις αλλαγές. Πάντως, τα νέα εκπαιδευτικά συστήματα δεν μπορούν παρά να λάβουν υπόψη τους ότι οι άνθρωποι είναι σε θέση να ρυθμίσουν το επίπεδο της φυσιολογικής τους ενεργοποίησης μέσα από την πίστη τους στην αυτο-αποτελεσματικότητά τους, την αντίληψη δηλαδή που έχουν για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν συγκεκριμένες καταστάσεις.

2.3.6. Αυτό-αποτελεσματικότητα και επαγγελματική εξουθένωση

Η θεωρία του Bandura της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977,1986,1997) αποτελεί χρήσιμο εννοιολογικό πλαίσιο για την μελέτη της επίδρασης των συναισθηματικά φορτισμένων σχέσεων στην επαγγελματική εξουθένωση (Brouwers & Tomic, 1998; Cherniss, 1993; Leiter, 1992).

Ένας αυξανόμενος αριθμός ερευνητών χρησιμοποιεί τη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας στην έρευνά τους για την επαγγελματική εξουθένωση. Ο Leiter (1992) δήλωσε ότι η επαγγελματική εξουθένωση είναι «μια κρίση αυτό-αποτελεσματικότητας» και ο Cherniss (1993) έγραψε για το «ρόλο της επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας στην αιτιολογία και τη βελτίωση της επαγγελματικής εξουθένωσης». Οι Van Yperen (1998), Leithwood, Menzies, Jantzi και Leithwood (1996) και Rabinowitz, Kushnir και Ribak (1996) χρησιμοποιούν τη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας στην εμπειρική έρευνα για την επαγγελματική εξουθένωση. Η θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας έχει χρησιμοποιηθεί επίσης από τους Chwalisz, Altmaier και Russell (1992) και από τους Brouwers και Tomic (1998) στη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι τελευταίοι ερευνητές εστίασαν την προσοχή τους στην αντιλαμβανόμενη από τον εκπαιδευτικό αυτό-αποτελεσματικότητα στη διοίκηση ενός τμήματος, που ορίστηκε ως τα πιστεύω των εκπαιδευτικών στις ικανότητές τους να οργανώσουν και να

εκτελέσουν τα σχέδια δράσης που απαιτούνται για τη διατήρηση της τάξης του τμήματος.

Αποτελεί κοινή πεποίθηση ότι είναι δύσκολο να προσληφθούν και να παραμείνουν στο σχολείο ταλαντούχοι εκπαιδευτικοί. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, πάνω από το 25% των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών δεν επιστρέφουν για το τρίτο έτος και σχεδόν το 40% αφήνει το επάγγελμα μέσα στα πρώτα πέντε έτη διδασκαλίας (Gold, 1996; Harris & Associates, 1993). Στη Γερμανία, λιγότεροι από το 10% των εκπαιδευτικών εργάζονται μέχρι την κανονική ηλικία συνταξιοδότησης. Η Τσεχία έχει αναφέρει ποσοστό μείωσης 20%, και ομοίως, στη Μεγάλη Βρετανία, οι εκπαιδευτικοί που αφήνουν το επάγγελμα πρόωρα είναι περισσότεροι από αυτούς που παραμένουν μέχρι την συνταξιοδότηση (Macdonald, 1999). Ακόμα πιο ανησυχητικό, είναι το γεγονός πως υπάρχουν κάποια στοιχεία ότι οι ακαδημαϊκά ταλαντούχοι εγκαταλείπουν τη διδασκαλία σε σύντομο χρονικό διάστημα (Heyns, 1988).

Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν διάφορους παράγοντες, οι οποίοι ενοχοποιούνται για τη φθορά των εκπαιδευτικών (Macdonald, 1999). Η επαγγελματική εξουθένωση, η οποία συνδέεται με την αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα, προτείνεται ως ένας από τους πλέον σημαντικούς παράγοντες που οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στην εγκατάλειψη του επαγγέλματός τους (Brouwers & Tomic, 2000; Chwalisz et al., 1992; Emmer & Hickman, 1991). Ο Gold (1996) προτείνει ότι ένας πρόσθετος λόγος, για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί δεν παραμένουν στη διδασκαλία, είναι ότι αναπτύσσουν "μια αίσθηση ασημαντότητας η οποία τους αφήνει με μια έλλειψη προσωπικής ολοκλήρωσης, μαζί με αίσθημα ελάχιστης ή καμίας εκτίμησης από τους άλλους" (σελ. 558).

Αυτή η αίσθηση ανικανότητας και αναποτελεσματικότητας έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού ή "την πίστη του εκπαιδευτικού στην ικανότητά του να οργανώσει και να εκτελέσει τα σχέδια δράσης που απαιτούνται για την επιτυχή ολοκλήρωση ενός συγκεκριμένου στόχου διδασκαλίας σε ένα ειδικό περιβάλλον" (Tschannen- Moran et al., 1998, σελ. 233). Ευρήματα ερευνών υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί που εγκαταλείπουν τη διδασκαλία εμφανίζουν χαμηλότερο βαθμό διακρινόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας συγκριτικά με εκείνους που παραμένουν στο σχολείο (Glickman & Tamashiro, 1982). Πράγματι, η αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έχει συνδεθεί με το επίπεδο επαγγελματικής δέσμευσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Coladarsi, 1992; Evans &

Tribble, 1986), και με το επίπεδο στρες που βιώνουν στη διδασκαλία (Smylie, 1988). Ένα μεγάλο μέρος αυτής της έρευνας είναι ποσοτικής φύσης και δεν έχει προσδιορίσει συνδέσεις μεταξύ της αίσθησης της αποτελεσματικότητας και της δέσμευσης, του στρες, ή της παραμονής στη διδασκαλία. Επιπλέον, η έννοια της αποτελεσματικότητας και οι συνδέσεις μεταξύ της αποτελεσματικότητας και της παραμονής στη διδασκαλία για τις υποομάδες δεν έχουν λάβει ουσιαστικά καμία προσοχή.

Διάφορες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι αμφιβολίες για την αυτό-αποτελεσματικότητα μπορούν να προκαλέσουν το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Chwalisz, Altmaier και Russell (1992) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν χαμηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας είναι περισσότερο ευάλωτοι στην εκδήλωση επαγγελματικής εξουθένωσης, από τους συναδέλφους τους που εκφράζουν υψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας. Οι Greenglass και Burke (1988) καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι αμφιβολίες για την αυτό-αποτελεσματικότητα συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη της επαγγελματικής εξουθένωσης μεταξύ των ανδρών εκπαιδευτικών. Ένα άλλο πεδίο που έχει επίσης ερευνηθεί, αφορά στη σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης διοικητικής αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι Friedman και Farber (1992) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί που θεωρήθηκαν λιγότερο ικανοί στη διοίκηση και την πειθαρχία του τμήματος εξέφρασαν ένα πιο υψηλό επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης από τους συναδέλφους τους που είχαν περισσότερη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.

Οι εκπαιδευτικοί που έχουν μια υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας, δηλαδή εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διδάξουν και να πειθαρχήσουν τους μαθητές, μπορούν να είναι λιγότερο τρωτοί στο στρες, επειδή αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως κατέχοντες τα εργαλεία που απαιτούνται για να ανταποκριθούν στη δουλειά τους (Bandura, 1993). Με τη διατήρηση αρχείων της προόδου μαθητών, μπορούν να λαμβάνουν άμεση ανατροφοδότηση των προσπαθειών τους (Greer & Greer, 1992). Το να είναι κάποιος ικανός να παρατηρεί την πρόοδο των μαθητών είναι ουσιαστικό, δεδομένου ότι είναι πιθανό να αυξήσει την αίσθηση αποτελεσματικότητας (Guskey, 1985) και να μειώσει έτσι το στρες στο οποίο υπόκειται. Επιπλέον, η εφαρμογή καλύτερων πρακτικών στην τάξη μπορεί να αυξήσει την αίσθηση αποτελεσματικότητας. Όταν εφαρμόζονται καλύτερες πρακτικές και παρακολουθείται η πρόοδος των μαθητών, η αίσθηση

αποτελεσματικότητας αυξάνεται χαρακτηριστικά (Englert & Tarrant, 1995; Guskey, 1985).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι η αντιλαμβανόμενη αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ένας βασικός παράγοντας, ο οποίος συμβάλλει καθοριστικά στην επιτυχημένη εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προαναφερθείσες έρευνες δείχνουν επιπλέον, ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εργαζομένων σχετίζεται με την αντίδρασή τους σε σημαντικές αλλαγές ή τροποποιήσεις του εργασιακού τους καθεστώτος. Το πλεονέκτημα της αυτό-αποτελεσματικότητας σε σχέση με τις άλλες διαμεσολαβητικές μεταβλητές είναι ότι μπορεί, μετά από συγκεκριμένες παρεμβάσεις να βελτιωθεί. Με αυτό τον τρόπο οι εργαζόμενοι ίσως να μπορέσουν να αποδεχθούν και να προσαρμοστούν ευκολότερα σε μελλοντικό επανασχεδιασμό της εργασίας τους.

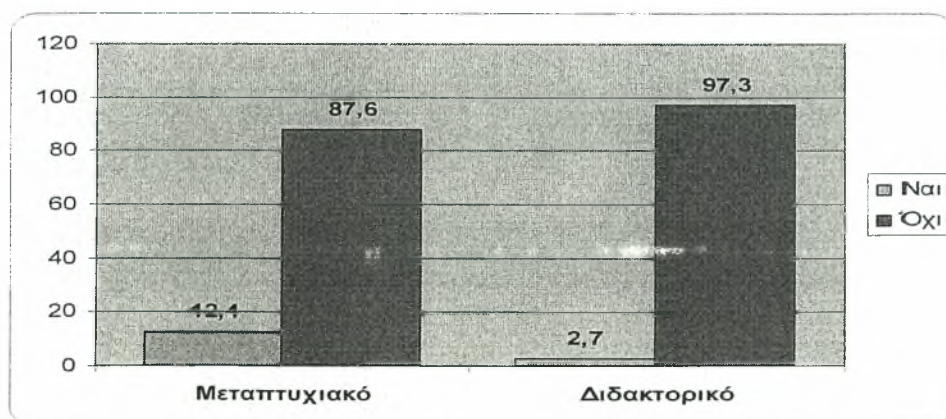
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 442 μόνιμοι καθηγητές Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δημόσιων σχολείων, από ένα ευρύ φάσμα γεωγραφικών περιοχών. Συνολικά δόθηκαν για συμπλήρωση 600 ερωτηματολόγια. Από αυτά χρησιμοποιήθηκαν 442, δηλαδή αυτά τα οποία προερχόταν μόνο από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς. Από αυτούς οι 254 ήταν άνδρες (57.6%) και 187 γυναίκες (42.4%). Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 41.45 ± 5.29 χρόνια (εύρος 28-62) και η μέση εργασιακή εμπειρία ήταν 13.75 ± 6.82 χρόνια (εύρος 1-30).

Επιπλέον, το 47.3% ($n_1=209$) των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής προέρχονταν από την Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και το 52.6% αυτών ($n_2=233$) από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Σε σχέση με τη μετεκπαίδευση, παρατηρούμε ότι από τους 393 εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ερώτηση το 20.9% αυτών ($N = 82$) δήλωσαν ότι έχουν παρακολουθήσει επιπλέον σπουδές εκτός του βασικού τους πτυχίου. Πιο αναλυτικά, οι 50 από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς (ποσοστό 12.4%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος και μόνο οι 11 από αυτούς (ποσοστό 2.7%) δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος, όπως φαίνεται στην παρακάτω γραφική παράσταση.

Σχήμα 1. Επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών



Οι πίνακες 1 και 2 παρουσιάζουν τον νομό στον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί, καθώς και το γεωγραφικό διαμέρισμα που ανήκουν οι νομοί αυτοί. Παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία αυτών σε ποσοστό 31.5% διδάσκουν στο νομό

Θεσσαλονίκης και προέρχονται από το γεωγραφικό διαμέρισμα Κεντρικής Μακεδονίας (ποσοστό 44%). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από το νομό Αττικής σε ποσοστό 17.4% και το γεωγραφικό διαμέρισμα Αττικής συγκεντρώνει αντίστοιχο ποσοστό της τάξης του 17.6%. Όλοι οι υπόλοιποι νομοί και γεωγραφικά διαμερίσματα εκπροσωπούνται από μικρότερο αριθμό εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1. Κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα ανά νομό

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Άρτα	4	.9	.9	.9
Αττική	74	16.7	17.4	18.4
Αχαΐα	10	2.3	2.4	20.7
Βοιωτία	5	1.1	1.2	21.9
Δράμα	17	3.8	4.0	25.9
Ηλεία	4	.9	.9	26.8
Ημαθία	28	6.3	6.6	33.4
Θεσσαλονίκη	134	30.3	31.5	64.9
Θεσπρωτία	3	.7	.7	65.6
Καβάλα	8	1.8	1.9	67.5
Καρδίτσα	25	5.7	5.9	73.4
Κέρκυρα	11	2.5	2.6	76.0
Κεφαλονιά	7	1.6	1.6	77.6
Κοζάνη	11	2.5	2.6	80.2
Λάρισα	21	4.8	4.9	85.2
Λασιθι	7	1.6	1.6	86.8
Πειραιάς	1	.2	.2	87.1
Πέλλα	7	1.6	1.6	88.7
Πρέβεζα	5	1.1	1.2	89.9
Ρέθυμνο	17	3.8	4.0	93.9
Σέρρες	7	1.6	1.6	95.5
Τρίκαλα	2	.5	.5	96.0
Φλώρινα	1	.2	.2	96.2
Χαλκίδα	10	2.3	2.4	98.6
Χανιά	6	1.4	1.4	100.0
Μερικό σύνολο	425	96.2	100.0	
Δεν απάντησαν	17	3.8		
Σύνολο	442	100.0		

Πίνακας 2. Γεωγραφική κατανομή των συμμετεχόντων στην έρευνα

	Συχνότητα N	Ποσοστό %	Σχετικό ποσοστό	Αθροιστικό ποσοστό
Ανατολική Μακεδονία	25	5.7	5.9	5.9
Αττική	75	17.0	17.6	23.4
Δυτική Μακεδονία	12	2.7	2.8	26.2
Ήπειρος	12	2.7	2.8	29.0
Θεσσαλία	48	10.9	11.2	40.3
Ιόνιο	18	4.1	4.2	44.5
Κεντρική Μακεδονία	188	42.5	44.0	88.5
Κρήτη	30	6.8	7.0	95.6
Πελοπόννησος	14	3.2	3.3	98.8
Στερεά Ελλάδα	5	1.1	1.2	100.0
Μερικό σύνολο	427	96.6	100.0	
Δεν απάντησαν	15	3.4		
Σύνολο	442	100.0		

3.2. Εργαλεία μέτρησης

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια:

α) Η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής μετρήθηκε με το Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Η κλίμακα αυτή αξιολογεί τρεις διαστάσεις της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού:

- αποτελεσματικότητα στη χρήση διδακτικών στρατηγικών (efficacy for instructional strategies), (5 ερωτήσεις, π.χ., σε ποιο βαθμό μπορείς να ανταποκρίνεσαι σε δύσκολες ερωτήσεις των μαθητών σου;)
- αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης (efficacy for classroom management), (5 ερωτήσεις, π.χ., σε ποιο βαθμό μπορείς να ελέγχεις συμπεριφορές που διασπούν τη συνοχή της τάξης;) και
- αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών (efficacy for student engagement), (5 ερωτήσεις, π.χ. σε ποιο βαθμό μπορείς να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον;).

Οι ερωτήσεις αυτές έχουν κατασκευαστεί προκειμένου να κατανοηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι αιτίες που δυσχεραίνουν το έργο των καθηγητών κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών τους δραστηριοτήτων. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 9-θμια κλίμακα εύρους από το 1 (καθόλου), έως 9 (σε πολύ μεγάλο βαθμό). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μία συντομευμένη μορφή του ερωτηματολογίου με 15 ερωτήσεις. Για την αξιολόγηση του πρώτου παράγοντα επιλέχθηκαν οι

ερωτήσεις a2, a3, a5, a4 και a7. Για την αξιολόγηση του δεύτερου παράγοντα επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις b1, b2, b3, b5 και b6. Για την αξιολόγηση του τρίτου παράγοντα επιλέχθηκαν οι ερωτήσεις c4, c5, c3, c1 και c2. Η επιλογή των ερωτήσεων βασίστηκε στο μέγεθος των φορτίσεων και στην κοινή παραγοντική διακύμανση που εξηγούν (communality), (Τσιγγίλης, 2005).

β) Η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης (Employee Satisfaction Inventory, ESI) (Koustelios, 1991; Koustelios & Bagiatis, 1997). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 24 ερωτήσεις οι οποίες μετράνε 6 διαστάσεις της ικανοποίησης από την εργασία:

- συνθήκες εργασίας (5 ερωτήσεις, π.χ., ο χώρος της εργασίας μου είναι ευχάριστος),
- αποδοχές (4 ερωτήσεις, π.χ., πληρώνομαι λιγότερο από ότι αξίζω),
- προαγωγές (3 ερωτήσεις, π.χ., υπάρχουν πολλές ευκαιρίες για προαγωγή),
- φύση της ίδιας της εργασίας (4 ερωτήσεις, π.χ., η δουλειά μου με ικανοποιεί),
- ο άμεσος προϊστάμενος (4 ερωτήσεις, π.χ., ο διευθυντής μου με υποστηρίζει όταν τον χρειάζομαι)
- και ο οργανισμός ως σύνολο (4 ερωτήσεις, π.χ., η υπηρεσία φροντίζει τους εργαζομένους της).

Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5-θμια κλίμακα από διαφωνώ απόλυτα (1) έως συμφωνώ απόλυτα (5).

Προηγούμενες έρευνες υποστηρίζουν την προτεινόμενη δομή, την κατασκευαστική εγκυρότητα και αξιοπιστία και την εσωτερική συνοχή του ESI στα επαγγέλματα ανθρωπίνων υπηρεσιών, όπως οι δημόσιοι υπάλληλοι (Koustelios & Bagiatis, 1997) και οι εκπαιδευτικοί στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Koustelios, 2001; Koustelios & Kousteliou, 1998).

γ) Η επαγγελματική εξουθένωση εξετάστηκε με το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης, (Maslach Burnout Inventory) (MBI-ES) (Maslach & Jackson, 1986). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 22 ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης:

- συναισθηματική εξάντληση (Οι 9 ερωτήσεις περιγράφουν συναισθήματα συναισθηματικής εξάντλησης και αδικαιολόγητης κούρασης από την εργασία,

π.χ., νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος / η στο τέλος της εργάσιμης ημέρας),

- αποπροσωποποίηση (Οι 5 ερωτήσεις περιγράφουν μια αναισθητη και απρόσωπη απάντηση έναντι των αποδεκτών των υπηρεσιών ή της φροντίδας κάποιου, π.χ., δεν νοιάζομαι πραγματικά για το τι συμβαίνει σε κάποιους από τους μαθητές μου) και
- προσωπική επίτευξη (Οι 8 ερωτήσεις περιγράφουν συναισθήματα επάρκειας και επιτυχημένων δραστηριοτήτων στη δουλειά κάποιου με άλλους ανθρώπους, π.χ., έχω επιτύχει πολλά αξιοσημείωτα πράγματα στη δουλειά αυτή).

Υψηλά σκορ στη συναισθηματική εξάντληση και την αποπροσωποποίηση αντιστοιχούν σε υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης. Αντίστοιχα, χαμηλά σκορ στην προσωπική επίτευξη αντιστοιχούν σε υψηλό βαθμό επαγγελματικής εξουθένωσης.

Σύμφωνα με το εγχειρίδιο του MBI (Maslach & Jackson, 1986) τα σκορ των υποκλιμάκων είναι τα αθροίσματα των απαντημένων ερωτήσεων. Επομένως η μικρότερη τιμή για κάθε υποκλίμακα είναι 0, ενώ η μέγιστη τιμή είναι 54 για τη συναισθηματική εξάντληση, 30 για την αποπροσωποποίηση και 48 για την προσωπική επίτευξη. Αντίθετα, κάθε υποκλίμακα του ESI αντιπροσωπεύεται από τη μέση τιμή των απαντημένων ερωτήσεων. Συνεπώς, οι υποκλίμακες του ESI έχουν εύρος από το 1 έως το 5.

Οι ερωτώμενοι απαντούσαν σε μια σειρά ερωτήσεων, οι οποίες αναφέρονται στο πως μπορεί να νιώθει κάποιος στην εργασία του. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 7-θμια κλίμακα Likert, με εύρος από το 0 (ποτέ) έως το 6 (κάθε μέρα).

Πλειάδα ερευνών έχει επιβεβαιώσει την παραγοντική δομή του ερωτηματολογίου σε διάφορους επαγγελματικούς χώρους, συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης τόσο στον διεθνή χώρο (Byrne, 1994) όσο και στον ελληνικό (Kantas & Vassilaki, 1997; Koustelios, 2001; Κουστέλιος & Κουστέλιου, 2001).

3.3. Διαδικασία μέτρησης

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από τους καθηγητές φυσικής αγωγής σε ήσυχο και άνετο περιβάλλον. Τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι εθελοντική, ότι με κανένα τρόπο δε σχετίζεται με τη υπηρεσιακή τους εξέλιξη, ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ότι δεν υπάρχουν σωστές και

λάθος απαντήσεις και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς. Οι καθηγητές είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν.

Τέλος, δημιουργήθηκαν τρεις τύποι του ερωτηματολογίου, που διέφεραν μόνο ως προς τη σειρά παρουσίασης των ερωτημάτων. Σκοπός της μεθόδευσης αυτής ήταν να αποφευχθεί ο επηρεασμός των απαντήσεων των υποκειμένων από τη σειρά που τέθηκαν οι ερωτήσεις. Το ένα τρίτο σχεδόν του συνολικού δείγματος συμπλήρωσε τον κάθε τύπο του ερωτηματολογίου. Πιο αναλυτικά, ο πρώτος τύπος συμπληρώθηκε από 116 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 30.4%), ο δεύτερος τύπος από 140 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 36.7%) και ο τρίτος από 125 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 32.8%).

3.4. Στατιστική ανάλυση

Οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν για την ανάλυση και στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Μετά την κωδικοποίηση έγινε η εισαγωγή των στοιχείων σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και ακολούθησε η στατιστική επεξεργασία με το πρόγραμμα S.P.S.S.

Καταρχήν, έγινε περιγραφική ανάλυση των ατομικών στοιχείων των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η εσωτερική συνοχή των τριών ερωτηματολογίων καθώς και των υποκλιμάκων τους χρησιμοποιώντας τον συντελεστή άλφα του Cronbach. Επόμενο βήμα της στατιστικής ανάλυσης ήταν να υπολογιστούν οι στατιστικοί δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς (μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις) για το κάθε ένα από τα τρία ερωτηματολόγια καθώς και ξεχωριστά για καθεμία από τις διαστάσεις των ερωτηματολογίων.

Σε επόμενη ανάλυση, έγινε σύγκριση της κάθε υποκλίμακας των τριών ερωτηματολογίων με τη συνολική μέση τιμή του ερωτηματολογίου. Για να γίνει αυτό, αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για κάθε ένα από τα 3 ερωτηματολόγια και στη συνέχεια η τιμή που προέκυψε αποτέλεσε την τιμή με την οποία συγκρίθηκαν οι ερωτήσεις των αντίστοιχων υποκλιμάκων σε κάθε ερωτηματολόγιο. Επιπλέον, έγινε ανάλυση για να ελεγχθεί εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του καθενός από τα τρία ερωτηματολόγια ξεχωριστά.

Η Canonical correlation analysis (CCA) χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσουμε την πολυμεταβλητή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την

επαγγελματική εξουθένωση, διότι η CCA είναι μια τεχνική ανάλυσης της σχέσης μεταξύ δυο ομάδων μεταβλητών.

Η θεμελιώδης αρχή της CCA είναι η δημιουργία ενός αριθμού κανονικών λύσεων (canonical solutions), καθεμία αποτελούμενη από ένα γραμμικό συνδυασμό (linear combination) μιας ομάδας μεταβλητών, ο οποίος έχει τη μορφή:

$$U_i = a_1(\text{predictor}_1) + a_2(\text{predictor}_2) + \dots + a_m(\text{predictor}_m)$$

και ένα γραμμικό συνδυασμό του άλλου σετ μεταβλητών, ο οποίος έχει τη μορφή:

$$V_i = b_1(\text{outcome}_1) + b_2(\text{outcome}_2) + \dots + b_n(\text{outcome}_n)$$

Ο στόχος είναι να καθορίσουμε τους συντελεστές (a 's και b 's) οι οποίοι μεγιστοποιούν τη συσχέτιση ανάμεσα στις κανονικές μεταβλητές U_i και V_i . Ο αριθμός των λύσεων είναι ίσος με τον αριθμό των μεταβλητών στη μικρότερη ομάδα. Η πρώτη κανονική συσχέτιση (canonical correlation) είναι η υψηλότερη δυνατή συσχέτιση ανάμεσα σε κάθε γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών στην ομάδα των προβλεπόμενων και σε κάθε γραμμικό συνδυασμό των μεταβλητών στην ομάδα αποτελεσμάτων.

Ένας τρόπος να ερμηνεύσουμε τις κανονικές λύσεις είναι να κοιτάξουμε τις συσχετίσεις ανάμεσα στις κανονικές μεταβλητές και τις μεταβλητές σε κάθε ομάδα. Αυτές οι συσχετίσεις αποκαλούνται δομικοί συντελεστές ή φορτίσεις (structure coefficients or loadings). Οι μεταβλητές, οι οποίες έχουν υψηλή συσχέτιση με μια κανονική μεταβλητή έχουν περισσότερα κοινά με αυτή και πρέπει να θεωρηθούν πιο σημαντικές όταν εξάγουμε μια σημαντική ερμηνεία συσχετιζόμενης κανονικής μεταβλητής. Αυτός ο τρόπος ερμηνείας των κανονικών μεταβλητών είναι ίδιος με την ερμηνεία των παραγόντων στην παραγοντική ανάλυση (factor analysis). Το κριτήριο για την επιλογή των σημαντικών μεταβλητών σε κάθε κανονική μεταβλητή είναι οι δομικοί συντελεστές (φορτίσεις-loadings). Ως ένας κανόνας μέτρησης των σημαντικών φορτίσεων συνήθως χρησιμοποιείται μια απόλυτη αξία ίση ή μεγαλύτερη από το .03.

Παρόλο που η CCA χρησιμοποιείται για την ανάλυση συνεχών μεταβλητών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για μεταβλητές οι οποίες είναι ασυνεχείς ή ακόμη και διπλής κατηγορίας (διχότομες) (Thompson, 2000). Η πολυμεταβλητή κανονική κατανομή των μεταβλητών απαιτείται για την εξαγωγή στατιστικού συμπεράσματος των κανονικών συναρτήσεων (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1995; Tabachnick & Fidell, 1996).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Ανάλυση εσωτερικής συνοχής των ερωτηματολογίων

Η εσωτερική συνοχή των τριών ερωτηματολογίων καθώς και των υποκλιμάκων τους υπολογίστηκε με τον συντελεστή άλφα του Cronbach.

Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI), η σχετική ανάλυση έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή του MBI ήταν .61. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης ότι οι εσωτερικές συνοχές των υποκλιμάκων του MBI ήταν, .79 για την υποκλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης, .69 για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης και .75 για την υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου καταγραφής της επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI) ήταν .79. Επιπλέον, οι εσωτερικές συνοχές των υποκλιμάκων του ήταν .70 για τις συνθήκες εργασίας, .76 για τις αποδοχές, .58 για τις προαγωγές, .78 για τη φύση της ίδιας της εργασίας, .85 για τον άμεσο προϊστάμενο και .73 για τον οργανισμό ως σύνολο. Η υποκλίμακα προαγωγές εξαιρέθηκε από τις αναλύσεις συσχετίσεων λόγω της χαμηλής εσωτερικής συνοχής.

Τέλος η εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου της αυτό-αποτελεσματικότητας (OSTES) ήταν .93. Σε σχέση με τους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου, η σχετική ανάλυση έδειξε ότι η εσωτερική συνοχή για την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία ήταν .86, η εσωτερική συνοχή για την αποτελεσματικότητα στη διαχείριση της σχολικής τάξης ήταν .90 και η εσωτερική συνοχή για την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών ήταν .80.

4.2. Ανάλυση των απαντήσεων των ερωτηματολογίων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για το κάθε ένα από τα τρία ερωτηματολόγια, καθώς και ξεχωριστά για καθεμία από τις διαστάσεις των ερωτηματολογίων.

4.2.1. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI)

Σε σχέση με τη συναισθηματική εξουθένωση παρατηρούμε ότι πιο υψηλούς μέσους όρους έχουν ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο σκληρά αισθάνονται ότι εργάζονται οι εκπαιδευτικοί (Μ.Ο. = 3.30) και με το κατά πόσο εξαντλημένοι νιώθουν στο τέλος της εργάσιμης μέρας (Μ.Ο. = 3.07). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί

δηλώνουν ότι η δουλειά τους δεν τους προκαλεί το αίσθημα ότι είναι ξοφλημένοι ή ότι «είναι στο τέλος τους» (οι αντίστοιχοι Μ.Ο. είναι 0.41 και 0.54 για κάθε ερώτημα).

Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα, τα ερωτήματα της δεύτερης υποκλίμακας που αφορούσε την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών δηλώνονται ως πολύ λιγότερο αντιπροσωπευτικά, αφού οι μέσοι όροι για το κάθε υποερώτημα είναι μεταξύ του 0 και του 1 (αξιολογικές κατηγορίες «ποτέ» ή «μερικές φορές το χρόνο»).

Αντίθετα, οι ερωτήσεις που αφορούσαν την προσωπική επίτευξη φαίνεται να έχουν αρκετά υψηλότερους μέσους όρους μεταξύ του 4 και του 5.5. Πιο αναλυτικά, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι τουλάχιστον μια ή μερικές φορές την εβδομάδα «καταλαβαίνουν πως αισθάνονται οι μαθητές τους» (Μ.Ο. = 5.34) και «μπορούν να δημιουργήσουν άνετη ατμόσφαιρα» στο τμήμα (Μ.Ο. = 5.24). Επιπλέον οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αισθάνονται τονωμένοι, όταν καταφέρνουν να συνεργαστούν καλά με τους μαθητές τους και αυτό τους συμβαίνει πολύ συχνά, σε εβδομαδιαίο επίπεδο (Μ.Ο. = 5.41).

Συνολικά ο μέσος όρος των 9 υποερωτημάτων για τη συναισθηματική εξάντληση (Μ.Ο. = 1.86) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δεν αισθάνονται τόσο συχνά κουρασμένοι σε συναισθηματικό επίπεδο (αξιολογικές κατηγορίες «μερικές φορές το χρόνο» ή «μια φορά το μήνα»). Όσον αφορά την αποπροσωποποίηση, ο συνολικός μέσος όρος ήταν πολύ χαμηλός (Μ.Ο. = 0.72), που δείχνει ότι η ανάγκη να αποστασιοποιηθούν οι εκπαιδευτικοί είναι σπάνια. Αντιθέτως, σχετικά με την προσωπική επίτευξη, ο μέσος όρος των δηλώσεων είναι αρκετά υψηλός (Μ.Ο. = 4.85), που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με αυτά σε αρκετά μεγάλο βαθμό, δηλαδή το αίσθημα προσωπικής επίτευξης είναι αρκετά υψηλό.

4.2.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI)

Στο ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν ή όχι με προτάσεις σχετικές με τις συνθήκες εργασίας τους, τις αποδοχές που έχουν από αυτή, τις προαγωγές, τη φύση της εργασίας, τον προϊστάμενό τους καθώς και τον οργανισμό ως σύνολο.

Σε σχέση με τις συνθήκες εργασίας παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δηλώνουν ότι «διαφωνούν λίγο» με το κατά πόσο τις κρίνουν καλές (Μ.Ο. = 3.03 έως 3.87).

Η γνώμη των εκπαιδευτικών για την αμοιβή τους παρουσιάζει λίγο χειρότερη εικόνα, αφού κατά μέσο όρο δηλώνουν ότι «διαφωνούν» με την ποιότητα και την ποσότητα των αποδοχών που έχουν (Μ.Ο. = 2.24 έως 2.67). Ίδια εικόνα παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα από την αντίστοιχη ανάλυση για τις προαγωγές των εκπαιδευτικών (Μ.Ο. = 2.17 έως 2.62).

Η φύση της εργασίας τους καθώς και η γνώμη των εκπαιδευτικών για τον άμεσο προϊστάμενό τους είναι σχετικά καλές. Όπως φαίνεται από τους μέσους όρους για το κάθε υποερώτημα που αφορά τη φύση της ίδιας της εργασίας οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3.93 έως 4.61. Επιπλέον, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των εκπαιδευτικών για τον άμεσο προϊστάμενό τους κυμαίνονται μεταξύ του 4.23 και του 4.46.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο «διαφωνούν λίγο» με τις προτάσεις που αφορούν τον οργανισμό ως σύνολο, αφού οι απαντήσεις τους κυμαίνονται μεταξύ του 2.68 και του 3.38.

Οι μέσες τιμές για το σύνολο των ερωτημάτων της κάθε υποκλίμακας έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν περισσότερο με τις προτάσεις που αφορούν τον άμεσο προϊστάμενό τους και τη φύση της εργασίας τους (Μ.Ο. = 4.33 και Μ.Ο. = 4.30 αντίστοιχα σε κλίμακα με μέγιστη τιμή το 5). Αντιθέτως, οι περισσότεροι διαφωνούν με τις δηλώσεις που αφορούν την αμοιβή τους (Μ.Ο. = 2.52).

4.2.3. Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας (OSTES)

Με ένα τρίτο ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αξιολογήσουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, έτσι ώστε να καταστεί εφικτή η κατανόηση των αιτιών που τους δυσκολεύουν κατά τη διάρκεια των σχολικών τους καθηκόντων.

Η πρώτη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου αυτού αφορούσε την αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία. Παρατήρηση των αποτελεσμάτων δείχνει ότι κατά μέσο όρο οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους δήλωσαν ότι κρίνουν τη διδασκαλία τους ως αποτελεσματική «σε μεγάλο βαθμό», αφού οι μέσοι όροι των απαντήσεων τους κυμαίνονται γύρω από 6.83 έως 7.25 (9-θμια κλίμακα).

Παρόμοια εικόνα έδωσε και η δεύτερη υποκλίμακα του ερωτηματολογίου. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η διαχείριση της τάξης είναι αποτελεσματική σε μεγάλο βαθμό (μέσοι όροι από 6.87 έως 7.22).

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα στην εμπλοκή των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ισχύει «σε κάποιο βαθμό», με τους μέσους όρους για το κάθε υποερώτημα να κυμαίνονται σε λίγο χαμηλότερα επίπεδα (5.82 έως 6.96).

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι κρίνουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως ικανοποιητική σε «μεγάλο βαθμό», με το μέσο όρο και των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου να είναι 6.91.

4.3 Σύγκριση υποκλιμάκων με τις μέσες τιμές του ερωτηματολογίου

Το επόμενο βήμα στην ανάλυση των δεδομένων ήταν να συγκρίνουμε την κάθε υποκλίμακα των ερωτηματολογίων με τη μέση τιμή της κλίμακας του ερωτηματολογίου. Για να γίνει αυτό, αρχικά υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι για κάθε μία διάσταση από τα 3 ερωτηματολόγια και στη συνέχεια η τιμή που προέκυψε αποτέλεσε την τιμή με την οποία συγκρίθηκαν οι ερωτήσεις των αντίστοιχων υποκλιμάκων σε κάθε ερωτηματολόγιο. Οι αναλύσεις παρουσιάζονται και επεξηγούνται στην ενότητα αυτή.

4.3.1. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI)

Ο μέσος όρος του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης βρέθηκε ότι είναι 2.66. Τα περισσότερα ερωτήματα που συμπεριλαμβάνονται στην πρώτη υποκλίμακα, που αφορά τη συναισθηματική εξουθένωση, δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με το μέσο όρο του ερωτηματολογίου. Ειδικά, οι μέσοι όροι 6 ερωτημάτων ήταν σημαντικά χαμηλότεροι από το γενικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου.

Παράλληλα και τα ερωτήματα της 2ης και της 3ης υποκλίμακας του ερωτηματολογίου αυτού βρέθηκαν να διαφέρουν σημαντικά από τη μέση τιμή του ερωτηματολογίου.

Όσον αφορά την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης, παρατήρηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο διαφώνησαν και στις 5 ερωτήσεις αυτής της υποκλίμακας. Η διαφορά με το συνολικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου είναι στατιστικά σημαντική.

Τέλος, σχετικά με την υποκλίμακα για την προσωπική επίτευξη, παρατήρηση των αποτελεσμάτων οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο μέσος όρος των απαντήσεων αυτών είναι σημαντικά υψηλότερος από το συνολικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου. Και οι 8 ερωτήσεις αυτής της υποκλίμακας διαφέρουν σημαντικά από το συνολικό μέσο όρο.

Επιπλέον, έγινε σύγκριση μεταξύ του μέσου όρου του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα (Μ.Ο. = 2.66) και του μέσου όρου του ίδιου ερωτηματολογίου που βρέθηκε σε παρόμοια έρευνα (Koustelios, 2003) καθώς και με τα δεδομένα (νόρμες) από την εργασία των Maslach & Jackson (1986). Οι τιμές αυτές παρουσιάζονται αναλυτικά στον πίνακα που ακολουθεί.

Πίνακας 3. Σύγκριση των μέσων τιμών επαγγελματικής εξουθένωσης της παρούσας έρευνας με προγενέστερες

	Άθροισμα	Μ.Ο. (Τ.Α.)	Maslach & Jackson (1986)	Koustelios, (2003)
Συναισθηματική εξάντληση	15.24	1.86 (1.0)	20.99	15.43
Προσωπική επίτευξη	38.79	4.85 (0.88)	34.58	38.82
Αποπροσωποποίηση	3.58	.72 (0.82)	8.73	3.66

Παρατήρηση του παραπάνω πίνακα δείχνει ότι τα δεδομένα της παρούσας έρευνας δε διέφεραν πολύ από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν σε αντίστοιχη έρευνα (Koustelios, 2003).

Επιπλέον, έγιναν τρεις αναλύσεις t-test ενός δείγματος με σκοπό να εξεταστεί εάν οι τιμές που βρέθηκαν στην παρούσα έρευνα διαφέρουν στατιστικά σημαντικά για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δεδομένα των Maslach & Jackson (1986). Η πρώτη στατιστική ανάλυση αφορούσε τη σύγκριση μεταξύ των τιμών της συναισθηματικής εξάντλησης. Αυτή έδειξε ότι οι τιμές «συναισθηματικής εξάντλησης» διαφέρουν σημαντικά από τις νόρμες ($t_{441} = -13.78; p < .001$). Η ανάλογη ανάλυση για την «προσωπική επίτευξη» έδωσε επίσης

στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($t_{441} = 13.123$; $p < .001$). Τέλος, η τρίτη ανάλυση για την υποκλίμακα της αποπροσωποποίησης έδωσε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ($t_{441} = -26.694$; $p < .001$).

4.3.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI)

Ο μέσος όρος του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης βρέθηκε ότι είναι 3.39. Τα ερωτήματα της πρώτης υποκλίμακας του, που αφορούν τις συνθήκες εργασίας, διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από το γενικό μέσο όρο, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα.

Όλες οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στις τρεις επόμενες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου αυτού, οι οποίες είναι οι αποδοχές, η φύση της ίδιας της εργασίας και ο άμεσος προϊστάμενος, δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές με το συνολικό μέσο όρο. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τις αποδοχές, οι μέσοι όροι των τεσσάρων ερωτήσεων που αποτελούν αυτή την υποκλίμακα είναι σημαντικά χαμηλότεροι από το συνολικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου. Όσον αφορά τη φύση της ίδιας της εργασίας, οι μέσοι όροι των τεσσάρων ερωτήσεων που αποτελούν αυτή την υποκλίμακα είναι σημαντικά υψηλότεροι από το συνολικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου. Ίδια εικόνα παρουσιάζει και η υποκλίμακα που αφορά τον άμεσο προϊστάμενο. Οι μέσοι όροι του κάθε υποερωτήματος είναι σημαντικά υψηλότεροι από το γενικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου.

Τέλος, οι ερωτήσεις για τον οργανισμό ως σύνολο δίνουν στατιστικά σημαντικές διαφορές, εκτός από το ερώτημα που αφορά το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κρίνουν την παρούσα εργασία τους ως την καλύτερη υπηρεσία που έχουν δουλέψει ποτέ. Πιο αναλυτικά, οι μέσοι όροι του κάθε υποερωτήματος είναι σημαντικά χαμηλότεροι από το γενικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου.

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση μεταξύ του μέσου όρου της κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης με τη μέση τιμή της κλίμακας, δηλαδή με το 3, διότι δεν υπάρχουν νόρμες για αυτό το ερωτηματολόγιο για να ελέγξουμε εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αυτών. Ο πίνακας που ακολουθεί παρουσιάζει τους μέσους όρους της κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου, καθώς και τους μέσους όρους του ίδιου ερωτηματολογίου από αντίστοιχη έρευνα (Koustelios & Tsigilis, 2005), ενώ στην παράγραφο που ακολουθεί αναλύονται οι σημαντικές διαφοροποιήσεις που βρέθηκαν μέσω ανάλυσης t-test ενός δείγματος.

Πίνακας 4. Σύγκριση των μέσων τιμών επαγγελματικής ικανοποίησης της παρούσας έρευνας με προγενέστερες και τη μέση τιμή της κλίμακας

	Παρούσα Έρευνα	Μέση τιμή κλίμακας	Koustelios & Tsigilis (2005)
	M.O. (T.A.)		M.O. (T.A.)
Συνθήκες εργασίας	3.52 (.85)	3	3.47 (.83)
Αποδοχές	2.52 (.97)	3	2.77 (.81)
Φύση της ίδιας της εργασίας	4.30 (.73)	3	4.17 (.54)
Άμεσος προϊστάμενος	4.33 (.82)	3	3.84 (.78)
Οργανισμός ως σύνολο	3.01 (.93)	3	2.82 (.79)

Όσον αφορά τις συνθήκες εργασίας, η σύγκριση του μέσου όρου της παρούσας έρευνας με τη μέση τιμή της κλίμακας έδειξε ότι ο μέσος όρος που βρήκαμε είναι υψηλότερος από αυτή ($t_{417} = 12.450$; $p < .001$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Η ανάλογη σύγκριση για το μέσο όρο των ερωτήσεων για τις αποδοχές έδειξε ότι ο μέσος όρος που βρήκαμε είναι χαμηλότερος από τη μέση τιμή του ερωτηματολογίου ($t_{422} = -10.138$; $p < .001$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Και ο μέσος όρος για τη φύση της ίδιας της εργασίας είναι σημαντικά υψηλότερος από τη μέση τιμή της κλίμακας ($t_{419} = 36.709$; $p < .001$). Ίδια εικόνα παρουσίασε και η ανάλυση t-test ενός δείγματος σχετικά με τον άμεσο προϊστάμενο. Η σύγκριση του μέσου όρου της παρούσας έρευνας με τη μέση τιμή της κλίμακας έδειξε ότι ο μέσος όρος που βρήκαμε είναι υψηλότερος από αυτή ($t_{427} = 33.652$; $p < .001$) και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική. Τέλος, όσον αφορά τον οργανισμό ως σύνολο δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($t_{411} = .291$; $p < .05$).

4.3.3. Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας (OSTES)

Η σύγκριση της πρώτης υποκλίμακας του ερωτηματολογίου για την αυτό-αποτελεσματικότητα έδωσε στατιστικά σημαντικές διαφορές με τη μέση τιμή του (M.O. = 6.91) σε σχέση με τις τρεις από τις πέντε ερωτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί σε τρεις ερωτήσεις της υποκλίμακας αυτής έδωσαν απαντήσεις υψηλότερα στην κλίμακα σε σχέση με τις απαντήσεις τους στο υπόλοιπο ερωτηματολόγιο.

Η αντίστοιχη ανάλυση μεταξύ της 2^{ης} υποκλίμακας του ερωτηματολογίου και του συνολικού μέσου όρου αυτού έδειξε σημαντικές διαφορές μεταξύ των περισσότερων ερωτήσεων. Πιο αναλυτικά, όλες εκτός από μία ερώτηση, που αφορούσε το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί «μπορούν να ανταποκριθούν σε ανυπάκουους μαθητές», διαφέρουν σημαντικά από το μέσο όρο του ερωτηματολογίου. Παρατήρηση των μέσων όρων των ερωτήσεων της υποκλίμακας αυτής δείχνει ότι οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν σημαντικά υψηλότερες από το γενικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου.

Τέλος, οι ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνονται στην υποκλίμακα για την αποτελεσματικότητα της ενασχόλησης των μαθητών διαφέρουν σημαντικά από το μέσο όρο του συνόλου των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου αυτού, με εξαίρεση της 4^{ης} ερώτησης που αφορούσε το κατά πόσο ο καθηγητής μπορεί να «κάνει τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες». Οι μέσοι όροι των άλλων ερωτήσεων είναι χαμηλότεροι από το συνολικό μέσο όρο του ερωτηματολογίου.

Επιπλέον, έγινε σύγκριση μεταξύ του μέσου όρου του ερωτηματολογίου της αυτό-αποτελεσματικότητας που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα (Μ.Ο. = 6.91) και του μέσου όρου που βρέθηκε σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τις Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy το 2001. Τα αποτελέσματα των δύο αυτών ερευνών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 5. Σύγκριση των μέσων τιμών αυτό-αποτελεσματικότητας της παρούσας έρευνας με προγενέστερες

	Παρούσα Έρευνα Μ.Ο. (Τ.Α.)	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy Συντ. Έκδ. (2001) Μ.Ο. (Τ.Α.)	Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy Ολοκλ. Έκδ. (2001) Μ.Ο. (Τ.Α.)
Αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας	7.08 (1.51)	7.1 (0.98)	7.1 (0.94)
Αποτελεσματικότητα της διαχείρισης της τάξης	7.07 (1.21)*	7.3 (1.2)	7.3 (1.1)
Αποτελεσματικότητα της εμπλοκής των μαθητών	6.56 (1.18)	6.7 (1.2)	6.7 (1.1)
Συνολική αποτελεσματικότητα	6.91 (1.06)*	7.2 (1.2)	7.3 (1.1)

Σημείωση: * $p < .05$

Στη συνέχεια έγινε σύγκριση μεταξύ του μέσου όρου της κάθε υποκλίμακας του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας καθώς και του συνολικού μέσου όρου του ερωτηματολογίου αυτού με το μέσο όρο της συντομευμένης μορφής του ερωτηματολογίου που προέκυψε από την έρευνα των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) για να ελέγξουμε εάν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αυτών. Οι συγκρίσεις έγιναν με ανάλυση t-test ενός δείγματος. Τα αποτελέσματα επεξηγούνται στην παράγραφο που ακολουθεί.

Η σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας στις δύο έρευνες δε διαφέρει σημαντικά ($t_{440} = -.383; p < .05$). Η σύγκριση μεταξύ των μέσων όρων της αποτελεσματικότητας της διοίκησης της τάξης στις δύο έρευνες έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($t_{440} = -3.992; p < .05$). Ο μέσος όρος που βρέθηκε στην παρούσα έρευνα για την αποτελεσματικότητα της διοίκησης της τάξης είναι σημαντικά χαμηλότερος από το μέσο όρο που βρέθηκε από την έρευνα των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001). Η τρίτη σύγκριση για την αποτελεσματικότητα της ενασχόλησης των μαθητών έδειξε επίσης ότι ο μέσος όρος της παρούσας έρευνας είναι λίγο χαμηλότερος από αυτόν της αντίστοιχης έρευνας των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001) ($t_{440} = -2.439; p < .05$). Τέλος, η σύγκριση μεταξύ των συνολικών μέσων όρων του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δύο έρευνες. Πιο συγκεκριμένα ο μέσος όρος της παρούσας έρευνας είναι χαμηλότερος και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($t_{414} = -5.252; p < .05$).

4.4. Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων

Στη συνέχεια έγινε ανάλυση για να ελέγξουμε εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του καθενός από τα τρία ερωτηματολόγια. Οι αναλύσεις παρουσιάζονται και επεξηγούνται παρακάτω.

4.4.1. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης (MBI)

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης. Πιο αναλυτικά, η συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής εξάντλησης και προσωπικής επίτευξης είναι στατιστικά σημαντική και αρνητική ($r = -.289, p < .001$). Αυτό σημαίνει ότι όταν ο εκπαιδευτικός αισθάνεται εξαντλημένος συναισθηματικά το επίπεδο προσωπικής του επίτευξης μειώνεται, αποτέλεσμα αναμενόμενο. Η

συσχέτιση μεταξύ συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης ήταν στατιστικά σημαντική και θετική ($r = .406, p < .001$). Τέλος, η συσχέτιση μεταξύ προσωπικής επίτευξης και αποπροσωποποίησης είναι αρνητική και στατιστικά σημαντική ($r = -.393, p < .001$).

Πίνακας 6. Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης

	M.O. (T.A.)	1.	2.	3.
1. Συναισθηματική εξάντληση	1.86 (1.0)	1.00		
2. Προσωπική επίτευξη	4.85 (0.88)	-.289**	1.00	
3. Αποπροσωποποίηση	.72 (0.82)	.406**	-.393**	1.00

Σημείωση: ** $p < .001$

4.4.2. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης (ESI)

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή αφορούσε την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Τα περισσότερα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτού παρουσιάζονται στον πίνακα 7. Όλες οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες εργασίας συσχετίζονται θετικά με τις υπόλοιπες τέσσερις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου (με τις αποδοχές: $r = .133, p < .001$, με τη φύση της εργασίας: $r = .207, p < .001$, με τον άμεσο προϊστάμενο: $r = .223, p < .001$ και με τον οργανισμό ως σύνολο: $r = .283, p < .001$). Οι θετικές αυτές συσχετίσεις μπορούμε να πούμε ότι είναι αναμενόμενες, αφού οι συνθήκες εργασίας ενός εκπαιδευτικού - όπως και όλων των εργαζομένων - έχουν άμεση σχέση με τις οικονομικές αποδοχές, τον προϊστάμενο τους, τη φύση της εργασίας τους και τον οργανισμό για τον οποίο δουλεύουν.

Αντιθέτως, οι αποδοχές συσχετίζονται θετικά μόνο με τον οργανισμό ως σύνολο ($r = .261, p < .001$), εκτός από τις συνθήκες εργασίας. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί σε αυτή τη θετική συσχέτιση είναι ότι όσο περισσότερα χρήματα κερδίζουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, τόσο καλύτερη εικόνα έχουν για τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν.

Η τρίτη υποκλίμακα που αναφέρεται στη φύση της εργασίας συσχετίζεται θετικά με τον άμεσο προϊστάμενο ($r = .387, p < .001$) καθώς και με τον οργανισμό ως

σύνολο ($r = .180, p < .001$). Αυτό σημαίνει ότι όσο καλύτερη θεωρούν τη φύση της εργασίας τους τόσο καλύτερο κρίνουν τον άμεσο προϊστάμενο τους και έχουν πιο θετική εικόνα για τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν.

Τέλος, η υποκλίμακα που αφορά τον άμεσο προϊστάμενο συσχετίζεται σημαντικά, εκτός από τα παραπάνω και με τον οργανισμό ως σύνολο ($r = .292, p < .001$). Και αυτή η θετική συσχέτιση είναι λογική και αναμενόμενη διότι ο προϊστάμενος είναι αυτός που ουσιαστικά μεταφέρει στον εκπαιδευτικό τις απαιτήσεις που έχει, καθώς και τις παροχές που μπορεί να προσφέρει ο οργανισμός ως σύνολο.

Πίνακας 7. Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης

	M.O. (T.A.)	1	2	3	4	5
1. Συνθήκες εργασίας	3.52 (0.85)	1.000				
2. Αποδοχές	2.52 (0.97)	.133**	1.000			
3. Φύση εργασίας	4.30 (0.73)	.207**	-.029	1.000		
4. Άμεσος προϊστάμενος	4.33 (0.82)	.223**	-.046	.387**	1.000	
5. Οργανισμός ως σύνολο	3.01 (0.93)	.283**	.261**	.180**	.292**	1.000

Σημείωση: ** $p < .001$

4.4.3. Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας (OSTES)

Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα (πίνακας 8), υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχει σχέση μεταξύ της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και της αποτελεσματικότητας στη διαχείριση της σχολικής τάξης. Αυτή η σχέση είναι στατιστικά σημαντική και θετική ($r = .668, p < .001$). Παρόμοια αποτελέσματα έδωσε και η ανάλυση της συσχέτισης μεταξύ της αποτελεσματικότητας στη διδασκαλία και της αποτελεσματικότητας στην εμπλοκή των μαθητών. Η σχέση αυτή είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($r = .672, p < .001$). Τέλος, υπάρχει θετική σχέση εξάρτησης μεταξύ της αποτελεσματικότητας στη

διαχείριση της σχολικής τάξης και της αποτελεσματικότητας στην εμπλοκή των μαθητών ($r = .702, p < .001$).

Πίνακας 8. Συσχέτιση μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας

Αποτελεσματικότητα της...	M.O. (T.A.)	1	2	3
1. Διδασκαλίας	7.08 (1.51)	1.00		
2. Διαχείρισης της τάξης	7.07 (1.21)	.668**	1.00	
3. Εμπλοκής των μαθητών	6.56 (1.18)	.672**	.702**	1.00

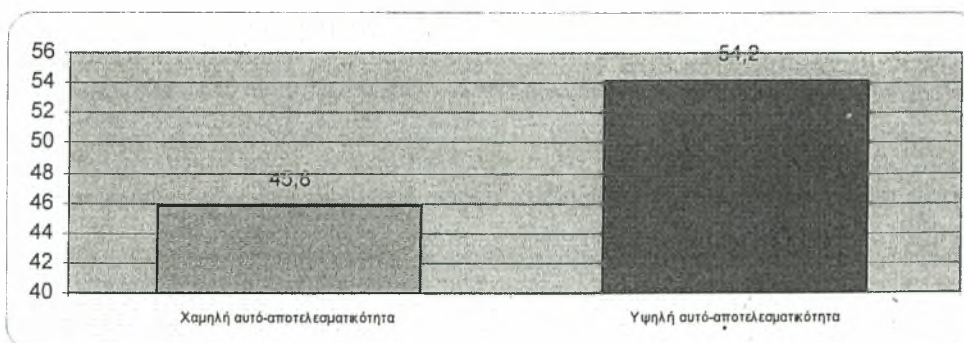
Σημείωση: ** $p < .001$

4.5. Εξέταση της επίδρασης της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης

Η Canonical correlation analysis (CCA) χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσουμε την πολυμεταβλητή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση.

Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες με βάση τις τιμές των εκπαιδευτικών στην αυτό-αποτελεσματικότητα. Πιο συγκεκριμένα στην ομάδα χαμηλής αυτό-αποτελεσματικότητας και στην ομάδα υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας. Ως κριτήριο διαχωρισμού των ομάδων ήταν η μέση τιμή. Με βάση το κριτήριο αυτό 190 άτομα είχαν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (45.8%) ενώ 225 είχαν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (54.2%), όπως φαίνεται στην ακόλουθη γραφική παράσταση.

Σχήμα 2. Ποσοστά εκπαιδευτικών με υψηλή και χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα



Η Canonical Correlation για τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (low-efficacy, $n = 190$) έδειξε δυο στατιστικά σημαντικούς γραμμικούς συνδυασμούς ($r_c = .359$, $Wilks' \Lambda = .498$; $p < .001$ και $r_c = .205$, $Wilks' \Lambda = .77805$; $p < .001$). Στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 9) φαίνονται οι παράγοντες για καθεμία από τις δύο ομάδες μεταβλητών που είναι σημαντικοί για τον κανονικοποιημένο συντελεστή. Σύμφωνα με τους Tabachnick και Fidell (1996), για να ερμηνευθούν οι παράγοντες πρέπει να χρησιμοποιηθεί η τιμή .30 σαν κατώτατο όριο.

Οι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικοί για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα είναι η φύση της εργασίας, ο άμεσος προϊστάμενος και οι συνθήκες εργασίας. Στο δεύτερο γραμμικό συνδυασμό στατιστικά σημαντικοί παράγοντες είναι οι συνθήκες εργασίας και ακολουθεί ο παράγοντας αποδοχές. Ο παράγοντας «οργανισμός ως σύνολο» δε φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά κανένα γραμμικό συνδυασμό. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης, φάνηκε από την παραπάνω ανάλυση ότι και οι τρεις παράγοντες (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) είναι σημαντικοί για τον πρώτο γραμμικό συνδυασμό, ενώ οι παράγοντες «συναισθηματική εξάντληση» και «προσωπική επίτευξη» είναι σημαντικοί για το 2^ο γραμμικό συνδυασμό.

Η δύναμη της συσχέτισης μεταξύ των δύο ομάδων μεταβλητών αξιολογήθηκε με τον redundancy index (Stewart & Love, 1968). Ο δείκτης αυτός έδειξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση ερμηνεύει το 26.90% της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, το 16.02% της μεταβλητότητας της επαγγελματικής εξουθένωσης ερμηνεύεται από την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η Canonical Correlation αντίστοιχα για τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (high-efficacy, $n=225$) έδειξε ένα στατιστικά σημαντικό γραμμικό συνδυασμό ($r_c = .332$, $Wilks' \Lambda = .63477$; $p < .001$). Παρατήρηση της στατιστικής ανάλυσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας «φύση της ίδιας της εργασίας» φαίνεται να είναι πιο σημαντικός για αυτούς οι οποίοι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και ακολουθούν ο άμεσος προϊστάμενος και οι συνθήκες εργασίας. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης, φάνηκε από την παραπάνω ανάλυση ότι και οι τρεις παράγοντες (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) είναι σημαντικοί για αυτόν τον

γραμμικό συνδυασμό, με μικρότερη όμως φόρτιση του παράγοντα της αποπροσωποποίησης.

Ο δείκτης Stewart-Love (Stewart & Love, 1968) έδειξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση ερμηνεύει το 16.59% της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, το 8.39% της μεταβλητότητας της επαγγελματικής εξουθένωσης ερμηνεύεται από την επαγγελματική ικανοποίηση.

Πίνακας 9. Περιγραφικά δεδομένα και παράγοντες των υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων ESI και MBI ξεχωριστά για τα υποκείμενα με χαμηλή και υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα.

	Χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα			Υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα	
	M.O (T.A.)	1 ^{ος} Γραμμικός Συνδυασμός	2 ^{ος} Γραμμικός Συνδυασμός	M.O. (T.A.)	1 ^{ος} Γραμμικός Συνδυασμός
<i>Επαγγελματική ικανοποίηση</i>					
Συνθήκες εργασίας	3.46 (.85)	.476	.763	3.54 (.86)	-.363
Αποδοχές	2.54 (.92)	-.077	.592	2.48 (.99)	.138
Φύση της ίδιας της εργασίας	4.09 (.76)	.908	-.050	4.48 (.63)	-.950
Άμεσος προϊστάμενος	4.24 (.80)	.755	-.189	4.39 (.83)	-.377
Οργανισμός ως σύνολο	2.97 (.84)	.220	.085	3.07 (.99)	-.204
<i>Επαγγελματική εξουθένωση</i>					
Συναισθηματική εξάντληση	2.01 (1.08)	.854	.520	1.76 (.94)	-.824
Αποπροσωποποίηση	.90 (.89)	.779	-.267	.56 (.72)	-.471
Προσωπική επίτευξη	4.54 (.90)	-.753	.512	5.15 (.76)	.753

4.6. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ επαγγελματικής εξάντλησης και επαγγελματικής ικανοποίησης

Το τελευταίο μέρος της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων αυτών αφορά το αν και κατά πόσο υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής εξάντλησης και επαγγελματικής ικανοποίησης. Για να εξετάσουμε την πιθανή αυτή σχέση εξάρτησης χρησιμοποιήσαμε το δείκτη Spearman ρ . Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι τιμές των συσχετίσεων μεταξύ των 3 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξάντλησης και των 5 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης.

Πίνακας 10. Συσχετίσεις υποκλιμάκων ESI και MBI

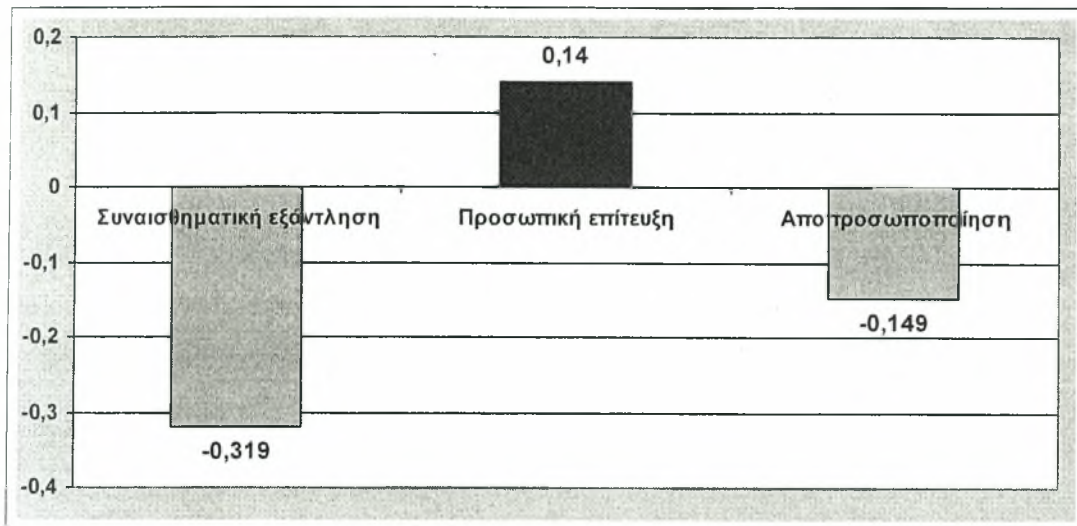
	Συναισθηματική εξάντληση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
συνθήκες εργασίας	-.319(**)	.140(**)	-.149(**)
αποδοχές	-.027	.116(*)	-.044
φύση εργασίας	-.405(**)	.520(**)	-.342(**)
άμεσος προϊστάμενος	-.224(**)	.300(**)	-.297(**)
Οργανισμός ως σύνολο	-.059	.177(**)	-.118(*)

Σημείωση: ** $p < .001$

Σημείωση: * $p < .05$

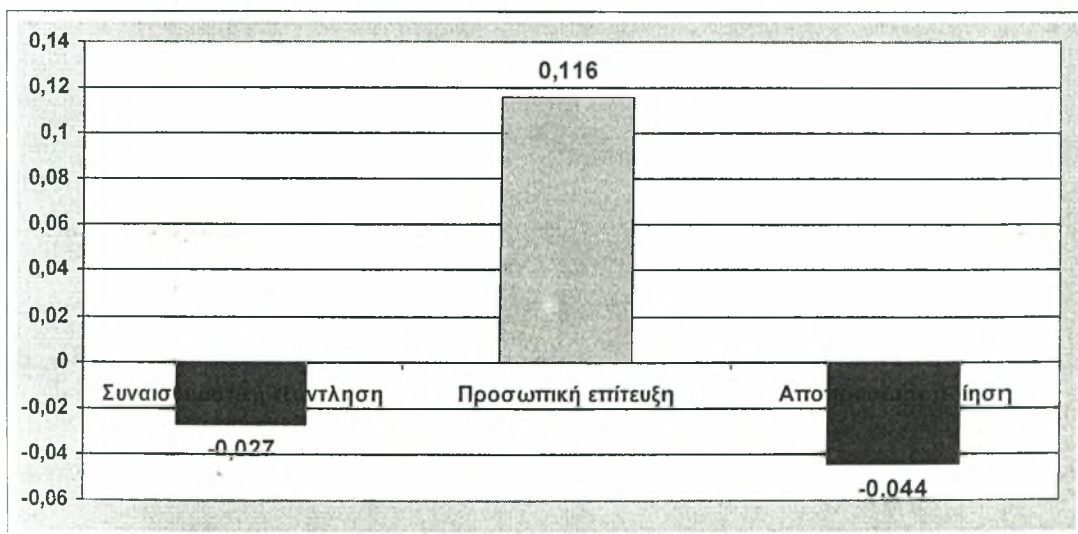
Η πρώτη ανάλυση αφορούσε τη συσχέτιση μεταξύ των εργασιακών συνθηκών και των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης. Φάνηκε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες εργασίας συσχετίζονται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.319$ και $r = -.149$ αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα) και οι συσχετίσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές ($p < .001$). Αντιθέτως φάνηκε ότι η συσχέτιση μεταξύ των συνθηκών εργασίας και της προσωπικής επίτευξης είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($r = .140$, $p < .001$). Άρα όσο βελτιώνονται οι συνθήκες εργασίας τόσο μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση καθώς και η αποπροσωποποίηση, ενώ το επίπεδο προσωπικής επίτευξης ανεβαίνει. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στην γραφική παράσταση που ακολουθεί.

Σχήμα 3. Συσχέτιση μεταξύ συνθηκών εργασίας και των υποκλιμάκων του ESI



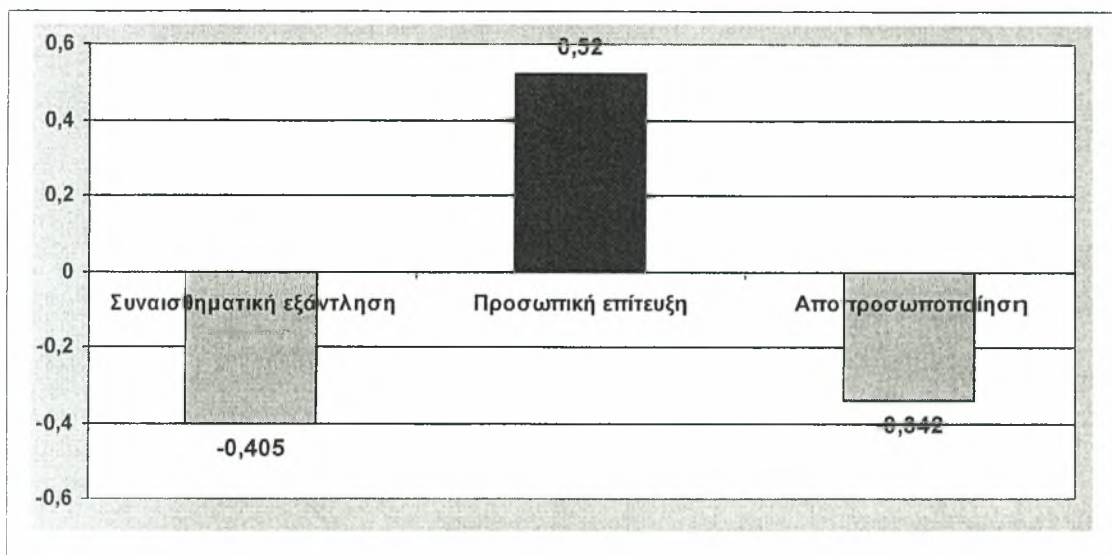
Στη συνέχεια εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ των αποδοχών και των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης. Φάνηκε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ αποδοχών και προσωπικής επίτευξης. Οι υποκλίμακες αυτές συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά ($r = .116, p < .05$). Αυτό σημαίνει ότι το αίσθημα προσωπικής επίτευξης μεγαλώνει ανάλογα με τις αποδοχές που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τη δουλειά τους. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στην γραφική παράσταση που ακολουθεί.

Σχήμα 4. Συσχέτιση μεταξύ αποδοχών και των υποκλιμάκων του ESI



Η τρίτη ανάλυση αφορούσε τη συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της φύσης της εργασίας. Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, η φύση της εργασίας συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.405$ και $r = -.342$ αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα) σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01. Αντιθέτως φάνηκε ότι η συσχέτιση μεταξύ της φύσης της εργασίας και της προσωπικής επίτευξης είναι θετική ($r = .520$, $p < .001$). Άρα όσο καλύτερη είναι η φύση της εργασίας τόσο μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση καθώς και η αποπροσωποποίηση, ενώ το επίπεδο προσωπικής επίτευξης αυξάνεται. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στην γραφική παράσταση που ακολουθεί.

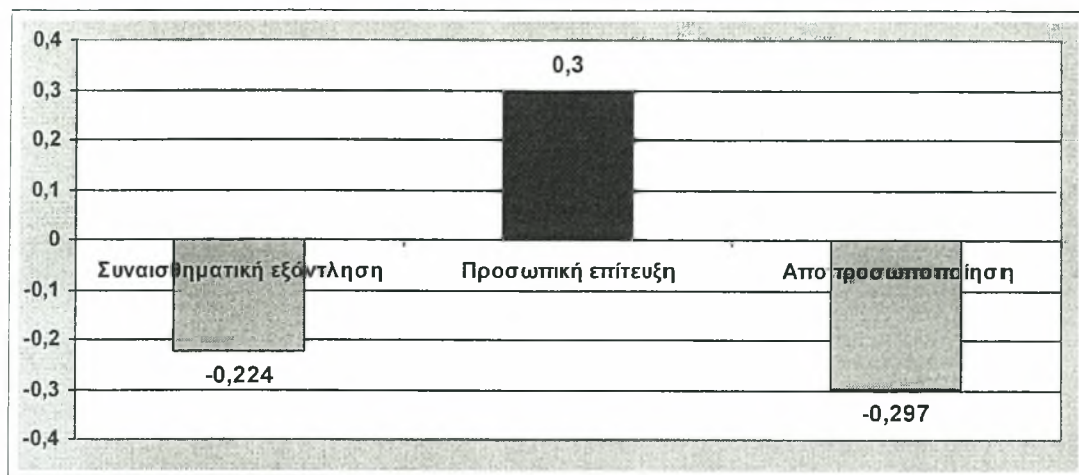
Σχήμα 5. Συσχέτιση μεταξύ της φύσης της εργασίας και των υποκλιμάκων του ESI



Όσον αφορά τον άμεσο προϊστάμενο, παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης με όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξάντλησης. Αναλυτικότερα, ο άμεσος προϊστάμενος συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.224$ και $r = -.297$ αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα) σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01. Αντιθέτως φάνηκε ότι η συσχέτιση μεταξύ του άμεσου προϊστάμενου και της προσωπικής επίτευξης είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($r = .300$, $p < .001$). Άρα όσο καλύτερος θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ο άμεσος προϊστάμενος τους τόσο λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση αισθάνονται, ενώ το

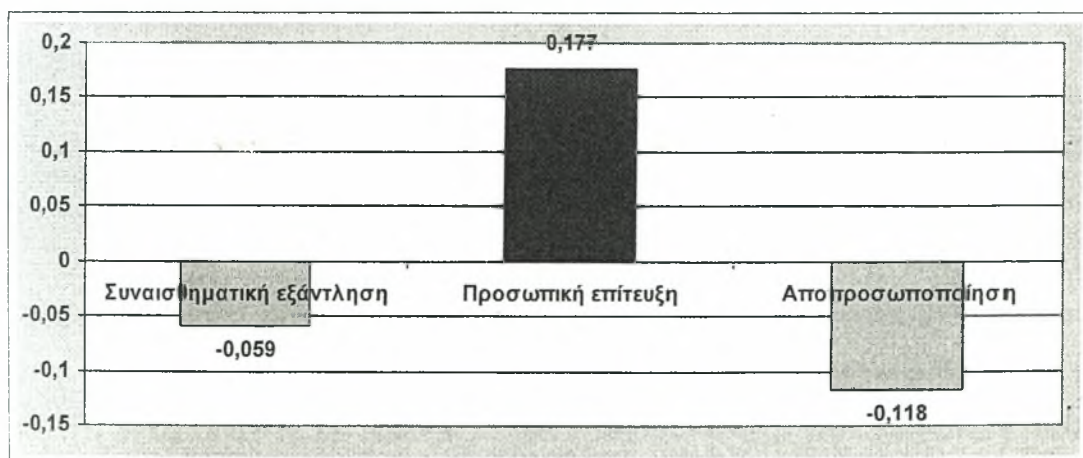
επίπεδο προσωπικής επίτευξης βελτιώνεται. Τα αποτελέσματα αυτά παρουσιάζονται στην γραφική παράσταση που ακολουθεί.

Σχήμα 6. Συσχέτιση μεταξύ του άμεσου προϊσταμένου και των υποκλιμάκων του ESI



Τέλος υπάρχει θετική σχέση εξάρτησης μεταξύ του οργανισμού ως σύνολο και της προσωπικής επίτευξης, η οποία είναι στατιστικά σημαντική ($r = .177, p < .001$) και αρνητική σχέση με την αποπροσωποποίηση ($r = -.118, p < .05$) Αυτό σημαίνει ότι το αίσθημα προσωπικής επίτευξης μεγαλώνει ανάλογα με το πόσο καλός θεωρείται ο οργανισμός για τον οποίο δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί ενώ η αποπροσωποποίηση μειώνεται.

Σχήμα 7. Συσχέτιση μεταξύ του οργανισμού ως σύνολο και των υποκλιμάκων του ESI



Επίσης θα εξετάσουμε τη συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής εξάντλησης και επαγγελματικής ικανοποίησης ξεχωριστά για αυτούς που έχουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτούς που έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα.

Πίνακας 11. Συσχετίσεις υποκλιμάκων ESI και MBI (Χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα)

	Συναισθηματική εξάντληση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
συνθήκες εργασίας	-.397(**)	.138	-.180(*)
αποδοχές	-.015	.184(*)	-.156(*)
φύση εργασίας	-.406(**)	.411(**)	-.351(**)
άμεσος προϊστάμενος	-.266(**)	.307(**)	-.341(**)
Οργανισμός ως σύνολο	-.129	.138	-.105

Σημείωση: ** $p < .001$

Σημείωση: * $p < .05$

Από την ανάλυση που αφορούσε τη συσχέτιση μεταξύ των εργασιακών συνθηκών και των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης φάνηκε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες εργασίας συσχετίζονται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση ($r = -.397; p < .001$) και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.180; p < .05$) και οι συσχετίσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Άρα όσο βελτιώνονται οι συνθήκες εργασίας τόσο μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση καθώς και η αποπροσωποποίηση, ενώ το επίπεδο προσωπικής επίτευξης δεν μεταβάλλεται ιδιαίτερα.

Στη συνέχεια εξετάσαμε τη σχέση μεταξύ των αποδοχών και των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης. Φάνηκε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ αποδοχών και προσωπικής επίτευξης. Οι υποκλίμακες αυτές συσχετίζονται θετικά και στατιστικά σημαντικά ($r = .184, p < .05$). Αυτό σημαίνει ότι το αίσθημα προσωπικής επίτευξης μεγαλώνει ανάλογα με τις αποδοχές που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τη δουλειά τους. Επίσης υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ αποδοχών και αποπροσωποποίησης ($r = -.156, p < .05$). Δηλαδή, όσο ανεβαίνουν οι αποδοχές μειώνεται η αποπροσωποποίηση.

Η τρίτη ανάλυση αφορούσε τη συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της φύσης της εργασίας. Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, η φύση της εργασίας συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.406$ και $r = -.351$ αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα) σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01. Αντιθέτως φάνηκε ότι η συσχέτιση μεταξύ της φύσης της εργασίας και της προσωπικής επίτευξης είναι θετική ($r = .411, p < .001$). Άρα όσο καλύτερη είναι η φύση της εργασίας τόσο μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση καθώς και η αποπροσωποποίηση, ενώ το επίπεδο προσωπικής επίτευξης αυξάνεται.

Όσον αφορά τον άμεσο προϊστάμενο, παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης με όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξάντλησης. Αναλυτικότερα, ο άμεσος προϊστάμενος συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.266$ και $r = -.341$ αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα) σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01. Αντιθέτως φάνηκε ότι η συσχέτιση μεταξύ του άμεσου προϊστάμενου και της προσωπικής επίτευξης είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($r = .307, p < .001$). Άρα όσο καλύτερος θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ο άμεσος προϊστάμενος τους τόσο λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση αισθάνονται, ενώ το επίπεδο προσωπικής επίτευξης βελτιώνεται.

Τέλος δεν υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ του οργανισμού ως σύνολο και της επαγγελματικής εξουθένωσης. Αυτό σημαίνει ότι ο οργανισμός για τον οποίο δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζει την επαγγελματική τους εξουθένωση.

Αντίστοιχα για τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα έχουμε τις κάτωθι συσχετίσεις:

Πίνακας 12. Συσχετίσεις υποκλιμάκων ESI και MBI (Υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα)

	Συναισθηματική εξάντληση	Προσωπική επίτευξη	Αποπροσωποποίηση
συνθήκες εργασίας	-.259(**)	.152(*)	-.152(*)
αποδοχές	-.041	.070	-.003
φύση εργασίας	-.393(**)	.472(**)	-.224(**)
άμεσος προϊστάμενος	-.150(*)	.239(**)	-.225(**)
Οργανισμός ως σύνολο	-.029	.228(**)	-.093

Σημείωση: ** $p < .001$

Σημείωση: * $p < .05$

Από την ανάλυση που αφορούσε τη συσχέτιση μεταξύ των εργασιακών συνθηκών και των τριών υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης φάνηκε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, οι συνθήκες εργασίας συσχετίζονται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση ($r = -.259$; $p < .001$) και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.152$; $p < .05$) και οι συσχετίσεις αυτές είναι στατιστικά σημαντικές. Άρα όσο βελτιώνονται οι συνθήκες εργασίας τόσο μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση καθώς και η αποπροσωποποίηση, ενώ το επίπεδο προσωπικής επίτευξης αυξάνεται ($r = .152$; $p < .05$).

Η υποκλίμακα των αποδοχών δεν επηρεάζει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα.

Η τρίτη ανάλυση αφορούσε τη συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής εξουθένωσης και της φύσης της εργασίας. Φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών αυτών. Πιο συγκεκριμένα, η φύση της εργασίας συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.393$ και $r = -.224$ αντίστοιχα για κάθε υποκλίμακα) σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01. Αντιθέτως φάνηκε ότι η συσχέτιση μεταξύ της φύσης της εργασίας και της προσωπικής επίτευξης είναι θετική ($r = .472$, $p < .001$). Άρα όσο καλύτερη είναι η φύση της εργασίας τόσο μειώνεται η συναισθηματική εξάντληση καθώς και η αποπροσωποποίηση, ενώ το επίπεδο προσωπικής επίτευξης αυξάνεται.

Όσον αφορά τον άμεσο προϊστάμενο, παρατηρούμε ότι υπάρχει σχέση εξάρτησης με όλες τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξάντλησης. Αναλυτικότερα, ο άμεσος προϊστάμενος συσχετίζεται αρνητικά με τη συναισθηματική εξάντληση ($r = -.150; p < .05$) και με την αποπροσωποποίηση ($r = -.225; p < .001$) Αντιθέτως φάνηκε ότι η συσχέτιση μεταξύ του άμεσου προϊστάμενου και της προσωπικής επίτευξης είναι θετική και στατιστικά σημαντική ($r = .239, p < .001$). Άρα όσο καλύτερος θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ο άμεσος προϊστάμενος τους τόσο λιγότερη συναισθηματική εξάντληση και αποπροσωποποίηση αισθάνονται, ενώ το επίπεδο προσωπικής επίτευξης βελτιώνεται.

Τέλος ο οργανισμός ως σύνολο σχετίζεται στατιστικά σημαντικά με την προσωπική επίτευξη ($r = .225, p < .001$). Αυτό σημαίνει ότι όταν ο οργανισμός για τον οποίο δουλεύουν οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικός η προσωπική επίτευξη αυξάνεται.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό να ερευνηθεί αφενός η επαγγελματική ικανοποίηση και αφετέρου η επαγγελματική εξουθένωση των μονίμων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα. Ο διαμεσολαβητικός παράγοντας που χρησιμοποιήθηκε ως καθοριστικός για τον έλεγχο των μεταβλητών αυτών αφορούσε στην αυτό-αποτελεσματικότητά τους, όπως οι ίδιοι την αντιλαμβάνονται σε σχέση με τις διδακτικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν, τη διαχείριση της σχολικής τάξης και την ενδιαφέρουσα ενασχόληση των μαθητών. Προκειμένου να μελετηθεί ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας στην σχέση μεταξύ επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικής ικανοποίησης, οι εκπαιδευτικοί κατανεμήθηκαν σε δύο ομάδες, ανάλογα με την αυτό-αποτελεσματικότητά τους (χαμηλή-υψηλή) και στη συνέχεια αναλύθηκαν χωριστά τα δεδομένα που προέκυψαν για τις δύο ομάδες. Για τις ανάγκες της εργασίας χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά ερωτηματολόγια.

Η επαγγελματική εξουθένωση εξετάστηκε με το ερωτηματολόγιο καταγραφής της επαγγελματικής εξουθένωσης, (Maslach Burnout Inventory) (MBI-ES) (Maslach & Jackson, 1986). Οι Kantas και Vassilaki (1997) μελέτησαν τη δομή του ερωτηματολογίου στον ελληνικό χώρο και ειδικά στην εκπαίδευση χρησιμοποιώντας διερευνητική παραγοντική ανάλυση. Τα αποτελέσματά τους φαίνεται να στηρίζουν την προτεινόμενη δομή του ερωτηματολογίου παρόλο που πέντε ερωτήσεις εμφάνισαν στατιστικά σημαντική φόρτιση σε περισσότερους από έναν παράγοντες. Με την παραπάνω διαπίστωση συμφωνούν τόσο ερευνητές από το εξωτερικό (Byrne, 1991; Schaufeli & van Dierendonck, 1993), όσο και μια πρόσφατη έρευνα στην ελληνική εκπαίδευση (Τσιγγίλης, 2005).

Από τις μέσες τιμές που αφορούν την επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει ότι, οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δεν αξιολογούν ως απαραίτητο στοιχείο για την εργασία τους την αποπροσωποποίηση, θεωρούν δηλαδή ότι δεν χρειάζεται σχεδόν καθόλου να αποστασιοποιηθούν από τους μαθητές τους. Επιπλέον, αναφέρουν ότι η εμφάνιση συναισθηματικής εξάντλησης, απορρέουσας από την εργασία τους δεν είναι πολύ συχνή. Εκφράζουν, επίσης, ικανοποίηση από την απόδοσή τους στο σχολείο και θεωρούν σημαντικά τα επιτεύγματά τους ως εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα ευρήματα αντίστοιχης ερευνητικής εργασίας στον ελληνικό χώρο, στην οποία μελετήθηκε η επαγγελματική εξουθένωση με τη χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου (Koustelios, 2003). Οι μέσοι όροι που προέκυψαν για καθεμία από

τις τρεις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου επαγγελματικής εξουθένωσης ήταν ανάλογοι με αυτούς που βρέθηκαν από την παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες και στις δύο έρευνες επέδειξαν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης, σε σύγκριση με αποτελέσματα ερευνών σε άλλες εργασιακές ομάδες (Maslach & Jackson, 1986). Ένα πρόσθετο στοιχείο που διαφοροποιεί τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής από άλλους εργαζόμενους είναι η υψηλή μέση τιμή που παρατηρείται στην υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης, τόσο στην παρούσα εργασία όσο και στη μελέτη του Koustelίου (2003). Συγκριτικά, η μέση τιμή που βρέθηκε από τους Maslach και Jackson (1986), στη συγκεκριμένη μέτρηση ήταν χαμηλότερη. Το εύρημα αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το αίσθημα προσωπικής επίτευξης για τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς κυμαίνεται σε υψηλότερα επίπεδα συγκρινόμενο με άλλες εργασιακές ομάδες. Αντίστοιχα ευρήματα έχουμε και από τους Kantas και Vassilaki (1997), από τους οποίους βρέθηκε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί Φ.Α. συγκρινόμενοι με συναδέλφους τους άλλων χωρών παρουσίασαν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης, ιδιαίτερα στην κλίμακα της συναισθηματικής εξάντλησης και της αποπροσωποποίησης. Τα παραπάνω ευρήματα των ερευνών κρίνονται ως αναμενόμενα εάν λάβουμε υπόψη μας τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στην ελληνική εκπαίδευση. Οι σχετικά λίγες ώρες διδασκαλίας, η μικρή παραμονή στο σχολείο για επιπλέον καθήκοντα, η μεγάλη χρονική διάρκεια των διακοπών, η έλλειψη αξιολόγησης, η μονιμότητα και η δευτερεύουσα σημασία του μαθήματος της Φ.Α. αντισταθμίζουν σε μεγάλο βαθμό τις αρνητικές συνέπειες του δύσκολου έργου του εκπαιδευτικού.

Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι στην πλειοψηφία τους σύμφωνα με ευρήματα από άλλες έρευνες για την επαγγελματική εξουθένωση στα πλαίσια επαγγεμάτων που σχετίζονται με τον αθλητισμό. Πιο αναλυτικά, έρευνες για τους προπονητές ομάδων (Caccese & Mayerberg, 1984; Dale & Weinberg, 1989; Pastore & Judd, 1993), για μόνιμους εργαζόμενους φυσικής εκπαίδευσης (Danylchuk, 1993; Fejgin, Ephraty & Ben-Sira, 1995; Smith & Leng, 2003) και για υπαλλήλους αθλητικών κέντρων (Koustelios, Kellis, & Bagiatis, (1999), έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης είναι χαμηλότερα σε αυτά τα επαγγέλματα, συγκριτικά με άλλα επαγγέλματα που σχετίζονται με παροχή υπηρεσιών. Ειδικά οι Fejgin, Ephraty και Ben-Sira (1995), αποδίδουν το χαμηλότερο επίπεδο επαγγελματικής εξουθένωσης στις ιδιαίτερες συνθήκες εκπαίδευσης που

επικρατούν στο Ισραήλ. Τα τμήματα είναι μικρότερα λόγω χωρισμού σε αγόρια-κορίτσια, οπότε υπάρχουν λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας. Ένας άλλος λόγος κατά τους συγγραφείς σχετίζεται με το προφίλ των εκπαιδευτικών Φ.Α.. Οι περισσότεροι έχουν αρχηγικές ικανότητες και γνωρίζουν πώς να ελέγχουν μια ομάδα ανθρώπων, μια και επέλεξαν το επάγγελμα αυτό ύστερα από μια επιτυχημένη εμπειρία ως εκπαιδευτές Φ.Α. κατά την υποχρεωτική τους στρατιωτική θητεία.

Επίσης, σε έρευνα που έγινε από την Pines (2002) στην οποία σκοπός ήταν μια ψυχοδυναμική – υπαρξιακή προσέγγιση της επαγγελματικής εξουθένωσης σε εκπαιδευτικούς από το Ισραήλ, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερο εξουθενωμένοι από τη δουλειά τους σε σύγκριση με τους Αμερικανούς συναδέλφους τους. Η ερμηνεία που δίνει η συγγραφέας είναι ότι αυτό αποδίδεται στο υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον του Ισραήλ, τόσο από την οικογένεια όσο και από το σχολείο, μια και το Ισραήλ είναι μια χώρα με διαφορετικό εργασιακό καθεστώς και κουλτούρα. Αλλά το σημαντικότερο, λόγω του στρες που βιώνουν οι Ισραηλινοί στην καθημερινή τους ζωή εξαιτίας της συνεχούς απειλής κατά της ύπαρξής τους, θεωρούν τη ζωή τους πολύ πιο σημαντική και ως εκ τούτου δεν εξουθενώνονται από την εργασία τους. Η ερευνήτρια ισχυρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί εξουθενώνονται όταν δε μπορούν πλέον να διδάξουν, να επηρεάσουν και να εμπνεύσουν τους μαθητές τους. Όσον αφορά βέβαια τα υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που έχουν βρεθεί στους Αμερικανούς εκπαιδευτικούς αυτά οφείλονται στις ιδιαίτερες συνθήκες του εργασιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος (έλλειψη κοινωνικής υποστήριξης, αυξημένες απαιτήσεις ρόλου, μεγάλος φόρτος εργασίας και εργασιακή ανασφάλεια).

Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν στην Αμερική βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης συγκριτικά με τους Ευρωπαίους συναδέλφους τους, ενώ η κατάσταση στην Ελλάδα είναι ακόμη καλύτερη λόγω των ευνοϊκών συνθηκών που αναφέραμε παραπάνω. Ειδικά όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Φ.Α., τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι σε όλες τις χώρες συγκρινόμενοι με τους εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων εξουθενώνονται λιγότερο, κάτι το οποίο μπορεί να είναι αποτέλεσμα των μειωμένων απαιτήσεων του ρόλου τους.

Η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο της ικανοποίησης εργαζομένων (ESI) (Koustelios & Bagiatis, 1997). Παρόλο που υπάρχουν αρκετά εργαλεία για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, το ESI προτιμήθηκε για ποικίλους λόγους. Η πλειοψηφία των εργαλείων που

χρησιμοποιούνται για να μετρήσουν την επαγγελματική ικανοποίηση έχουν αναπτυχθεί στη Βόρειο Αμερική. Η μετάφραση ερευνητικών εργαλείων σε άλλο πολιτιστικό περιβάλλον και με ανθρώπους που μιλάνε διαφορετική γλώσσα είναι ένα περίπλοκο και δύσκολο εγχείρημα (Candell & Hulin, 1987). Διαπολιτισμικές έρευνες έχουν δείξει συστηματικά ότι αρχές ή ιδέες που παρουσιάζονται σε μια κουλτούρα δεν παρουσιάζονται αναγκαία ή δεν είναι το ίδιο σημαντικές σε μια άλλη (Sperber, Devellis, & Boehlecke, 1994). Η μετάφραση εργαλείων πρέπει να χρησιμοποιεί ακριβή μεθοδολογία ούτως ώστε να αποδειχθεί η καταλληλότητα τους στη νέα κουλτούρα και στη συνέχεια να θεωρούνται έγκυρα. Από την άλλη μεριά, το ESI αναπτύχθηκε και δοκιμάστηκε στο Ελληνικό πολιτιστικό περιβάλλον και σε μια ποικιλία επαγγελμάτων.

Είναι, επίσης, σημαντικό να σημειωθεί ότι η υποκλίμακα «προαγωγές» του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης δεν συμπεριλήφθηκε στις παραπάνω αναλύσεις, επειδή έδωσε πολύ χαμηλή τιμή εσωτερικής συνοχής με το ερωτηματολόγιο ως σύνολο. Παρομοίως, χαμηλή συσχέτιση έχει βρεθεί και σε προηγούμενες έρευνες που αφορούσαν εκπαιδευτικούς (Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios & Tsigilis, 2005). Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι η δυνατότητα προαγωγής στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι και τόσο συχνή, μιας και το βασικό κριτήριο προαγωγών είναι τα χρόνια της προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα αυτού, οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα, ενδεχομένως, αισθάνονται ότι η δυνατότητα προαγωγής τους είναι πολύ περιορισμένη και, ως εκ τούτου, δεν θεωρούν ότι αυτός ο παράγοντας επηρεάζει την επαγγελματική τους ικανοποίηση.

Οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους στο σχολείο έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από τη φύση της ίδιας της εργασίας και τον άμεσο προϊστάμενο και λιγότερο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι σε μικρότερο βαθμό από τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν και τις οικονομικές αποδοχές που έχουν από την δουλειά τους. Σε αντίστοιχες έρευνες που αφορούσαν Έλληνες δασκάλους και καθηγητές έχουν βρεθεί παρόμοια αποτελέσματα (Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, (2005). Σε έρευνα που αφορούσε 135 βιβλιοθηκονόμους Πανεπιστημιακών βιβλιοθηκών βρέθηκε η επαγγελματική τους ικανοποίηση να επηρεάζεται κυρίως από τον οργανισμό ως σύνολο και τις συνθήκες

εργασίας και ακολούθως από τον προϊστάμενο και τη φύση της εργασίας με μικρές όμως διαφορές μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων (Togia, Koustelios, & Tsigilis, 2004). Επίσης όλες οι προαναφερθείσες έρευνες χρησιμοποίησαν το ίδιο εργαλείο μέτρησης με αυτό της παρούσας έρευνας. Τα παραπάνω αποτελέσματα ήταν αναμενόμενα μια και η εργασία του εκπαιδευτικού είναι ενδιαφέρουσα, προκλητική και συνήθως διεξάγεται σε σχετικά καλές συνθήκες και με έναν προϊστάμενο ο οποίος ακόμη και εάν δεν είναι υποστηρικτικός, δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τον εργαζόμενο λόγω περιορισμένων αρμοδιοτήτων. Σε αντίθεση, οι αποδοχές των εκπαιδευτικών θεωρούνται από τις χαμηλότερες συγκρινόμενες με αυτές των άλλων δημοσίων υπαλλήλων, ενώ και το Υπουργείο Παιδείας ως οργανισμός λειτουργεί αποσπασματικά και χωρίς μακρόπνοο όραμα και στόχους για την εκπαίδευση.

Τέλος, η αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών Φυσικής Αγωγής μετρήθηκε με το Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) των Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001). Ο Τσιγγίλης (2005) μετά από δυο πιλοτικές έρευνες επέλεξε 5 ερωτήσεις από κάθε παράγοντα. Έτσι, η συντομευμένη μορφή του ερωτηματολογίου της αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων ήταν αρκετά υψηλή, κάτι το οποίο συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001).

Σύμφωνα με τον Bandura (1997), η αυτό-αποτελεσματικότητα ορίζεται ως «η πίστη για τις προσωπικές δυνατότητες οργάνωσης και διεκπεραίωσης των απαραίτητων δραστηριοτήτων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων» (σελ. 3). Η αυτό-αποτελεσματικότητα δεν αναφέρεται στις δυνατότητες ή ικανότητες του ατόμου γενικά, αλλά μόνο στις απόψεις του για αυτά που μπορεί να φέρει εις πέρας κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις.

Η μέση τιμή, που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, στη διαχείριση της τάξης και στην εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους κρίνουν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ικανοποιητική σε μεγάλο βαθμό. Αυτό προκύπτει από την εγγύτητα της μέσης τιμής των υποκλιμάκων με τη μέγιστη τιμή της κλίμακας που είναι το 9. Η σύγκριση μεταξύ των συνολικών μέσων όρων του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας στην παρούσα έρευνα και στην έρευνα των Tschannen-Moran και Woolfolk Hoy (2001), έδειξε παρόμοια αποτελέσματα. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος της παρούσας έρευνας είναι στατιστικά χαμηλότερος (6.91 έναντι 7.20), ενώ όσον αφορά τις υποκλίμακες, μόνο η υποκλίμακα της αποτελεσματικότητας της

διαχείρισης της τάξης διέφερε (7.07 έναντι 7.30) από την προαναφερθείσα έρευνα. Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των Ελλήνων εκπαιδευτικών μπορεί να είναι αποτέλεσμα των μειωμένων απαιτήσεων του ρόλου τους και ως εκ τούτου αντεπεξέρχονται εύκολα χωρίς να βιώνουν αποτυχίες και απαξίωση. Βέβαια υπολείπεται λίγο έναντι των ξένων συναδέλφων τους, οπότε θα ήταν χρήσιμο να υπάρξουν παρεμβάσεις από πλευράς πολιτείας αλλά και κάθε υπεύθυνου, ούτως ώστε να ενισχυθεί η αυτό-αποτελεσματικότητα τους και να επιτευχθούν έτσι πιο εύκολα οι στόχοι της εκπαίδευσης. Πρέπει να τονίσουμε όμως ότι έχουμε λίγα ερευνητικά δεδομένα για την αυτό-αποτελεσματικότητα των καθηγητών Φ.Α., οπότε δεν μπορούμε να εξάγουμε ασφαλή συμπεράσματα, μια και οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς άλλων ειδικοτήτων.

Επιπλέον, η ανάλυση συσχετίσεων μεταξύ των υποκλιμάκων του κάθε ερωτηματολογίου έδωσε αρκετά ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης, θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και του βαθμού αποπροσωποποίησης, ενώ αρνητικά συσχετίζεται η υποκλίμακα της προσωπικής επίτευξης με τις δύο άλλες υποκλίμακες. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι όσο περισσότερο ο εκπαιδευτικός αποστασιοποιείται από τους μαθητές του (αποπροσωποποίηση), τόσο περισσότερο εξουθενώνεται συναισθηματικά και τόσο περισσότερο αισθάνεται προσωπική αποτυχία στη δουλειά του.

Σύμφωνα με τις συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου επαγγελματικής ικανοποίησης, οι συνθήκες εργασίας ενός εκπαιδευτικού - όπως και όλων των εργαζομένων - έχουν άμεση σχέση κατά σειρά προτεραιότητας με τον οργανισμό για τον οποίο δουλεύουν, τον προϊστάμενό τους, τη φύση της εργασίας τους και τέλος τις οικονομικές αποδοχές. Επίσης, όσο περισσότερα χρήματα κερδίζουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, τόσο καλύτερη εικόνα έχουν για τον οργανισμό στον οποίο δουλεύουν. Αυτό κρίνεται ως απολύτως φυσιολογικό συμπέρασμα μια και το Υπουργείο Παιδείας καθορίζει το ύψος των αμοιβών. Η φύση της εργασίας σχετίζεται θετικά πρωτίστως με τον άμεσο προϊστάμενο και δευτερευόντως με τον οργανισμό ως σύνολο, ενώ ο προϊστάμενος φάνηκε να έχει θετική σχέση και με τον οργανισμό ως σύνολο. Τα αποτελέσματα αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ο άμεσος προϊστάμενος παίζει σημαντικό ρόλο στην εικόνα που διαμορφώνει ο εκπαιδευτικός για τη φύση της δουλειάς του και το σχολείο στο οποίο δουλεύει. Επομένως η επιλογή των προϊσταμένων δε θα πρέπει να γίνεται

αβασάνιστα και με μοναδικό κριτήριο τα χρόνια προϋπηρεσίας. Επίσης ο οργανισμός ως σύνολο, λόγω των υψηλών θετικών συσχετίσεων με όλες τις υποκλίμακες, αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο της πολιτείας αλλά και όλων των εμπλεκομένων φορέων στον ευαίσθητο και πρωταρχικής σημασίας τομέα της Παιδείας.

Από την ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και επαγγελματικής εξουθένωσης φάνηκαν κάποια ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Καταρχήν, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται λιγότερη συναισθηματική εξάντληση καθώς και αποπροσωποποίηση όταν, θεωρούν τη φύση της εργασίας τους καλή, όταν έχουν θετική άποψη και καλή συνεργασία με τον άμεσο προϊστάμενό τους και όταν βελτιώνονται οι συνθήκες εργασίας. Αντίθετα, το αίσθημα προσωπικής επίτευξης αυξάνεται ανάλογα με το κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι, από τη φύση της εργασίας τους, τον άμεσο προϊστάμενο, τον οργανισμό ως σύνολο και τέλος με μικρότερη στατιστική σημαντικότητα από το πόσο καλές κρίνουν τις αποδοχές που έχουν από τη δουλειά τους. Αναδεικνύεται λοιπόν ως σημαντικότερος παράγοντας στη σχέση αυτών των δυο μεταβλητών η φύση της εργασίας, ένας εσωτερικός παράγοντας της επαγγελματικής ικανοποίησης.

Τέλος, η σχετική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας έδειξε ότι, όταν η διδασκαλία γίνεται με αποτελεσματικό τρόπο, ο εκπαιδευτικός μπορεί πιο εύκολα να ελέγχει τους μαθητές του και να παρακινεί το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον, η θετική συσχέτιση μεταξύ της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης του τμήματος και της αποτελεσματικότητας της εμπλοκής των μαθητών, υποδηλώνει ότι όσο πιο αποτελεσματικός γίνεται ο εκπαιδευτικός στη διαχείριση της τάξης, τόσο το επίπεδο ενδιαφέροντος από τους μαθητές αυξάνεται. Αυτό, βέβαια, δε συνεπάγεται ότι η αύξηση ενδιαφέροντος αφορά το μάθημα καθαυτό.

Η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με τις τρεις υποκλίμακες της επαγγελματικής εξουθένωσης, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία από τους Evers, Brouwers και Tomic (2002). Πιο αναλυτικά, στην έρευνα αυτή η αυτό-αποτελεσματικότητα βρέθηκε ότι συσχετίζεται αρνητικά με την αποπροσωποποίηση και τη συναισθηματική εξάντληση και θετικά με την προσωπική επίτευξη. Άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τα επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης που αισθάνονται, ένα εύρημα που είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

Επίσης η αυτό-αποτελεσματικότητα σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην

Ιταλία (Carpura et al, 2003). Κατά τον Bandura (1997), η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την παρακίνησή τους, την απόδοσή τους καθώς και τις επιδόσεις των μαθητών. Σε μια εκτεταμένη ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τις Tschannen-Moran, και Woolfolk-Hoy (2001, 2002) αναφέρεται ότι: οι εκπαιδευτικοί με ισχυρό το αίσθημα της αυτό-αποτελεσματικότητας παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προγραμματισμού και οργανωτικότητας και επιδεικνύουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για διδασκαλία (Allinder, 1994), είναι πιο ανοιχτοί στις νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους, ούτως ώστε να ικανοποιήσουν τις ανάγκες των μαθητών τους (Guskey, 1988; Stein & Wang, 1998), έχουν υψηλότερη δέσμευση και διάθεση να παραμείνουν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, ενώ θεωρούν ότι μπορούν να ασκήσουν θετική επίδραση στα επιτεύγματα των μαθητών τους (Ashton & Webb, 1986; Soodak & Podell, 1993). Από την παραπάνω ανασκόπηση φαίνεται ότι λίγες έρευνες επικεντρώθηκαν στη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής ικανοποίησης, ενώ έχουμε περισσότερες για τη σχέση αυτό-αποτελεσματικότητας και επαγγελματικής εξουθένωσης όπως αναφέρεται αναλυτικότερα στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας.

Επειδή όμως, η επαγγελματική εξουθένωση και η επαγγελματική ικανοποίηση διαφοροποιούνται ανάλογα με το βαθμό της αντιλαμβανόμενης αυτό-αποτελεσματικότητας, παρακάτω θα σχολιασθεί η σχέση αυτών των δυο μεταβλητών χωρίζοντας το δείγμα μας ανάλογα με το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας. Από την ανασκόπηση ερευνών την οποία κάναμε δεν μπορέσαμε να εντοπίσουμε έρευνες που να μελετούν το διαμεσολαβητικό ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας στη σχέση αυτών των δυο μεταβλητών. Θεωρούμε ότι η μελέτη αυτού του ρόλου θα προσφέρει στην κάλυψη αυτού του ερευνητικού κενού.

Για να εξεταστεί η πολυμεταβλητή σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής χρησιμοποιήθηκε η canonical correlation ανάλυση. Το πλεονέκτημα αυτής της μεθόδου είναι ότι λαμβάνει υπόψη τον πολυδιάστατο χαρακτήρα τόσο της επαγγελματικής εξουθένωσης όσο και της επαγγελματικής ικανοποίησης. Η πολυμεταβλητή αυτή σχέση εξετάστηκε ξεχωριστά για εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και για αυτούς που φάνηκε ότι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Για το διαχωρισμό των εκπαιδευτικών ανάλογα με το βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας, χρησιμοποιήθηκαν τα δεδομένα από το ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας (OSTES). Το ερωτηματολόγιο αυτό εξετάζει ένα ευρύ

φάσμα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και οι τρεις παράγοντες από τους οποίους αποτελείται και εξετάζει αντιπροσωπεύουν την πληθώρα των απαιτήσεων που εξασφαλίζουν σωστή και ολοκληρωμένη διδασκαλία από έναν εκπαιδευτικό (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Οι σχετικές στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι τόσο η φύση όσο και η δύναμη των σχέσεων διαφοροποιείται ανάλογα με την αυτό-αποτελεσματικότητα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί Φ.Α.. Πιο αναλυτικά, για τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα η ανάλυση έδειξε ότι βρέθηκαν δυο στατιστικά σημαντικοί γραμμικοί συνδυασμοί. Ο πρώτος αντανακλά κυρίως τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της εργασίας, ενώ ο δεύτερος τα εξωτερικά.

Συγκεκριμένα, για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έχουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, στον πρώτο γραμμικό συνδυασμό, οι παράγοντες της επαγγελματικής ικανοποίησης οι οποίοι φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντικοί και να καθορίζουν τη σχέση με την επαγγελματική εξουθένωση, είναι η φύση της εργασίας, ο άμεσος προϊστάμενος και αισθητά λιγότερο οι συνθήκες εργασίας. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι όλες οι διαστάσεις είχαν υψηλές φορτίσεις. Αντίθετα, στο δεύτερο γραμμικό συνδυασμό στατιστικά σημαντικοί παράγοντες είναι οι συνθήκες εργασίας και ακολουθεί ο παράγοντας αποδοχές, κάτι το οποίο ίσως δηλώνει την εξάρτηση της επαγγελματικής ικανοποίησης και από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της εργασίας. Ο παράγοντας «οργανισμός ως σύνολο» δε φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά κανένα γραμμικό συνδυασμό. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης, φάνηκε από την παραπάνω ανάλυση ότι και οι τρεις παράγοντες (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) είναι σημαντικοί για τον πρώτο γραμμικό συνδυασμό, ενώ οι παράγοντες «συναισθηματική εξάντληση» και «προσωπική επίτευξη» είναι σημαντικοί για το 2^ο γραμμικό συνδυασμό με μικρότερες όμως φορτίσεις.

Η δύναμη της συσχέτισης μεταξύ των δύο ομάδων μεταβλητών αξιολογήθηκε με τον redundancy index (Stewart & Love, 1968). Τιμές του δείκτη Stewart-Love μεγαλύτερες του 10% θεωρούνται από αρκετούς ερευνητές στατιστικά σημαντικές (Duda, Olson & Templin, 1991; Escarti, Roberts, Cervello & Guzman, 1999; Ryska, 2003). Επίσης κατά τους Barron και Kenny (1986), ένα από τα κριτήρια που πρέπει να ικανοποιούνται προκειμένου να αποδειχθεί ο διαμεσολαβητικός ρόλος μιας μεταβλητής, είναι η μεταβλητή που παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο να ερμηνεύει σημαντικό ποσοστό διακύμανσης της εξαρτημένης. Ο δείκτης αυτός έδειξε ότι η

επαγγελματική εξουθένωση ερμηνεύει το 26.90% της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, το 16.02% της μεταβλητότητας της επαγγελματικής εξουθένωσης ερμηνεύεται από την επαγγελματική ικανοποίηση. Συνεπώς, οι τιμές του δείκτη Stewart-Love στην παρούσα έρευνα είναι στατιστικά σημαντικές και υποδεικνύουν τον διαμεσολαβητικό ρόλο της αυτό-αποτελεσματικότητας.

Η Canonical Correlation αντίστοιχα για τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα έδειξε ένα στατιστικά σημαντικό γραμμικό συνδυασμό. Παρατήρηση της στατιστικής ανάλυσης οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο παράγοντας «φύση της ίδιας της εργασίας» φαίνεται να είναι πιο σημαντικός για αυτούς οι οποίοι έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και ακολουθούν ο άμεσος προϊστάμενος και οι συνθήκες εργασίας με σημαντικά όμως μικρότερες φορτίσεις. Όσον αφορά το ερωτηματολόγιο επαγγελματικής εξουθένωσης, φάνηκε από την παραπάνω ανάλυση ότι και οι τρεις παράγοντες (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και προσωπική επίτευξη) είναι σημαντικοί για αυτόν τον γραμμικό συνδυασμό, με μικρότερη όμως φόρτιση του παράγοντα της αποπροσωποποίησης.

Ο δείκτης Stewart-Love (Stewart & Love, 1968) έδειξε ότι η επαγγελματική εξουθένωση ερμηνεύει το 16.59% της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης. Αντίθετα, το 8.39% της μεταβλητότητας της επαγγελματικής εξουθένωσης ερμηνεύεται από την επαγγελματική ικανοποίηση, δηλαδή τιμή μικρότερη του 10% η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως στατιστικά σημαντική.

Το γεγονός ότι παρατηρήθηκαν λιγότεροι παράγοντες και με μικρότερες φορτίσεις να επηρεάζουν την ικανοποίηση καθώς και την εξάντληση που δηλώνουν ότι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μικρότερη επιρροή της υπό-ομάδας αυτής από την εργασία τους. Με άλλα λόγια, και να μην είναι τόσο ικανοποιημένοι από τη δουλειά τους δεν εξουθενώνονται συναισθηματικά σε μεγάλο βαθμό. Φαίνεται δηλαδή ότι η επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση είναι πιο στενά συνδεδεμένες στους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Επομένως εάν κάτι δεν πάει καλά με τον προϊστάμενο, θα επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την εξουθένωση σε αυτούς που έχουν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, σε αντίθεση με αυτούς που έχουν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα οι οποίοι θα επηρεαστούν πολύ λιγότερο.

Επίσης στους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται κυρίως από εσωτερικούς παράγοντες (φύση

της εργασίας) και πολύ λιγότερο από εξωτερικούς (προϊστάμενος και συνθήκες εργασίας). Αντίθετα στους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται επίσης αρκετά από εσωτερικούς παράγοντες (φύση της εργασίας) επηρεάζεται όμως σε πολύ μεγάλο βαθμό και από εξωτερικούς (προϊστάμενος, συνθήκες εργασίας και αποδοχές).

Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι οι εσωτερικοί παράγοντες συσχετίζονται με τη φθορά και την ικανοποίηση στη διδασκαλία, όπως και σε άλλα επαγγέλματα (Boe & Gilford., 1992; Lee, Dedrick, & Smith, (1991). Οι εγγενείς παράγοντες μπορούν να διαδραματίσουν έναν ρόλο στην επιλογή του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού, δεδομένου ότι οι περισσότεροι επιλέγουν αυτό το επάγγελμα διότι τους αρέσει η διδασκαλία και θέλουν να εργαστούν με νέους ανθρώπους. Πολύ λίγοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν το επάγγελμα λόγω των εξωτερικών ανταμοιβών όπως ο μισθός ή το γόητρο (Choy, Bobbitt, Henke, Medrich, Horn, & Lieberman, (1993), σελ. 126). Εντούτοις, ενώ οι εγγενείς παράγοντες μπορούν να παρακινήσουν τους ανθρώπους για να γίνουν εκπαιδευτικοί, οι εξωγενείς μπορούν να επηρεάσουν την ικανοποίησή τους από αυτή και την επιθυμία τους να παραμείνουν στο επάγγελμα σε όλη τη σταδιοδρομία τους.

Ποικίλοι εξωγενείς παράγοντες έχουν συνδεθεί με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών συμπεριλαμβανομένων μεταξύ άλλων του μισθού, της παρεχόμενης υποστήριξης από τους προϊσταμένους, της σχολικής ασφάλειας, και της διαθεσιμότητας των σχολικών πόρων (Bobbitt, Leich, Whitener, & Lynch, (1994); Choy et al, 1993). Αυτά και άλλα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος εργασίας ενός εκπαιδευτικού έχουν επισημανθεί από τους αρμόδιους φορείς, τους ερευνητές, και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι "φτωχές συνθήκες εργασίας αποθαρρύνουν από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού" (Choy et al, 1993, σελ.137). Υποστηρίζουν ότι όταν παρέχεται ελλιπής εργασιακή υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι παρακινημένοι για να αποδώσουν τα μέγιστα στην τάξη, και όταν δεν είναι ικανοποιημένοι με τις συνθήκες εργασίας τους, είναι πιθανότερο να αλλάξουν σχολείο ή ακόμη και να εγκαταλείψουν το επάγγελμα.

Σύμφωνα με τον Moreira και τους συνεργάτες του (2002), οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση είναι και εξωτερικοί και εσωτερικοί, αλλά κυριότερο ρόλο παίζουν οι εσωτερικοί παράγοντες. Η επιρροή της επαγγελματικής ικανοποίησης σε εκπαιδευτικά επαγγέλματα από εσωτερικούς παράγοντες που βρήκαμε είναι κάτι το οποίο υποστηρίζεται από παλαιότερες έρευνες

(Koustelios, 2001b; Moreira et al., 2002; Ulriksen, 1996). Για παράδειγμα, ο Ulriksen (1996) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι εσωτερικοί παράγοντες της δουλειάς συμβάλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, ο Koustelios (2001b) βρήκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί κριτήριο για να υπολογίσουμε την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω συμπεράσματα έχουν βρεθεί και σε αντίστοιχες έρευνες που αφορούσαν διαφορετικά επαγγέλματα (π.χ. Lam et al., 2001; Ting, 1997; Togia et al., 2004).

Τέλος, όσον αφορά την επαγγελματική εξουθένωση ο παράγοντας της αποπροσωποποίησης δείχνει να είναι λιγότερο σημαντικός για τους εκπαιδευτικούς με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Η αποστασιοποίηση δηλαδή από τους μαθητές τους δεν επηρεάζει σημαντικά την ικανοποίησή τους από την εργασία.

Συνοψίζοντας, η σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και εξουθένωσης των καθηγητών Φ.Α. διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό της αντιλαμβανόμενης αυτο-αποτελεσματικότητάς τους. Η σχέση αυτών των μεταβλητών είναι πιο έντονη και επηρεαζόμενη από περισσότερους παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα. Η αυτό-αποτελεσματικότητα όμως με συγκεκριμένους τρόπους ενισχύεται (Brouwers, & Tomic, 2000). Επίσης, κατά τον Palmer (2006) υπήρξαν θετικές αλλαγές στην αυτό-αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ύστερα από την παρακολούθηση μιας σειράς καλά σχεδιασμένων μαθημάτων, ενώ τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας διατηρήθηκαν και εννέα μήνες μετά την παρέμβαση. Συνεπώς, με στοχευμένες παρεμβάσεις εκ μέρους όλων των υπευθύνων μπορεί η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών να αυξηθεί και ως εκ τούτου να είναι σε θέση να χειριστούν την πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική ζωή και να δύνανται να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου.

Ουσιαστική επιδίωξη σε κάθε διερευνητική-περιγραφική έρευνα (Παρασκευόπουλος, 1993α, σελ. 131) είναι η συλλογή πληροφοριών και δεδομένων που να οδηγούν σε γενίκευση, δηλαδή να επιτρέπουν στην εξαγωγή έγκυρων και αξιόπιστων αποτελεσμάτων για τα υποκείμενα του υπό μελέτη πληθυσμού. Αυτή η εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της έρευνας είναι άμεσα συνδεδεμένη με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος.

Ως εκ τούτου η ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα πρέπει να γίνει λαμβάνοντας υπόψη ορισμένους περιορισμούς που υπάρχουν. Καταρχήν, για την παρούσα έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν μόνιμοι εκπαιδευτικοί Φ.Α, οπότε δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα ως αντιπροσωπευτικά για όλους τους εκπαιδευτικούς. Ένας δεύτερος περιορισμός είναι ότι το δείγμα που επιλέχτηκε προέρχεται κυρίως από τη Θεσσαλονίκη και ακολουθεί η Αττική, που είναι τα δυο μεγαλύτερα αστικά κέντρα της Ελλάδας. Παρόλο που μικρότερος αριθμός εκπαιδευτικών προερχόταν από ένα μεγάλο φάσμα γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδας, τα αποτελέσματα μπορεί να μην είναι αντιπροσωπευτικά για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία των επαρχιακών περιοχών. Παρά τη σημαντικότητα αυτού του περιορισμού, συμπεριλάβαμε τόσο εκπαιδευτικούς από την πρωτοβάθμια όσο και από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με ευρύ φάσμα επαγγελματικής εμπειρίας. Έτσι μπορούμε να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της πιθανής επιρροής από την προϋπηρεσία στην επαγγελματική ικανοποίηση καθώς και την επαγγελματική εξουθένωση. Τέλος, η διανομή των ερωτηματολογίων έγινε με κριτήριο την ευκολία διάθεσης και όχι κάποιο καθορισμένο δειγματοληπτικό σχέδιο. Ο μεγάλος αριθμός όμως των συμμετεχόντων εξισορροπεί κάποιους από τους προαναφερθέντες περιορισμούς. Συνεπώς, το δείγμα πιθανόν να μην είναι απόλυτα αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και η όποια γενίκευση των συμπερασμάτων θα πρέπει να γίνει με επιφύλαξη.

Τέλος, μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να ασχοληθούν περισσότερο με τους παράγοντες που αυξάνουν την επαγγελματική ικανοποίηση, τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και σε άλλες κατηγορίες επαγγελματιών. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο να μελετηθούν, μέσω παρόμοιων πειραματικών ερευνών, οι παράγοντες που μειώνουν την επαγγελματική εξουθένωση και υποστηρίζουν τη θετική ενασχόληση με την εργασία, προκειμένου να επιτευχθεί η αποσαφήνιση της αμφίδρομης σχέσης μεταξύ των δύο εννοιών. Επίσης, η μελέτη του ρόλου της αυτό-αποτελεσματικότητας θα πρέπει να επεκταθεί και στους εκπαιδευτικούς των άλλων ειδικοτήτων, μια και το μάθημα της Φ.Α. παρουσιάζει σημαντικές διαφορές και ιδιαιτερότητες έναντι των άλλων μαθημάτων.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- ABP. (1995). *Arbeidsongeschiktheid ambtenaren: Een statistisch overzicht*. [Disability among public servants: A statistical review]. Heerlen: Algemeen Burgelijk Pensioenfonds. [State Employees' Pension Scheme].
- Adams, J.S. (1963). Toward an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67, 422-436.
- Albertson, L., & Kagan, D. (1987). Occupational stress among teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 69-75.
- Alexander, M., & Hegarty, J. (2000). Measuring staff burnout in a community home. *British Journal of Developmental Disabilities*, 46, 51-62.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Astor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools [Report No. R-2007-LAUDS; ERIC Document Reproduction No. 130 243]. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B., (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Austin, D. (1981). Teacher burnout issue. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 52(9), 35-36.
- Bacharach, S. B., Bamberger, P., & Mitchell, S. (1990). Work design, role conflict, and role ambiguity: The case of elementary and secondary schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 12, (4), 415-432.
- Balzer, W.K., Smith, P.C., Kravitch, D.A., Lovell, S.E., Paul, K.B., Reilly, B.A., & Reilly, C.E.(1990). *User's manual for the Job Descriptive Index (JDI) and the Job in General (JIG) scales*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New York: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge Univ. Press
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman, USA.
- Barnabé, C., & Burns, M. (1994). Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, 36, 171-185.
- Baron, R.A. (1986). *Behavior in organizations*. Newton, MA: Allyn and Bacon.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Bedini, L., Williams, L., & Thompson, D. (1995). The relationship between burnout and role stress in therapeutic recreation specialists. *Therapeutic Recreation Journal*, 29, 163-174.
- Benveniste, G. (1986). School accountability and the professionalisation of teaching. *Education and Urban Society*, 5, 271-280.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal Programs supporting educational change. Vol. VII Factors affecting implementation and continuation (Report No. R-1589/7-HEW) Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Betz, N. E. (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8, 203-222.
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5(4), 383 – 402.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Bobbitt, S. A., Leich, M. C., Whitener, S. D., & Lynch, H.F. (1994). *Characteristics of Stayers, Movers, and Leavers: Results from the Teacher Followup Survey*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, NCES 94-337.
- Bockman, V. M. (1971). The Herzberg controversy. *Personnel Psychology*, 24, 155-189.

- Boe, E.E., & Gilford, D.M. (1992). National Research Council. *Teacher Supply, Demand, and Quality*. Washington, DC: National Academy Press.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology, 10*, 103–126.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Education Research Journal, 17*, 263-281.
- Braverman, H. (1974). *Labour and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (1998). Student disruptive behaviour, perceived self-efficacy in classroom management and teacher burnout. Paper presented at the ninth European Conference on Personality, University of Surrey.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teacher and Teaching Education, 16*, 239-253.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. R. (1991). A longitudinal study of progressive phases of psychological burnout. *Journal of Health and Human Resources Administration, 13*(3), 390–408.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping: An International Journal, 9*(3), 1-15.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M. G., & Brockmeier, L. L. (1991, April) *A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching and Teacher Education, 7*(2), 197-209.
- Caccese, T., & Mayerberg, C. (1984). Gender differences in perceived burnout of college coaches. *Journal of Sport Psychology, 6*, 279-288.
- Capel, S.A. (1986). Psychological and organizational factors related to burnout in athletic trainers. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 57*(4), 321-328.
- Capel, S.A. (1993). Anxieties of beginning physical education teachers. *Educational Research, 35*, 281-289.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Petitta, L., & Rubinacci, A. (2003). Teachers', school staff's and parents' efficacy beliefs as determinants of attitude toward school. *European Journal of Psychology of Education, 18*, 15–31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of Teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, (4) 821-832.
- Cedoline A., (1982), Job Burnout in Public Education: Symptoms, Causes, and Survival Skills, *Teachers College, Columbia University*.
- Chapman, D. W., & Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *Journal of Educational Research, 75*, 241–247.
- Chelladurai, P. (1999). *Human Resource Management in Sport and Recreation*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Cherniss, C. (1993). Role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 135-149). Taylor and Francis: Washington, DC.
- Choy, S. P., Bobbitt, S. A., Henke, R. R., Medrich, E. A., Horn, L J., & Lieberman, J. (1993). *America's Teachers: Profile of a Profession*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, NCES 93-025.
- Chwalisz, K. D., Altmaier, E. M., & Russell, D. W. (1992). Causal attributions, self-efficacy cognitions, and coping with stress. *Journal of Social and Clinical Psychology, 11*, 377-400.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337.
- Cotton, J.L. (1993). *Employee involvement – methods for improving performance and work attitudes*. London, UK: SAGE publication ltd, London.
- Corey, G. (1996). *Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*.
- Cross, D. (1973). The worker opinion survey: A measure of shop-floor satisfaction. *Occupation Psychology, 47*, 193-208.
- Crum, B. (1984, July). *The use of learner reports for exploring teacher effectiveness in physical education*. A paper presented at the Olympic Scientific Congress, Eugene, OR.

- Dale, J., & Weinberg, R. (1989). The relationship between coaches' leadership style burnout. *The Sport Psychologist*, 3, 1-13.
- Danylchuk, K. (1993a). Occupational stressors in physical education faculties. *Journal of Sport Management*, 7, 7-24.
- Danylchuk, K. (1993b). The presence of occupational burnout and its correlates in university physical education personnel. *Journal of Sport Management*, 7, 107-121.
- Davis, W.F. (1981). Job satisfaction and stress. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 51(9), 37-38.
- Duda, J.L., Olson, L.K., & Templin, T.J. (1991) 'The Relationship of Task and Ego Orientation to Sportsmanship Attitudes and the Perceived Legitimacy of Injurious Acts', *Research Quarterly for Exercise and Sport* 62(1): 79-87.
- Emmer & Hickman, (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Englert, C. S., & Tarrant, K. L. (1995). Creating Collaborative Cultures for Educational Change. *Remedial and Special Education*, 16, 325-336. (EJ 513554).
- Ephraty, N., Arzi, Z., & Ben-Sira, D. (1988). *Students' perception of the primary roles of physical educators*. Paper presented at the ICHPER-Europe Congress, Orebro, Sweden.
- Escarti, A., Roberts, G.C., Cervello, E.M., & Guzman, J.F. (1999) 'Adolescent Goal Orientations and the Perception of Criteria of Success used by Significant Others', *International Journal of Sport Psychology* 30(3): 309-24.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization: Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualisation and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.
- Evans, E.D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80 (2), 81-85.
- Evans, J., & Williams, T. (1989). Moving up and getting out: The classed and gendered career opportunities of physical education teachers. In T. Templin & P. Schempp (Eds.), *Socialization into physical education: Learning to teach* (pp. 235-251). Indianapolis: Benchmark Press.

- Evers, W., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Fejgin, N., Ephraty, N., & Ben-Sira, D. (1995). Work Environment and Burnout of Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 64-78.
- Frayne, C. A., & Latham, G. P. (1987). Application of social learning theory to employee self-management of attendance. *Journal of Applied Psychology*, 72, 387-392.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout*. New-York: Doubleday.
- Friedman, I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289.
- Friedman, I. A. (1996). Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 9(3), 245-259.
- Friedman, I. A., & Farber, B. A. (1992). Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 86(1), 28-35.
- Ghaith, G., & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes towards the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 14, 451-458.
- Gibson, S., & Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology* 76(4), 569-582.
- Girdin, D.A., Everly, G.S., & Dusek, D.E., (1996). *Controlling Stress and Tension*. Allyn & Bacon, Needham Heights, MA.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. London: Heinemann.
- Glickman, C., & Tamashiro, R., (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing On three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary

- and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 377-387.
- Gold, Y. (1996). Beginning teacher support: Attrition, mentoring, and induction. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 548-594). New York: Macmillan.
- Granny, C., Smith, P., & Stone, E. (1992). *Job satisfaction: Advances in research and application*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Greenglass, E. R., & Burke, R. J. (1988). Work and family precursors of burnout in teachers: Sex differences. *Sex Roles*, 18(3/4), 215-229.
- Greer, H. G., & Greer, B. B. (1992). Stopping Burnout Before it Starts: Prevention Measures at the Preservice Level. *Teacher Education and Special Education*, 15(3), 168-174. (EJ 455 745).
- Gruneberg, M. M. (1979). *Understanding job satisfaction*. New York: Macmillan.
- Grunfeld, E., Whelan, T., Zitzelsberger, L., Willan, A., Montesanto, B., & Evans, W. (2000). Cancer care workers in Ontario: Prevalence of burnout, job stress and job satisfaction. *Canadian Medical Association Journal*, 163, 166-169.
- Guivernau, M., & Duda, J.L. (1998). Domain generality of goal orientations, beliefs, perceived ability, and interest among Spanish student-athletes. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 76-93.
- Guskey, T.R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Guskey, T.R. (1985). The Effects of Staff Development on Teachers' Perceptions about Effective Teaching. *Journal of Educational Research*, 78, 378-381. (EJ 321 723).
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Hair, J.F. Jr., Anderson, R.E., Tatham, R.L. & Black, W.C. (1995) *Multivariate Data Analysis with Readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hall, B.W., Pearson, L.C., & Carroll, D. (1992). Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis. *Journal of Educational Research*, 85(4), 221-225.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992, April). *An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers*. Paper presented at the

- annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Hargreaves, J. (1977). Sport and physical education: Autonomy or domination? *Bulletin of Physical Education*, 13, 19-29.
- Harris, L., & Associates. (1993). *The Metropolitan Life survey of the American teacher: Violence in America's public schools*. New York: Metropolitan Life.
- Haughey, M. L., & Murphy, P. J. (1984). Are rural teachers satisfied with the quality of their work life. *Education*, 104, 56-66.
- Hendry, L.B. (1976). Survival in a marginal role: The professional identity of the physical education teacher. In N.J. Whitehead & L.B. Hendry (Eds.), *Teaching physical education in England: Description and analysis* (pp. 89-102). London: Lepus.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of the man*. Cleveland, OH: Word.
- Heyns, B. (1988). Educational defectors: A first look at teacher attrition in the NLS-72. *Educational Researcher*, 17(3), 24-32.
- Hock, R.R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Holdaway, E.A. (1978). Facet and overall satisfaction of teachers. *Educational Administration Quarterly*, 14(1), 30-47.
- Huston, J. (1989). Teacher burnout and effectiveness: A case study. *Education*, 110(1), 70-78.
- Ivancevich, J.M., & Donnelly, J.H. (1968). Job satisfaction research: A manageable guide for practitioners. *Personnel Journal*, 47, 172-177.
- Jayarathne, S., & Chess, W. (1985). Job satisfaction and burnout in social work. In B. Farber (ed), *'Stress and burnout in the human profession'*. Pergamon Press.
- Kantas, A., & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach Burnout Inventory. *Work & Stress*, 11(1), 94-100.
- Kendrick, R., Chandler, J., & Hatcher, W. (1994). Job demands, stressors, and the school counselor. *The School Counselor*, 41, 365-369.
- Kirby, P.C., Paradise, L.V., & King, M.I. (1992). Extraordinary leaders in education: Understanding transformational leadership. *Journal of Educational Research*, 85(5), 303-311.
- Kirk, D. (1988). *Physical education and curriculum study: A critical introduction*. London: Croom Helm.

- Koehler, L. (1988). Job satisfaction and corporate fitness managers: An organizational behavior approach to sport management. *Journal of Sport Management*, 2, 100-105.
- Koh, W. L., Steers, R. M., & Terborg, J. R. (1995). The effects of transformational leadership on teacher attitudes and student performance in Singapore. *Journal of Organizational Behavior*, 16(4), 319-333.
- Kohlmaier, J. (1981). Organizing to combat burnout. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 52(9), 39-40.
- Koustelios, A. (1991). *The Relationships of Organizational Cultures and Job Satisfaction in Three Selected Industries in Greece*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, UK.
- Koustelios, A. (1999). Job satisfaction and burnout in a Sport Setting: A Multiple regression analysis. *European Journal for Sport Management*, 6, 31-38.
- Koustelios, A. (2001a). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354-358.
- Koustelios, A. (2001b). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88(3), 627-634.
- Koustelios, A. (2003). Burnout among physical education teachers in Greece. *International Journal of Physical Education*, 40 (1): 32-38.
- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurements*, 57, 469-476.
- Koustelios, A., & Kousteliou, I. (1998). Relations among measures of job satisfaction, role conflict, and role ambiguity for a sample of Greek teachers. *Psychological Reports* 82 (1): 131-136.
- Koustelios, A., Kellis, S., & Bagiatis, K. (1999). Job satisfaction and burnout in sport setting: A multiple regression analysis. *European Journal for Sport Management*, 6, 31-39.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: a multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), 189-203.
- Kuzsman, F. L., & Schnall, H. (1987). Managing teachers' stress: Improving discipline. *The Canadian School Executive*, 6, 3 -10.

- Lam, T., Baum, T., & Pine, R. (2001). Study of managerial job satisfaction in Hong Kong's Chinese restaurants. *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 13 (1): 35-42.
- Lamude, K. G., Scudder, J., & Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher type-A behavior. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(4), 597-610.
- Lee, R., & Wilbur, E. R. (1985). Age, education, job tenure, salary, job characteristics, and job satisfaction: A multivariate analysis. *Human Relations*, 38, 781-791.
- Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B., (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64:190-208.
- Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107-115.
- Leithwood, K., Menzies, T., Jantzi, D., & Leithwood, J. (1996). School restructuring, transformational leadership and the amelioration of teacher burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9, 199-215.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions [Monograph]. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Li, M. (1993). Job satisfaction and performance of coaches of the spare-time sports schools in China. *Journal of Sport Management*, 1. 132-140.
- Locke, E. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (pp. 1297-1349). Chicago: Rand McNally.
- Lortie, D.C. (1975). *Schoolteacher*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Macdonald, D. (1999). Teacher attrition: a review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835- 848.
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux, *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 3-33). Plenum: New York.
- Maehr, M.L., & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*, (pp. 221-267). New York: Academic Press.

- Maghradi, A. (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers. *International Journal of Vaule-Based Management, 12*, 1–12.
- Mancini, V., Wuest, D., Clark, E., & Ridosh, N. (1983). A comparison of the interaction patterns and academic learning time of low- and high- burnout secondary physical educators. In T. Templin & A. Olson (Eds.), *Teaching in Physical Education*, (pp. 197-208). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Mancini, V., Wuest, D., Valentine, K., & Clark, E. (1984). The use of instruction and supervision in interaction analysis on burned out teachers: Its effects on teaching behaviors, levels of burnout and academic learning time. *Journal of Teaching in Physical Education, 3*(2), 29-46.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 5*, 16-22.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek, *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19-32). Taylor and Francis: Washington, DC.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health and Human Resources Administration, 7*, 133-153.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., & Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. In W. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 1-16). London: Taylor & Francis.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- Mathieu, J. E. (1991). A cross-level nonrecursive model of the antecedents of organizational commitment and satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 76*, 607–618.
- Meijer, C., & Foster, S. (1988) The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education, 22*, 378-385.
- Merseth, K. K. (1992). First aid for first-year teachers. *Phi Delta Kappan, 73*(9), 678–683.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J., (1989). Change in teacher efficacy and student self- and taskrelated beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology, 81*, 247-258.

- Milner, H.R. (2001). *A qualitative investigation of teachers' planning and efficacy for student engagement*. Unpublished Dissertation. The Ohio State University, Columbus, OH.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moreira, H., Fox, K. R., & Sparkes, A. C. (2002). Job motivation profiles of physical educators: theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal*, 28 (6): 845-861.
- Musgrove F., & Taylor, P. (1969). *Society and the teacher's role*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nashman, H.W. (1985). Burnout syndrome: A critical analysis. In C.L. Vendien & I.E. Nixon (Eds.), *Physical education teacher education: Guidelines for sport pedagogy* (pp. 269-277). New York: Wiley.
- National Center for Education Statistics (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education.
- Ornstein, A.C. (1989). Theoretical issues related to teaching. *Education and Urban Society*, 22, 95-104.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77, 963-974.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement (Vol.10)*, pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Palmer, D. (2006). Durability of Changes in Self-efficacy of Preservice Primary Teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.
- Parks, J., & Parra, L. (1994). Job satisfaction of sport management alumnae i., *Journal of Sport Management*, 8, 49-56.
- Parsons, T. (1968). Professions. In *International encyclopedia of the social sciences* (Vol. 2, pp. 347-356). New York: Macmillan.
- Pastore, D., & Judd, M. (1993). Gender differences in burnout among coaches of women's athletic teams at 2-year colleges. *Sociology of Sport Journal*, 10, 205-212.

- Perie, M., Baker, D. P., & Whitener, S. (1997). Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation. Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Pines, A. M. (2002). Teacher Burnout: a psychodynamic existential perspective *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(2):121-140.
- Pines, A., & Aronson, E. (1981). *Burnout: From tedium to personal growth*. New-York: Free Press.
- Pisanti, R., Gagliardi, M., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), 523-536.
- Plihal, J. (1982). *Types of intrinsic rewards of teaching and their relation to teacher characteristics and variables in the work setting*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Podell, D., & Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86 (4), 247-253.
- Ponec, D. L., & Brock, B. L. (2000). Relationship among elementary school counselors and principals: A unique bond. *Professional School Counseling*, 3, (3), 208-217.
- Quigley, T., Slack, T., & Smith, G. (1989). The levels and possible causes of burnout in secondary school teacher coaches. *CAMPER Journal*, 55(1), 20-25.
- Quinn, R., & Staines, G. (1978). The 1975-76 quality of employment survey. Ann Arbor, Mich: ISR.
- Rabinowitz, S., Kushnir, T., & Ribak, J. (1996). Preventing Burnout: Increasing professional self efficacy in primary care nurses in a balint group. *American Association of Occupational Health Nurses Journal*, 44(1), 28-32.
- Rice, R., McFarlin, D., & Bennet, D. (1991). Facet importance and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 11, 419-431.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Ruhl-Smith, C. D. (1991). *Teacher attitudes toward students: Implications for job satisfaction in a sample of elementary teachers from suburban schools*. Unpublished doctoral dissertation. Oxford, OH: Miami University.

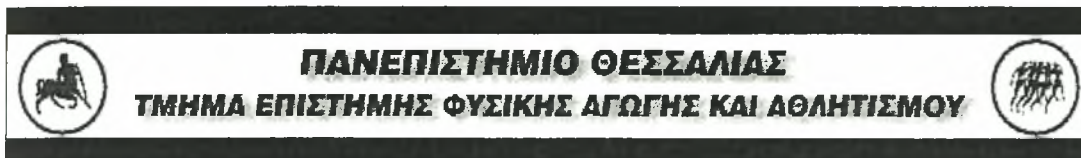
- Ryska, T.A. (2003) 'Sport Involvement and Perceived Scholastic Competence in Studentathletes: A Multivariate Analysis'. *International Sports Journal* 6(1): 155–71.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Randhawa, B. S. (1988). Teacher efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407-414.
- Sarros, J., & Sarros, A. (1987). Predictors of teacher burnout. *The Journal of Educational Administration*, 25, 216-230.
- Saunders, E. (1982). Sport, culture and physical education. *Physical Education Review*, 5, 4-15.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Taylor and Francis: Washington, DC.
- Schaufeli, W.B, & Van Dierendonck, D.W, (1993). The construct validity of two burnout measures. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 631-647.
- Schaufeli, W.B, Daamen, J., & Van Mierlo, H. (1994). Burnout among Dutch teachers: An MBI validity study. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 803-812.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study & practice: A critical analysis*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Schwab, R., & Iwanicki, E. (1982). Perceived role conflict, role ambiguity, and Teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.
- Schwab, R. L. (1986). Burnout in education. Special supplement in C. Maslach and S. E. Jackson, *Maslach Burnout Inventory Manual*, 2nd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- SEO (1998). *De leraar op de drempel van het millennium: Onderzoek naar de arbeidssatisfactie van leraren in het voortgezet onderwijs*. [The teacher on the threshold of the millenium: Examination into job satisfaction of secondary school teachers]. Amsterdam: Stichting voor Economisch Onderzoek der Universiteit van Amsterdam. [Foundation for Economic Research, University of Amsterdam].
- Shouksmith, G., Pajo, K., & Jespen, A. (1990). Construction of a multidimensional scale of job satisfaction. *Psychological Reports*, 67, 355-364.
- Silins, H. C. (1992). Effective leadership for school reform. *The Alberta Journal of Educational Research*, 38(4), 317–334.
- Sisley, B.L., Capel, S.A., & Desertrain, G.S. (1987). Preventing burnout in teacher coaches. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58(2), 71-75.

- Smith, D., & Leng, G.W. (2003) 'The Prevalence and Sources of Burnout in Singapore Secondary School Physical Education Teachers', *Journal of Teaching in Physical Education* 22(2): 203–18.
- Smylie, M.A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education*, 16, 649–659.
- Soodak, L., & Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Souza-Poza, A., Souza-Poza, A.A. (2000). Well-being at work: a cross-national analysis of the levels and determinants of job satisfaction. *Journal of Socio-Economics*, 29, 517-538.
- Sparkes, A.C., Templin, T.J., & Schempp, P.O. (1990). The problematic nature of a career in a marginal subject: Some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 16, 3-28.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Sperber, A.B., Devellis, R.F., & Boehlecke, B. (1994). Cross-cultural translation: Methodology and validation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25, 501-524.
- Stein, M. K., & Wang, M.C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Stewart, D. and Love, W. (1968) 'A General Canonical Index', *Psychological Bulletin* 70(3): 160–63.
- Tabachnick, B. & Fidell, L. (1996) *Using Multivariate Statistics*. (3rd ed.) New York: Harper-Collins.
- Tabakin, G., & Densmore, K. (1986). Teacher professionalization and gender analysis. *Teacher College Record*, 88, 257-279.
- Thompson, B. (2000) 'Canonical Correlation Analysis', in G.G. Laurence and P.R. Yarnold (eds) *Reading and Understanding More Multivariate Statistics*, pp. 285–316. Washington, DC: American Psychological Association.
- Ting, Y. (1997). Determinants of job satisfaction of federal government employees. *Public Personnel Management* 26 (3): 313-333.

- Togia, A., Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2004). Job satisfaction among Greek librarians. *Library and Information Science Research*, 26 (3): 373-383.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work & Stress*, 7(3), 203-219.
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2002, April). *The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Ulriksen, J. J. (1996). *Perceptions of secondary school teachers and principals concerning factors related to job satisfaction and job dissatisfaction*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Southern California, USA.
- Van Dierendonck, D., Schaufeli, W. B., & Sixma, H. (1994). Burnout among general practitioners: a perspective from equity theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, 86-100.
- Van Horn, J., & Van Dierendonck, D. (1998). Burnout onder leerkrachten. Definitie, oorzaken en preventie. [Burnout among teachers. Definition, causes and prevention]. *Speciaal Onderwijs*, 71(8), 266-268.
- Van Veldhoven, M., & Broersen, J. P. J. (1999). *Psychosociale arbeidsbelasting en werkstress in Nederland*. [Psycho-social work load and work stress in the Netherlands]. Amsterdam: Stichting Kwaliteitsbevordering Bedrijfsgezondheidszorg.
- Van Yperen, N. W. (1998). Informational support, equity and burnout: The moderating effect of self-efficacy. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 29-33.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: John Wiley.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., & Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 63-77.

- Weaver, C. N. (1980). Job satisfaction in the United States in the 1970s'. *Journal of Applied Psychology*, 65, 364-367.
- Wendt, J., & Bain, L. (1989). Physical educators' perceptions of stressful teaching events. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 342-346.
- Williamson, K. (1993). A qualitative study on the socialization of beginning physical education teacher educators. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 188-201.
- Wood, J., Wallace, J., & Zeffane R., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Jacaranda: Wiley Ltd
- Young, D. J. (1998). Teacher Morale and Efficacy in Rural Western Australia. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education (Adelaide, South Australia, Australia, November 29-December 3).
- Zeffane, R. (1994). Job Satisfaction and its implications for work redesign: Findings from the Australian Telecommunications. *Leadership and Organisational Design*, 15, 10-11.
- Zigarreli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90(2), 103-109.
- Κάντας, Α. (1993). *Οργανωτική - Βιομηχανική Ψυχολογία, Επιλογή - Αξιολόγηση Προσωπικού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουστέλιος, Α., & Κουστέλιου, Ι. (2001). Επαγγελματική ικανοποίηση και επαγγελματική εξουθένωση στην εκπαίδευση. *Ψυχολογία*, 8, 30.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993): *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τόμ. Α' και Β', Αθήνα.
- Τσιγγίλης, Ν. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Τμήμα επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ



Αυτό το ερωτηματολόγιο είναι μία μελέτη για τις εργασίες και πώς οι άνθρωποι αντιδρούν σ' αυτές. Το ερωτηματολόγιο βοηθά να προσδιοριστεί πώς οι δουλειές μπορούν να σχεδιαστούν καλύτερα συλλέγοντας πληροφορίες για το πώς οι άνθρωποι αντιδρούν σε διαφορετικά είδη δουλειάς.

Στις ακόλουθες σελίδες θα βρείτε πολλά διαφορετικά είδη ερωτήσεων σχετικά με τη δουλειά σας. Συγκεκριμένες οδηγίες δίνονται στην αρχή κάθε τμήματος. Παρακαλείσθε να τις διαβάσετε προσεκτικά. Δεν θα 'πρεπε να πάρει πάνω από 20 λεπτά για να συμπληρωθεί όλο το ερωτηματολόγιο. Παρακαλείσθε να προχωράτε γρήγορα. Οι ερωτήσεις είναι σχεδιασμένες να καταλάβουμε τις δικές σας αντιλήψεις για τη δουλειά σας και τις δικές σας αντιδράσεις προς αυτή.

Δεν υπάρχουν ερωτήσεις παγίδες. Οι ατομικές σας απαντήσεις θα τηρηθούν απολύτως εμπιστευτικές. Παρακαλώ απαντήστε σε κάθε ερώτηση όσο το δυνατόν πιο ειλικρινά και αληθινά.

Ευχαριστούμε για την συνεργασία σας

ΠΡΩΤΟ ΤΜΗΜΑ

Παρακάτω υπάρχει μια σειρά από προτάσεις που αναφέρονται στο πώς *μπορεί να νιώθει κάποιος στην εργασία του*. Παρακαλώ σημειώστε με κύκλο τον αριθμό εκείνο που αντιστοιχεί στην *συχνότητα* που σας αντιπροσωπεύει.

ΠΟΣΟ ΣΥΧΝΑ:

0	1	2	3	4	5	6
Ποτέ	Μερικές φορές το χρόνο ή λιγότερο	Μία φορά το μήνα ή λιγότερο	Μερικές φορές το μήνα	Μία φορά την εβδομάδα	Μερικές φορές την εβδομάδα	Κάθε μέρα

Νιώθω συναισθηματικά εξαντλημένος /η από την δουλειά μου <small>(cc1)</small>	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω εξαντλημένος /η στο τέλος της εργάσιμης ημέρας <small>(cc2)</small>	0	1	2	3	4	5	6
Νιώθω κουρασμένος /η όταν σηκώνομαι το πρωί και πρέπει να αντιμετωπίσω μια μέρα ακόμη στη δουλειά μου <small>(cc3)</small>	0	1	2	3	4	5	6
Μπορώ εύκολα να καταλάβω πώς αισθάνονται οι μαθητές μου <small>(pa4)</small>	0	1	2	3	4	5	6

... να εμποδίζεις λίγους προβληματικούς μαθητές να διαλύουν ένα ολόκληρο μάθημα; ^(b5)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να βελτιώσεις την ικανότητα κατανόησης ενός μαθητή που δεν τα πάει καθόλου καλά; ^(c5)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να αξιολογείς την κατανόηση των μαθητών για αυτά που έχεις διδάξει; ^(a7)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να κάνεις τα παιδιά να ακολουθούν τους κανόνες της τάξης; ^(b2)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να παρακινείς τους μαθητές που δείχνουν μειωμένο ενδιαφέρον; ^(c3)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να φτιάχνεις καλές ερωτήσεις για τους μαθητές σου; ^(a3)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να ανταποκριθείς σε ανυπάκουους μαθητές; ^(b6)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να κάνεις τους μαθητές να πιστέψουν ότι μπορούν να τα πάνε καλά στις σχολικές εργασίες; ^(c1)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να εφαρμόζεις εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας στην τάξη σου; ^(a4)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να ηρεμείς ένα μαθητή που είναι ενοχλητικός και κάνει φασαρία; ^(b3)	1	2	3	4	5	6	7	8	9
... να βοηθήσεις τις οικογένειες στο να βοηθήνε τα παιδιά τους να τα πάνε καλά στο σχολείο; ^(c4)	1	2	3	4	5	6	7	8	9

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα 2. Ηλικία

3. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση 4. Ειδικότητα ΠΕ.....

5. Σχέση εργασίας: Μόνιμος Αναπληρωτής Ωρομίσθιος

Ολυμπιακή Παιδεία

6. Μετεκπαίδευση ΝΑΙ ΟΧΙ

7. ΒΑΘΜΙΔΑ ΕΚΠ/ΣΗΣ: Α/ΘΜΙΑ Β/ΘΜΙΑ 8. ΝΟΜΑΡΧΙΑ.....

9. Μεταπτυχιακός τίτλος ΝΑΙ ΟΧΙ

Κωδικός

10. Διδακτορικό δίπλωμα ΝΑΙ ΟΧΙ

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΑΣ

VERSION 3