



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
Τόμος 11 (3), 48-65
Δημοσιεύτηκε: Νοέμβριος 2013



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 11 (3), 48-65
Released: November 2013

www.pe.uth.gr/emag

ISSN 1790-3041



Στάδια Ανάπτυξης των Εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τις Διδακτικές τους Ανησυχίες: Μελέτη Ανασκόπησης

Αφροδίτη Κατσιγιάννη & Βασιλική Δέρρη
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Περίληψη

Η κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και των παραγόντων που επηρεάζουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί προϋπόθεση για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών. Επομένως, τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης κρίνεται αναγκαίο να μην προσφέρονται ως προϊόντα μαζικής παραγωγής αλλά να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους πορείας. Οι διδακτικές ανησυχίες προσδιορίζονται ως οι αντλαμβανόμενοι φόβοι, οι αγωνίες και οι έγνοιες των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, οι διδακτικές ανησυχίες βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με την ιδιαίτερη φύση του γνωστικού τους αντικειμένου. Στην παρούσα ανασκόπηση εξετάστηκε η εξελικτική πορεία της θεωρίας ανάπτυξης των διδακτικών ανησυχιών καθώς και οι διδακτικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, τόσο κατά την περίοδο εκπαίδευσής τους στο ΤΕΦΑΑ, όσο κι αυτών που υπηρετούν ως εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση. Ως επιμέρους σκοπός τέθηκε η κριτική προσέγγιση των ευρημάτων, ως προς τη σχέση των ΔΑ με την εμπειρία των εκπαιδευτικών αλλά και με άλλους δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο ή το ιδιαίτερο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον εργασίας. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία των διδακτικών ανησυχιών για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, τόσο σε ενδο-υπηρεσιακό επίπεδο όσο σε προ-υπηρεσιακό επίπεδο, δηλαδή, πριν υπηρετήσουν σε δομές της τυπικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: *επαγγελματική ανάπτυξη, προγράμματα επιμόρφωσης, ανάγκες εκπαιδευτικών*

Physical Educators' Stages of Development in Relation to their Teaching Concerns: A Review Study

Afroditi Katsigianni & Vasiliki Derri

Department of Physical Education and Sport Science, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

Abstract

The understanding of physical educators' particular needs and factors that affect their work is considered a prerequisite for the design and the implementation of effective learning processes. Therefore, the educational and training programs taken place in pre- and in-service level should not be provided like common mass products but differentiated in accordance with teachers' concerns in each stage of their professional development. Teaching concerns are defined as the teachers' perceived worries and anxieties as a result of their interaction with the teaching environment. In case of physical educators, concerns are in close correlation with the particular nature of their subject matter. The present review examined the concerns developmental theory and the teaching concerns of the Physical Education teachers (pre- and in-service). A secondary purpose was the critical approach of the findings, in terms of the relation between concerns and teaching

Διεύθυνση επικοινωνίας: Δρ. Βασιλική Δέρρη

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
67 100, Κομοτηνή

e - mail: vaderrri@phyed.duth.gr

experience as well as other demographic characteristics such as gender or cultural and educational work environment. The results prove the important role of physical educators' concerns to their professional development, both in pre- and in-service level.

Key words: *professional development, training programs, teachers' needs*

Εισαγωγή

Η κατανόηση της ιδιαίτερης φύσης των ενηλίκων εκπαιδευτικών ως υποκειμένων που μαθαίνουν, της μοναδικότητας των εμπειριών τους και των ποικίλων διαστάσεων που συνδέονται με την επαγγελματική τους ανάπτυξη θεωρείται κρίσιμη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή αποτελεσματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων. Αναγνωρίζεται λοιπόν, ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν θα πρέπει να σχεδιάζονται και να προσφέρονται ως προϊόντα μαζικής παραγωγής, αλλά να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε κάθε στάδιο της επαγγελματικής τους πορείας (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2007). Στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), έχει ερευνητικά επιβεβαιωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί της έχουν ανάγκη από εξειδικευμένα επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς τείνουν να εκδηλώνουν ανησυχίες οι οποίες βρίσκονται σε στενή συνάρτηση με την ιδιαίτερη φύση του διδακτικού τους αντικειμένου (Conkle, 1996; Hovatter, 2009). Επομένως, η κατανόηση των ιδιαίτερων διδακτικών ανησυχιών των εκπαιδευτικών ΦΑ και των παραγόντων που επηρεάζουν την εργασία τους αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την παροχή ουσιαστών ενδοϋπηρεσιακών μαθησιακών εμπειριών (Conkle, 1996).

Στο έργο της Fuller (1969), οι διδακτικές ανησυχίες (ΔΑ) προσδιορίζονται ως οι αντιλαμβανόμενοι φόβοι, οι αγωνίες και οι έγνοιες των εκπαιδευτικών ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασή τους με το επαγγελματικό τους περιβάλλον. Η νοηματοδότηση των ΔΑ παραμένει μέχρι και σήμερα μια ερμηνευτική πρόκληση. Κατά τον ισχυρισμό του George (1978), οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν για κάτι εάν το σκέφτονται συχνά, δηλαδή, εάν τους απασχολεί έντονα και θα ήθελαν να ενεργήσουν ως προς αυτό. Ο ίδιος (1978), επιδιώκοντας να προσδώσει μια θετική δυναμική στην έννοια των ΔΑ, αναφέρει ότι μπορεί κάποιος να ανησυχεί για πιθανά προβλήματα αλλά και για τις δυνατότητες οι οποίες θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν κατά τη διδακτική πράξη ή τις προκλήσεις οι οποίες χρήζουν περαιτέρω μάθησης και μέριμνας. Επομένως, οι ανησυχίες συνδέονται με την επαγγελματική ανάπτυξη στο βαθμό κατά τον οποίο αποτελούν έκφραση της ανάγκης να γίνει κάποιος πιο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός (Fuller, Parsons & Watkins, 1974).

Σύμφωνα με το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διδακτικών Ανησυχιών (ΑΜΔΑ) το οποίο πρότεινε η Fuller (1969), σε ένα αρχικό στάδιο οι φοιτητές αλλά και οι νέοι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από ανησυχίες που συνδέονται με την επιβίωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Υπό την επίδραση του επονομαζόμενου «σοκ της πράξης», φέρονται να ανησυχούν κυρίως για την αποδοχή τους από τους υπηρεσιακά ανώτερους τους, μαθητές και μαθήτριες και τους άλλους εκπαιδευτικούς, για τη διατήρηση του ελέγχου της τάξης καθώς και για ζητήματα αξιολόγησής τους. Όταν οι πρώιμες ανησυχίες *για το εγώ* αντιμετωπισθούν, οι ανησυχίες μεταβαίνουν από τα ζητήματα που αφορούν στον εαυτό σε θέματα που, κυρίως, αναφέρονται σε αυτήν καθαυτή τη διδακτική πράξη, δηλαδή, *το έργο* (Conkle, 1996). Για παράδειγμα, σε αυτό το στάδιο οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών επικεντρώνονται στους περιορισμούς τους οποίους μπορεί να θέτουν ο μεγάλος αριθμός μαθητών στη σχολική τάξη, οι χρονικοί περιορισμοί κατά τη διδασκαλία, η έλλειψη διδακτικών μέσων και υποστηρικτικών υποδομών καθώς και η ανάθεση επιπλέον εξωδιδακτικών αρμοδιοτήτων (George, 1978). Σε ένα τελικό στάδιο, οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, με έκδηλα τα συναισθήματα της ενσυναίσθησης και του ενδιαφέροντος για τους μαθητές τους, φέρονται να προβληματίζονται *για την επίδραση* που ασκεί η διδασκαλία στη μάθηση και την ανάπτυξη αυτών (Conkle, 1996).

Η Fuller (1969), σύμφωνα με την εξελικτική θεωρία ανάπτυξης των τριών προαναφερόμενων σταδίων, θεωρεί αναγκαία την εκδήλωση των ανησυχιών που συνδέονται με ένα πρότερο στάδιο πριν την εμφάνιση ανησυχιών που χαρακτηρίζουν το επόμενο. Η ίδια, επίσης, διευκρινίζει ότι οι ΔΑ οι οποίες εμφανίζονται ως προσδιοριστικές ενός συγκεκριμένου σταδίου φέρονται να κυριαρχούν σε σύγκριση με αυτές που αντιστοιχούν σε κάποιο άλλο. Σημαντικό ρόλο στην εν λόγω κυριαρχία φαίνεται να διαδραματίζει η διδακτική εμπειρία κάθε εκπαιδευτικού. Η θεωρητικός και ερευνήτρια αναφέρει ότι ο χρόνος τον οποίο χρειάζεται κάθε εκπαιδευτικός για να μεταβεί από το ένα στάδιο ανησυχιών στο επόμενο μπορεί να ποικίλλει. Όπως έχει υπογραμμιστεί, η εν λόγω μετάβαση δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί αυτόματα καθώς στην πράξη χρειάζονται κατάλληλα οργανωμένες παρεμβάσεις οι οποίες ανταποκρίνονται στις δεδομένες ανησυχίες και τις ανάγκες των συγκεκριμένων κάθε φορά ατόμων (Concle, 1996; Rutherford & Hall, 1990).

Σε ένα πρώιμο στάδιο, η διερεύνηση των διδακτικών ανησυχιών σε εκπαιδευτικούς ΦΑ ακολούθησε τις σχετικές έρευνες για τους εκπαιδευτικούς της τάξης με κύριο όργανο μέτρησης των ΔΑ το Teacher Concerns Questionnaire (TCQ) (George, 1978). Στο ερευνητικό πεδίο της Φυσικής Αγωγής, η ευαισθησία και η ακρί-

βεια του TCQ αντιμετωπίστηκε με σκεπτικισμό και συχνά αμφισβητήθηκε καθώς το συγκεκριμένο όργανο, όπως υποστηρίχθηκε, σχεδιάστηκε για εκπαιδευτικούς της τάξης και ίσως να μην ανταποκρινόταν στις ιδιαιτερότητες της ΦΑ (Fung, 1993; McBride, 1993). Οι ειδικές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος ΦΑ έτσι όπως διαμορφώνονται από τη σχέση των κινητικών απαιτήσεων του μαθήματος με το χώρο, τις υποδομές και τον εξοπλισμό, είναι παράγοντες οι οποίοι φαίνεται να επηρεάζουν την κλίμακα του έργου (Wendt & Bain, 1989). Ο McBride (1993) επανασχεδίασε το ερωτηματολόγιο TCQ και το αξιολόγησε σε μια πολύ-επίπεδη έρευνα η οποία απέδωσε μία νέα κλίμακα για το έργο με 5 ερωτήσεις-δηλώσεις. Ο τελικός έλεγχος της αξιοπιστίας του προσαρμοσμένου Teacher Concerns Questionnaire-Physical Education (TCQ-PE) σε δείγμα εκπαιδευτικών ΦΑ απέδωσε ικανοποιητικές τιμές οι οποίες φάνηκε να το καθιστούν ένα αρκετά αξιόπιστο μέσο διερεύνησης των ανησυχιών για τον πληθυσμό της Φυσικής Αγωγής.

Σκοπός της παρούσας ανασκοπικής μελέτης ήταν να εξεταστεί η εξελικτική πορεία της θεωρίας ανάπτυξης των ΔΑ καθώς και οι ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ τόσο σε προϋπηρεσιακό (φοιτητές & φοιτήτριες ΦΑ) όσο και σε ενδοϋπηρεσιακό επίπεδο (υπηρετούντες εκπαιδευτικοί ΦΑ). Επιμέρους σκοπός ήταν η κριτική προσέγγιση των ευρημάτων, ως προς τη σχέση των ΔΑ με την εμπειρία των εκπαιδευτικών αλλά και με άλλους δημογραφικούς παράγοντες όπως το φύλο ή το ιδιαίτερο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον εργασίας.

Μεθοδολογία

Η αναζήτηση της σχετικής βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε μέσω υπολογιστή στο Μελετητή Google (Google Scholar) και στη βιβλιογραφική βάση δεδομένων Scopus (Elsevier). Για την αναζήτηση της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός (AND, OR) των ακόλουθων όρων: teachers' concerns, physical education, professional development εμπεριεχόμενες στον τίτλο ή στην περίληψη ή στις λέξεις-κλειδιά των εργασιών. Η αναζήτηση της ελληνικής βιβλιογραφίας πραγματοποιήθηκε με τους πιθανούς συνδυασμούς των αντίστοιχων ελληνικών όρων: (διδασκτικές) ανησυχίες, Φυσική Αγωγή, επαγγελματική ανάπτυξη. Επίσης, για την πρόσβαση σε σχετικές μεταπτυχιακές διατριβές και ερευνητικές εργασίες οι οποίες δεν ήταν δημοσιευμένες σε ηλεκτρονική μορφή αξιοποιήθηκε η αντίστοιχη συλλογή και το αρχείο των έντυπων τευχών των ακαδημαϊκών περιοδικών της βιβλιοθήκης του ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η επιλογή των σχετικών ερευνητικών εργασιών βασίστηκε σε κριτήρια όπως α) η εξέταση του τριτοπαρονομίας δομής του Αναπτυξιακού Μοντέλου των Διδασκτικών Ανησυχιών β) η συσχέτιση της εξελικτικής εμφάνισης των παραγόντων-σταδίων των ΔΑ με την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ΦΑ σε σχέση κυρίως με τη διδασκτική εμπειρία αλλά και άλλες μεταβλητές όπως για παράδειγμα, το ιδιαίτερο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, το φύλο, η βαθμίδα εκπαίδευσης. Στην παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν τελικά 15 ερευνητικές εργασίες. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζεται η κατανομή των εργασιών με βάση το γεωγραφικό προσδιορισμό, τη σύνθεση του ερευνητικού δείγματος και την ερευνητική μεθοδολογία όσον αφορά στο μέσο συλλογής δεδομένων.

Πίνακας 1: Συνοπτικά περιγραφικά χαρακτηριστικά των ερευνών

Μεταβλητή		Αριθμός ερευνών	Βιβλιογραφικές Πηγές
Χώρα	Βέλγιο	2	Behets (1990); Meek & Behets (1999)
	Ελλάδα	4	Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel (2004); Μανούσου, Χατζηχαριστός Ζουνχιά & Ψυχουντάκη (2008); Μανούσου (2009); Καραμπέκου, Χασάνδρα & Γούδας (2004)
	Ηνωμένο Βασίλειο	4	Meek (1996); Capel (1997); Capel, (2001); Meek & Behets (1999)
	ΗΠΑ	5	Hynes-Dusel (1999); Conkle (1996); Hodge & Akuffo (2007); Hovatter (2009); Wendt & Bain (1989)
Συμμετέχοντες	Χονγκ Κονγκ	1	Fung (1993)
	Φοιτητές ΦΑ	6	Behets (1990); Meek (1996); Hynes-Dusel (1999); Capel (1997); Capel, (2001); Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel (2004)
	Υπηρετούντες εκπαιδευτικοί ΦΑ	6	Conkle (1996); Hodge & Akuffo (2007); Μανούσου, Χατζηχαριστός Ζουνχιά & Ψυχουντάκη (2008); Μανούσου (2009); Hovatter (2009)
Ερευνητική μέθοδος	Μικτές ομάδες	4	Wendt & Bain (1989); Fung (1993); Meek & Behets (1999); Καραμπέκου, Χασάνδρα & Γούδας (2004)
	Ποσοτική	11	Meek (1996); Capel (1997); Capel, (2001); Zounhia, Hatziharistos & Emmanouel (2004); Μανούσου, Χατζηχαριστός Ζουνχιά & Ψυχουντάκη (2008); Μανούσου (2009); Hovatter (2009); Wendt & Bain (1989); Fung (1993); Meek & Behets (1999); Καραμπέκου, Χασάνδρα & Γούδας (2004)
	Ποιοτική	2	Hodge & Akuffo (2007)
	Μικτή	3	Behets (1990); Hynes-Dusel (1999); Conkle (1996)

Ως προς την πρώτη μεταβλητή, διαπιστώθηκε η εξής γεωγραφική κατανομή: Βέλγιο (2), Ελλάδα (4), Ηνωμένο Βασίλειο (4), ΗΠΑ (5), Χονγκ Κονγκ (1). Στη διαπολιτισμική μελέτη των Meek και Behets (1999) γίνεται διπλή αναφορά καθώς ως χώρα διεξαγωγής θεωρήθηκε τόσο το Βέλγιο όσο και το Ηνωμένο Βασίλειο. Ως προς τη σύνθεση του ερευνητικού δείγματος, οι έξι έρευνες αφορούσαν σε φοιτητές ΦΑ, οι πέντε σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ΦΑ και οι τέσσερις σε μικτό δείγμα φοιτητών και εκπαιδευτικών ΦΑ. Ως προς την τρίτη μεταβλητή, στην πλειονότητα των ερευνών (11) χρησιμοποιήθηκε ένα ποσοτικό μέσο συλλογής δεδομένων (Teacher Concerns Questionnaire (TCQ), Teacher Concerns Questionnaire-Physical Education (TCQ-PE)), μόνο μία έρευνα υιοθέτησε μια ποιοτική προσέγγιση (για παράδειγμα, δομημένες ή ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στοχευμένες συνεδρίες ανάκλησης) ενώ στις τρεις επιλέχθηκε μια μικτή μεθοδολογική προσέγγιση με τη συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων (ερωτηματολόγιο και συνεντεύξεις ή ημερολόγια καταγραφής ή απαντήσεις συμμετεχόντων σε ανοικτή ερώτηση, αντίστοιχα). Ακολουθεί εκτενώς η βιβλιογραφική ανασκόπηση των ερευνητικών εργασιών οι οποίες ταξινομήθηκαν και παρουσιάζονται με βάση τη σύνθεση του ερευνητικού δείγματος.

Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Έρευνες σε φοιτητές Φυσικής Αγωγής

Στον Πίνακα 2 που ακολουθεί παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι έρευνες σε φοιτητές ΦΑ. Επίσης, γίνεται συνοπτική αναφορά στην χώρα πραγματοποίησης της έρευνας, στο μέσο συλλογής των δεδομένων καθώς και στα σημαντικότερα αποτελέσματα. Αξίζει επίσης, να επισημανθεί ότι συμπεριλαμβάνεται και η αντίστοιχη έρευνα σε έλληνες φοιτητές ΦΑ η οποία αναπτύσσεται στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο το οποίο αφορά στη διερεύνηση των ΔΑ σε ελληνικό πληθυσμό.

Πίνακας 2. Διερεύνηση Διδακτικών Ανησυχιών σε φοιτητές Φυσικής Αγωγής

Βιβλιογραφική πηγή	Χώρα	Μέσο συλλογής δεδομένων	Σημαντικότερα αποτελέσματα
Behets (1990)	Βέλγιο	-Teacher Concerns Questionnaire (TCQ) -Ημερολόγια καταγραφής	-Οι ανησυχίες για την επίδραση εμφανίστηκαν σημαντικά πιο έντονες σε σχέση με τα άλλα είδη ΔΑ και στις τρεις μετρήσεις. -Η συγκριτική ανάλυση των ευρημάτων που προέκυψαν μέσω του ερωτηματολογίου και μέσω των συνεντεύξεων έδειξε αντίθετες τάσεις ως προς το κυρίαρχο είδος ΔΑ
Meek (1996)	Ηνωμένο Βασίλειο	-Teacher Concerns Questionnaire (TCQ)	-Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στη μεταβολή των ΔΑ ως αποτέλεσμα της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων -Επισημάνθηκε η ανάγκη ανάπτυξης ενός κατάλληλου οργάνου μέτρησης των ΔΑ για βρετανούς φοιτητές ΦΑ
Hynes-Dusel (1999)	ΗΠΑ	Teacher Concerns Questionnaire-Physical Education (TCQ-PE) -Συνεντεύξεις	-Δεν επιβεβαιώθηκε η εξελικτική διαδοχή των ΔΑ με βάση το τριτοπαράγοντικό ΑΜΔΑ -Η εκδήλωση των ΔΑ τείνει να επηρεάζεται από παράγοντες όπως η συμπεριφορά του μέντορα εκπαιδευτικού, η βαθμίδα εκπ/σης, η προσωπικότητα των φοιτητών, και η ποιότητα σπουδών τους -Αμφισβητήθηκε η καταλληλότητα του TCQ-PE για τη διερεύνηση των ΔΑ σε φοιτητές ΦΑ
Capel (1997)	Ηνωμένο Βασίλειο	-Teacher Concerns Questionnaire (TCQ)	- Δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή των ανησυχιών μεταξύ των μετρήσεων - Η παραπάνω διαπίστωση αποδόθηκε στις διαφορετικές απαιτήσεις των δύο φάσεων διδακτικής πρακτικής
Capel, (2001)	Ηνωμένο Βασίλειο	Teacher Concerns Questionnaire (TCQ)	- Δε σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές στις συνολικές ΔΑ ανάμεσα στους φοιτητές διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων - Υπογραμμίστηκε ότι η ανάπτυξη των ΔΑ ίσως να μην ακολουθεί την προτεινόμενη διαδοχική ακολουθία
Zounhia,	Ελλάδα	Teacher Con-	- Δεν επιβεβαιώθηκαν οι τρεις παράγοντες

Hatziharistos & Emmanouel (2004)	cerns Questionnaire (TCQ)	των ΔΑ στη δομή του TCQ
		<ul style="list-style-type: none"> - Εκφράστηκαν αμφιβολίες ως προς την καταλληλότητα του TCQ για τη διερεύνηση των ΔΑ σε έλληνες φοιτητές ΦΑ - Ως προς το είδος των ΔΑ, καταγράφηκαν έντονες ανησυχίες για την <i>επίδραση</i> μεταξύ των μετρήσεων - Ως προς το φύλο, οι φοιτήτριες ΦΑ εκδήλωσαν σημαντικά πιο έντονες ανησυχίες σε σχέση με τους φοιτητές πριν και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής

Ο Behets (1990) διερεύνησε τις ανησυχίες 100 βέλγων φοιτητών οι οποίοι διένυαν το τελευταίο έτος των σπουδών τους. Για το σκοπό αυτό, διένειμε το TCQ (George, 1978), τρεις φορές κατά τη διάρκεια της διδακτικής τους πρακτικής σε εκπαιδευτικές μονάδες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ως εντονότερες τις ανησυχίες που αντιστοιχούσαν στο στάδιο της επίδρασης, καθώς σημείωσαν το υψηλότερο σκορ και στις τρεις μετρήσεις. Επιπλέον, καταγράφηκε στατιστικά σημαντική αύξηση στις ανησυχίες για την επίδραση μεταξύ των μετρήσεων ενώ δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στα δύο άλλα είδη ΔΑ. Συμπληρωματικά, ο ερευνητής κατέγραψε τις ανησυχίες 10 συμμετεχόντων αναλύοντας τα ημερολόγια τα οποία συμπλήρωσαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής. Η ανάλυση των καταγεγραμμένων ανησυχιών αποκάλυψε πέντε κύριες πηγές ανησυχιών. Οι παραπάνω κατηγορίες συσχετίστηκαν με τα τρία στάδια ανησυχιών: *Διατήρηση ελέγχου* (ανησυχίες για το *εγώ*), *Ζητήματα οργάνωσης* (ανησυχίες για το *έργο*) και *Παρακίνηση, Μάθηση και Ικανοποίηση αναγκών των μαθητών* (ανησυχίες για την *επίδραση*). Από τη συγκριτική εξέταση των δεδομένων διαπιστώθηκε η ύπαρξη αντίθετων τάσεων μεταξύ των καταγεγραμμένων ανησυχιών στα ημερολόγια και των ανησυχιών οι οποίες καταγράφηκαν μέσω του ερωτηματολογίου καθώς στα ημερολόγια φάνηκε να κυριαρχούν οι ανησυχίες για το *εγώ* και να ακολουθούν εκείνες για το *έργο* και την *επίδραση*. Κατά τον ερευνητή, η διαπιστωμένη διαφοροποίηση ενδέχεται να υποδηλώνει την ύπαρξη ιδεαλιστικών και ρεαλιστικών ανησυχιών (εκφρασμένων μέσω ερωτηματολογίου και ημερολογίου αντίστοιχα).

Ο Meek (1996) χρησιμοποίησε το ερωτηματολόγιο TCQ σε 77 βρετανούς φοιτητές ΦΑ πριν και μετά τη διδακτική πρακτική σε σχολεία. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση οδήγησε στη διαπίστωση ότι το επιλεγμένο όργανο ίσως να μην προσφέρεται για την αποτύπωση των ΔΑ των αγγλων φοιτητών. Η ανάλυση που ακολούθησε για την εξέταση πιθανών αναπτυξιακών μεταβολών ως προς τις ΔΑ μεταξύ των μετρήσεων δεν έδειξε σημαντικές διαφορές ως αποτέλεσμα της διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων. Ο ερευνητής επισήμανε την ανάγκη ανάπτυξης ενός πιο ευαίσθητου και κατάλληλα προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου ΔΑ, ικανού να αποτυπώνει τις πιθανές αναπτυξιακές μεταβολές των σταδίων ΔΑ στο συγκεκριμένο πληθυσμό.

Η Hynes-Dusel (1999) διεξήγαγε έρευνα με σκοπό να καταγράψει τις ΔΑ 25 φοιτητών από δύο πανεπιστημιακά τμήματα ΦΑ προκειμένου να προσδιοριστεί ο βαθμός κατά τον οποίο η διαδοχή των ΔΑ συνάδει με τα εξελικτικά στάδια της θεωρίας της Fuller. Για τη συλλογή των ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο TCQ-PE. Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε τρεις φορές (στην αρχή, στο μέσον και με το τέλος) κατά τη διάρκεια του τριμήνου που εμπειρείχε άσκηση διδακτικού έργου (Ιανουάριος - Μάρτιος). Τα ευρήματα που προέκυψαν δεν επιβεβαίωσαν το εξελικτικό μοντέλο της Fuller καθώς οι συμμετέχοντες, τόσο αυτοί που ήταν στην αρχή όσο και αυτοί που ήταν προς το τέλος της συγκεκριμένης διδακτικής εμπειρίας, επέδειξαν κυρίως έντονες ΔΑ που αντιστοιχούσαν στο στάδιο του *εγώ*. Ειδικότερα, στην αρχή του εξαμήνου οι συμμετέχοντες επέδειξαν εντονότερες ανησυχίες για το *εγώ*, ηπιότερες ανησυχίες για τη *επίδραση* και ακόμη πιο ήπιες ανησυχίες για το *έργο*. Στο μέσον του τριμήνου, η διαβάθμιση της έντασης των εκδηλούμενων ανησυχιών καταγράφηκε ως εξής: *επίδραση*, *εγώ* και *έργο*. Εντύπωση προκάλεσε η διαπίστωση ότι με την ολοκλήρωση της διδακτικής πρακτικής οι συμμετέχοντες επανήλθαν στο πρότυπο ανησυχιών το οποίο εμφάνισαν στην αρχή του τριμήνου. Τα αποτελέσματα ώθησαν την ερευνήτρια να συμπεράνει ότι δεν χρειάζεται να ξεπεραστούν οι ΔΑ ενός σταδίου για να εκδηλωθούν αυτές που αντιστοιχούν σε κάποιο άλλο. Επιπρόσθετα, σε μια προσπάθεια ερμηνευτικής προσέγγισης των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις, διάρκειας μίας ώρας, σε 5 εθελοντές φοιτητές και από τα δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα. Οι συνεντεύξεις, διάρκειας μίας ώρας, διενεργήθηκαν σε τρία στάδια, πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση της διδα-

κτικής εμπειρίας. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι ΔΑ τείνουν να επηρεάζονται σημαντικά από α) τη συμπεριφορά του συνεργαζόμενου μέντορα εκπαιδευτικού, β) την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία οι εκπαιδευόμενοι ΦΑ κλήθηκαν να διδάξουν, γ) τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας και τέλος, δ) την επάρκεια των σπουδών τους όσον αφορά στη διδακτική του αντικειμένου.

Εξίσου σημαντικές υπήρξαν και οι παρατηρήσεις της Hynes-Dusel σχετικά με την χρήση του TCQ-PE σε φοιτητές ΦΑ. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, η προσαρμογή του συγκεκριμένου οργάνου μέτρησης των ΔΑ βασίστηκε σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ΦΑ με αποτέλεσμα τα στοιχεία-δηλώσεις που αντιστοιχούν στην κλίμακα *του έργου* να μην ταιριάζουν σε φοιτητές ΦΑ. Οι τελευταίοι περνούν ένα σχετικά μικρό χρονικό διάστημα λίγων εβδομάδων σε σχολικό περιβάλλον προκειμένου να αποκτήσουν διδακτική εμπειρία. Ως εκ τούτου, η ερευνήτρια ισχυρίστηκε ότι τα στοιχεία που αφορούν σε ζητήματα με πιο μακροπρόθεσμη προοπτική όπως είναι η συνοχή του ετήσιου προγράμματος σπουδών, η δομή του ωρολογίου προγράμματος και η έλλειψη διοικητικής στήριξης είναι πιθανόν να μην γίνονται πλήρως κατανοητά από τους φοιτητές ΦΑ.

Η Capel (1997) διεξήγαγε έρευνα προκειμένου να εντοπίσει πιθανές μεταβολές ως προς τις ανησυχίες των εκπαιδευόμενων φοιτητών ΦΑ μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής πρακτικής κατά το πρώτο και το δεύτερο έτος του τεταρτοετούς κύκλου σπουδών τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 124 φοιτητές κατά την πρώτη και 111 φοιτητές κατά τη δεύτερη μέτρηση. Για τη συλλογή των δεδομένων που αφορούσαν στις ΔΑ χορηγήθηκε το TCQ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι φοιτητές του ερευνητικού δείγματος εκδήλωσαν μέτρια επίπεδα ανησυχιών και στις δύο μετρήσεις, ενώ δεν καταγράφηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή στα είδη και στην ένταση των ανησυχιών μεταξύ των μετρήσεων. Η ερευνήτρια απέδωσε τη μη διαφοροποίηση των ΔΑ στις διαφορετικές απαιτήσεις κάθε διδακτικής πρακτικής.

Η ίδια ερευνήτρια (Capel, 2001) πραγματοποίησε διαχρονική έρευνα με σκοπό αφενός να καταδείξει πιθανές αλλαγές στις ΔΑ σε σχέση με την εκπαιδευτική εμπειρία και την επαγγελματική ανάπτυξη και αφετέρου να ελέγξει το βαθμό κατά τον οποίο η ανάπτυξη των ΔΑ ακολουθεί τη διαδοχικότητα του μοντέλου της Fuller. Επιπλέον, επιδιώχθηκε να ελεγχθεί η καταλληλότητα του TCQ για τη διερεύνηση των ΔΑ φοιτητών. Η διανομή του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε σε τρία διαφορετικά χρονικά σημεία κατά τη διάρκεια μιας ετήσιας ακαδημαϊκής περιόδου. Το δείγμα αποτέλεσαν 240 φοιτητές ενός Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδίκευσης στην Εκπαίδευση, οι οποίοι ειδικούνταν στη διδακτική ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (οι 25 εκ των οποίων στη διδακτική της Φυσικής Αγωγής). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, και στις τρεις μετρήσεις οι ανησυχίες που αντιστοιχούν στο στάδιο του *εγώ* και της *επίδρασης* συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά σε σχέση με τις ανησυχίες για το *έργο* που συγκέντρωσαν τα χαμηλότερα ποσοστά. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο των ΔΑ μεταξύ της αρχικής και των δύο μεταγενέστερων μετρήσεων αλλά όχι μεταξύ της δεύτερης και της τρίτης μέτρησης. Δε σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις συνολικές ΔΑ ανάμεσα στους φοιτητές διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Σύμφωνα με την ερευνήτρια οι τρεις κατηγορίες ΔΑ της δομής του TCQ: *εγώ*, *έργο* και *επίδραση* υποστηρίχθηκαν μερικώς από τα αποτελέσματα της έρευνας. Η ίδια συμπέρανε ότι τα συγκεκριμένα αποτελέσματα δεν υποστηρίζουν τη θεωρία σύμφωνα με την οποία η ανάπτυξη των τριών κατηγοριών ΔΑ ακολουθεί μια αυστηρά γραμμική ακολουθία.

Συνοψίζοντας, από τις παραπάνω έρευνες συνάγεται ότι η ανάπτυξη των ΔΑ συνήθως δεν ακολουθεί τη διαδοχή: *εγώ*, *έργο*, *επίδραση* η οποία προτείνεται μέσω του Αναπτυξιακού Μοντέλου της Fuller. Φάνηκε, επίσης, ότι εκτός από τη διδακτική εμπειρία και άλλοι παράγοντες επηρεάζουν την εκδήλωσή τους. Ειδικότερα, στο στάδιο της διδακτικής πρακτικής των φοιτητών ΦΑ οι παράγοντες αυτοί μπορεί να συνδέονται με τον μέντορα εκπαιδευτικό, την ποιότητα των παρεχόμενων σπουδών στο αντικείμενο της διδακτικής και την προσωπικότητα των ατόμων. Επιπλέον, η ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν μέσω των κυρίαρχων οργάνων (TCQ, TCQ-PE) κατέδειξε την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης της καταλληλότητάς τους για την έγκυρη και αξιόπιστη διερεύνηση των ΔΑ σε φοιτητές ΦΑ.

Έρευνες σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής

Στον Πίνακα 3 που ακολουθεί εμφανίζονται συγκεντρωτικά οι έρευνες σε εκπαιδευτικούς ΦΑ με αναφορά στην χώρα διεξαγωγής, το μέσο συλλογής δεδομένων και τα κυριότερα αποτελέσματα. Επίσης, συμπεριλαμβάνονται και οι έρευνες σε αντίστοιχο ελληνικό δείγμα οι οποίες αναπτύσσονται σε επόμενο υποκεφάλαιο που αφορά στη διερεύνηση των ΔΑ στην Ελλάδα.

Πίνακας 3. Διερεύνηση Διδακτικών Ανησυχιών σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής

Βιβλιογραφική πηγή	Χώρα	Μέσο συλλογής δεδομένων	Σημαντικότερα αποτελέσματα
Conkle (1996)	ΗΠΑ	-Teacher Concerns Questionnaire-Physical Education (TCQ-PE)	-Επιβεβαιώθηκε το τριτοπαραγοντικό μοντέλο των ΔΑ και το TCQ-PE αναγνωρίστηκε ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο μέσο για τον προσδιορισμό των σταδίων ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ -Δεν καταδείχθηκε η εξελικτική διαδοχή ως προς την ανάπτυξη των σταδίων ΔΑ
Hodge & Akuffo (2007)	ΗΠΑ	Συνεντεύξεις	-Εκτός της διδακτικής εμπειρίας και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ενδέχεται να επηρεάζουν τη μεταβολή των ΔΑ -Οι εκπαιδευτικοί τόσο της γενικής όσο και της προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής τείνουν να έχουν παρόμοιες διδακτικές ανησυχίες
Μανούσου, Χατζηχαριστός Ζουνχιά & Ψυχουντάκη (2008)	Ελλάδα	Ερωτηματολόγιο Διδακτικών Ανησυχιών (ΕΔΑ-18)	-Οι διαφοροποιήσεις στο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μεταξύ των χωρών τείνουν να επηρεάζουν τις ΔΑ των ΕΦΑ προβάλλοντας ως αναγκαία την ύπαρξη κατάλληλα προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου για κάθε χώρα -Το ΕΔΑ-18 προτάθηκε ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο μέτρησης των ΔΑ των ελλήνων ΕΦΑ
Μανούσου (2009)	Ελλάδα	Ερωτηματολόγιο Διδακτικών Ανησυχιών (ΕΔΑ-18)	-Δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές ως προς τα είδη των ΔΑ ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική διδακτική εμπειρία - Οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν ΔΑ με ένταση πάνω από το μέτριο επίπεδο -Ως προς το φύλο και τη βαθμίδα εκπαίδευσης, δεν υπήρξαν σημαντικές διαφορές στο σύνολο των ΔΑ αλλά και στα είδη αυτών
Hovatter (2009)	ΗΠΑ	Ερωτηματολόγιο Αναγκών για Επαγγελματική Ανάπτυξη (PDNQ-PE) Teacher Concerns Questionnaire-Physical Education (TCQ-PE)	-Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών ΦΑ αφορούσαν κυρίως το έργο και την επίδραση -Υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σταδίου ΔΑ των ΕΦΑ και των επαγγελματικών και επιμορφωτικών τους αναγκών

Ο Conkle (1996) πραγματοποίησε έρευνα με σκοπό να ελέγξει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του TCQ-PE ως προς την αξιολόγηση των ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν 265 άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί ΦΑ, από την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με μέσο όρο διδακτικής

εμπειρίες τα 14.5 έτη. Επίσης, συλλέχθηκαν και ποιοτικά δεδομένα, μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων σε σχετική ανοιχτή ερώτηση. Η παραγοντική ανάλυση επιβεβαίωσε το αναπτυξιακό μοντέλο των τριών σταδίων ΔΑ της Fuller. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα, ο ερευνητής συνέστησε το TCQ-PE ως ένα αξιόπιστο και έγκυρο μέσο για τον προσδιορισμό των σταδίων ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ. Κατά τον ερευνητή δεν προέκυψαν δεδομένα που να καταδεικνύουν την εξελικτική διαδοχή των τριών σταδίων μολονότι αναγνώρισε ότι κάτι τέτοιο δεν ήταν ανάμεσα στους σκοπούς της έρευνας. Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων απέδωσε τις ακόλουθες τρεις θεματικές κατηγορίες ανησυχιών. Η πρώτη κατηγορία *συμπεριφορά, ευθύνη και ασφάλεια* συμπεριλάμβανε ως προεξάρχουσα αναφορά το μεγάλο αριθμό μαθητών σε κάθε τάξη ΦΑ που στις απόψεις των εκπαιδευτικών ΦΑ συνδεόταν με προβλήματα συμπεριφοράς και ασφάλειας. Η δεύτερη κατηγορία αφορούσε στην *αποδοχή και το σεβασμό* της ΦΑ και των εκπαιδευτικών της από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικής πολιτικής, τους διοικητικά προϊστάμενους, τους άλλους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Η τρίτη θεματική κατηγορία ανησυχιών αφορούσε σε *ζητήματα εξοπλισμού, υποδομών και χρηματοδότησης*. Στις προτάσεις του, ο ερευνητής ισχυρίστηκε ότι η διερεύνηση των ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ δεν θα πρέπει να είναι αποσπασματική αλλά συνεχής, καθώς οι ανησυχίες υπόκεινται σε περιοδικές μεταβολές. Παρόλο που ο ερευνητής θεώρησε τη διδακτική εμπειρία ως σημαντικό παράγοντα της διαδοχικής μεταβολής των ΔΑ ο ίδιος αναγνώρισε την πιθανή επίδραση και άλλων δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών στη διακύμανση των εκδηλούμενων ανησυχιών. Για το λόγο αυτό, συνέστησε τη διεξαγωγή περαιτέρω ερευνών με σκοπό την ανάδειξη της σημασίας τόσο της διδακτικής εμπειρίας όσο και των ποικίλων παραγόντων που ενδέχεται να επηρεάζουν τη μεταβολή των κυρίαρχων ανησυχιών. Επίσης, πρότείνει τον περαιτέρω έλεγχο της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας του TCQ-PE σε εκπαιδευτικούς κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας χωριστά. Οι παραπάνω προτάσεις κρίθηκαν από τον ίδιο σημαντικές προκειμένου τα ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα να είναι εναρμονισμένα με τη διδακτική εμπειρία και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών στους οποίους απευθύνονται.

Η Hovatter (2009) διερεύνησε την πιθανή συσχέτιση μεταξύ των αναγκών για επαγγελματική ανάπτυξη και των εκδηλούμενων ανησυχιών των εκπαιδευτικών ΦΑ. Οι 304 συμμετέχοντες εργάζονταν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και δίδασκαν σε σχολεία αγροτικών, ημι-αστικών και αστικών περιοχών της πολιτείας του Οχάιο των ΗΠΑ. Για τον προσδιορισμό των αντιλαμβανόμενων επαγγελματικών αναγκών οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ΦΑ συμπλήρωσαν το *Ερωτηματολόγιο Αναγκών για Επαγγελματική Ανάπτυξη* (PDNQ-PE, Conkle, 1994). Οι διδακτικές ανησυχίες μετρήθηκαν με το ερωτηματολόγιο TCQ-PE (McBride, 1993). Ως προς τα είδη των ΔΑ, τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ του δείγματος ανησυχούσαν κυρίως για ζητήματα τα οποία αναφέρονται στο *έργο* και την *επίδραση* της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, υπήρξε σημαντική συσχέτιση μεταξύ του σταδίου ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ και των επαγγελματικών τους αναγκών. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που εκδήλωσαν έντονες ανησυχίες για το *έργο* εκδήλωσαν ήπιες και έντονες ανάγκες για επαγγελματική ανάπτυξη στις εξής θεματικές: α) *Πρόγραμμα Σπουδών-Αξιολόγηση-Εποπτεία*, β) *Στρατηγικές διδασκαλίας* και γ) *Σύγχρονες τάσεις και διδακτικές προκλήσεις*. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των οποίων οι ΔΑ βρισκόταν στο στάδιο της *επίδρασης* εμφάνισαν ήπιες προς έντονες ανάγκες για ζητήματα όπως α) *Γνώσεις και Δεξιότητες* εκπαιδευτικού και β) *Ψυχοκοινωνικά στοιχεία*. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί με ανησυχίες για το *εγώ* έδειξαν μέτριες προτιμήσεις για τις α) *Στρατηγικές διδασκαλίας* και β) *Σύγχρονες Τάσεις και διδακτικές προκλήσεις*.

Σημαντική κρίνεται, επίσης, και η διερεύνηση των ΔΑ σε ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Οι Hodge και Akuffo (2007) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να καταγράψουν τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής και ειδικότερα έξι εκπαιδευτικών ΦΑ που δίδασκαν μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε δημόσιο σχολείο μιας δυτικής πολιτείας των ΗΠΑ. Η ερευνητική μεθοδολογία περιελάμβανε μια συλλογική μελέτη περίπτωσης με βάση τη θεωρία των διδακτικών ανησυχιών. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν συνεντεύξεις και στοχευμένες συνεδρίες ανάκλησης. Για την ανάλυση των δεδομένων εκτός από την ξεχωριστή ανάλυση της κάθε περίπτωσης ακολουθήθηκαν και διαπεριπτώσιακές αναλύσεις μέσω μιας συνεχούς συγκριτικής επεξεργασίας των δεδομένων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, νέοι αλλά και έμπειροι εκπαιδευτικοί φέρονται να έχουν ανησυχίες σχετικά με τη διατήρηση της πειθαρχίας, την οργάνωση και τη διαχείριση της σχολικής τάξης, τον περιορισμένο χώρο, το μη επαρκή αθλητικό εξοπλισμό και τους χρονικούς περιορισμούς. Επίσης, αμφότεροι ανησυχούσαν για το μεγάλο αριθμό μαθητών, τα ζητήματα ασφάλειας, την παρακίνηση, τη μάθηση και την ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών. Παρόμοια, οι ανησυχίες τους εστίασαν στην περιθωριοποίηση και στην απομόνωση των εκπαιδευτικών της Προσαρμοσμένης ΦΑ, στην ελλιπή διοικητική, γονική και συναδελφική υποστήριξη και συνεργασία, στην έλλειψη ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης καθώς και στη συνεχή μετακίνηση των εκπαιδευτικών από σχολείο σε σχολείο σε συνδυασμό με τη μεταφορά του εξοπλισμού, ιδιαίτερα όταν αυτή πραγματοποιείται υπό δυσμενείς καιρικές συνθήκες. Σύμφωνα με το συμπέρασμα των ερευνητών, οι εκπαιδευτικοί της Προσαρμοσμένης Φυσικής Αγωγής τείνουν να έχουν παρόμοιες διδακτικές ανησυχίες με τους

εκπαιδευτικούς ΦΑ που διδάσκουν στη γενική εκπαίδευση. Επίσης, διαπιστώθηκε ομοιότητα μεταξύ των ΔΑ των εκπαιδευτικών της Προσαρμοσμένης ΦΑ και των ανησυχιών τις οποίες η Fuller (1969) κατέταξε στο στάδιο του έργου όπως είναι οι ανησυχίες για το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τη διαχείριση των συμπεριφορών των μαθητών και την οργάνωση της σχολικής τάξης.

Συνοψίζοντας, από τις παραπάνω έρευνες συνάγεται ότι, όπως και στην περίπτωση των φοιτητών ΦΑ, η εξελικτική διαδοχή των ΔΑ στους εκπαιδευτικούς ΦΑ δεν επιβεβαιώνεται πάντα. Παρομοίως, τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών και κατά συνεπαγωγή η διδακτική τους εμπειρία δεν αποτελεί τον μοναδικό παράγοντα διαμόρφωσης των ΔΑ. Από την άλλη, συμπεραίνεται ότι το ιδιαίτερο εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας τείνει να επηρεάζει την ανάπτυξη των ΔΑ.

Έρευνες σε μικτές ομάδες φοιτητών και εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Στην ενότητα αυτή το δείγμα των ερευνών αποτέλεσαν μικτές ομάδες φοιτητών/τριών, οι οποίοι/ες διένυσαν το στάδιο της διδακτικής πρακτικής, και υπηρετούντων εκπαιδευτικών ΦΑ. Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί συμπεριλαμβάνονται και οι αντίστοιχες έρευνες σε αντίστοιχο ελληνικό δείγμα οι οποίες αναπτύσσονται στο αμέσως επόμενο υποκεφάλαιο.

Πίνακας 4. Διερεύνηση Διδακτικών Ανησυχιών σε μικτό δείγμα φοιτητών/τριών και εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Βιβλιογραφική πηγή	Χώρα	Μέσο συλλογής δεδομένων	Σημαντικότερα αποτελέσματα
Wendt & Bain (1989)	ΗΠΑ	Teacher Concerns Questionnaire (TCQ)	-Ως προς τα είδη των ΔΑ, οι ανησυχίες για την επίδραση ήταν εντονότερες και στις δύο ομάδες -Ως προς την ομάδα, οι φοιτητές ΦΑ εκδήλωσαν εντονότερες ανησυχίες για το εγώ, το έργο και την επίδραση σε σχέση με τους υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ΦΑ.
Fung (1993)	Χόνγκ Κόνγκ (Κίνα)	Teacher Concerns Questionnaire (TCQ)	-Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ΔΑ μεταξύ των δύο ομάδων λόγω επίδρασης της διδακτικής εμπειρίας.
Meek & Behets (1999)	Ηνωμ. Βασίλειο - Βέλγιο	Teacher Concerns Questionnaire-Physical Education (TCQ-PE)	-Μη καταλληλότητα TCQ-PE για τη διερεύνηση των ΔΑ στους φοιτητές και στους εκπαιδευτικούς ΦΑ των δύο χωρών, ενδεχομένως λόγω επίδρασης του ιδιαίτερου πολιτισμικού και εκπαιδευτικού πλαισίου -Δεν επιβεβαιώθηκε η δομή του τριτοπαράγοντικού μοντέλου ανάπτυξης των ανησυχιών
Καραμπέκου, Χασάνδρα & Γούδας (2004)	Ελλάδα	Teacher Concerns Questionnaire-Physical Education (TCQ-PE)	-Η παραγοντική ανάλυση δεν επιβεβαίωσε το τριτοπαράγοντικό μοντέλο ανάπτυξης των ΔΑ, καθώς ανέδειξε δύο παράγοντες (άμεσες και έμμεσες ανησυχίες) -Η ομάδα των φοιτητών εκδήλωσε σημαντικά υψηλότερες άμεσες και έμμεσες ανησυχίες σε σχέση με την ομάδα των εκπαιδευτικών ΦΑ -Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερες έμμεσες ανησυχίες σε σχέση με τους άνδρες

Οι Wendt και Bain (1989) χρησιμοποίησαν το TCQ για να συγκρίνουν τις ανησυχίες 45 φοιτητών ΦΑ οι οποίοι είχαν ολοκληρώσει τη διδακτική πρακτική και 45 εκπαιδευτικών ΦΑ με διδακτική εμπειρία μικρότερη από 10 έτη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όσον αφορά στα είδη ΔΑ, οι ανησυχίες για την *επίδραση* ήταν εντονότερες και στις δύο ομάδες ενώ οι ανησυχίες για το *εγώ* και το *έργο* ακολουθούσαν σε ένταση. Η ανάλυση των δεδομένων μεταξύ των ομάδων αποκάλυψε ότι οι φοιτητές εκδήλωσαν εντονότερες ανησυχίες για το *εγώ*, το *έργο* και την *επίδραση* σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ΦΑ. Η διαπίστωση αυτή δεν συνάδει με το εξελικτικό μοντέλο της Fuller, καθώς αναμενόταν οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί, ως πιο έμπειροι, να έχουν αναπτύξει πιο έντονες ανησυχίες για την επίδραση της διδασκαλίας σε σχέση με τους φοιτητές ΦΑ. Στα συμπεράσματα οι ερευνητές ανέφεραν ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ενδείκνυται κυρίως για τη μέτρηση των ανησυχιών που αντιστοιχούν στο στάδιο του *εγώ*.

Η αναπτυξιακή διαδοχή των ΔΑ δεν επιβεβαιώθηκε και από τα αποτελέσματα μιας πιο πρόσφατης μελέτης της Fung (1993) σε 197 υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ΦΑ και 141 φοιτητές ΦΑ. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί ΦΑ εργάζονταν, κατά μέσο όρο, 7 έτη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου TCQ, κατέδειξε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τις ΔΑ μεταξύ των δύο ομάδων λόγω επίδρασης της διδακτικής εμπειρίας. Ειδικότερα, ως προς τα είδη των ΔΑ καταδείχθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκδήλωσαν κυρίως ανησυχίες για το *έργο*.

Οι Meek και Behets (1999) πραγματοποίησαν συγκριτική διαπολιτισμική έρευνα σε υπηρετούντες εκπαιδευτικούς ΦΑ και φοιτητές ΦΑ από την Αγγλία και το Βέλγιο, προκειμένου να διαπιστώσουν εάν το TCQ-PE αποτελεί ένα κατάλληλο όργανο μέτρησης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών ΦΑ οι οποίοι δέχονται την επίδραση διαφορετικών πολιτισμικών και εκπαιδευτικών αναφορών. Το ερευνητικό δείγμα αποτελούσαν 52 βρετανοί φοιτητές που βρίσκονταν στο πρώτο έτος των σπουδών τους και 124 βέλγοι τριτοετείς και τεταρτοετείς φοιτητές ΦΑ. Την ομάδα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών ΦΑ συνέθεσαν 232 άτομα με διδακτική εμπειρία 18 ετών κατά μέσο όρο. Οι φοιτητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη διδακτική πρακτική σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενώ οι υπηρετούντες εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης. Η επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση δεν απέδωσε αποδεκτές τιμές γεγονός που ήγειρε ζητήματα καταλληλότητας του TCQ-PE για τους φοιτητές και τους εκπαιδευτικούς ΦΑ των δύο χωρών. Οι ερευνητές απέδωσαν το παραπάνω εύρημα στην πιθανή επίδραση του ιδιαίτερου πολιτισμικού και εκπαιδευτικού πλαισίου των συμμετεχόντων. Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων δεν επιβεβαίωσε τη δομή του τριτοπαραγοντικού μοντέλου ανάπτυξης των ανησυχιών. Οι ερευνητές πρότειναν περαιτέρω δομικές προσαρμογές στο TCQ-PE με κριτήρια τόσο τις διαπολιτισμικές διαφορές από χώρα σε χώρα όσο και τις διατομικές διαφορές ως προς τα χαρακτηριστικά του δείγματος (εκπαιδευτικοί και φοιτητές ΦΑ, με ή χωρίς διδακτική εμπειρία).

Η σύνοψη των προαναφερόμενων ερευνών σε μικτό δείγμα φοιτητών και εκπαιδευτικών ΦΑ οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν καταγράφονται πάντα σημαντικές διαφορές στις ΔΑ μεταξύ των δύο ομάδων. Όπως έχει αναφερθεί και στα προηγούμενα υποκεφάλαια, η διδακτική εμπειρία από μόνη της φαίνεται να μην αποτελεί καθοριστικό παράγοντα ως προς τη διαδοχική ανάπτυξη των ΔΑ. Εντύπωση, επίσης, προκαλεί η διαπίστωση ότι ενδέχεται οι ανησυχίες για την *επίδραση* να εμφανίζονται αρκετά νωρίς στην επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών. Η διαπίστωση αυτή ενισχύει την επιφυλακτικότητα ως προς το τριτοπαραγοντικό μοντέλο ανάπτυξης των ΔΑ και ως εκ τούτου την αντίστοιχη δομή των υπάρχοντων οργάνων μέτρησης των ΔΑ.

Έρευνες σε έλληνες φοιτητές και εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής

Η ύπαρξη πολιτισμικών διαφορών αλλά και διαφορών στο εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν παράγοντες οι οποίοι φέρονται να επηρεάζουν τις ΔΑ των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές χώρες (Behets, 1990; McBride, 1993; Meek, 1996; Meek & Behets, 1999). Η παραδοχή αυτή έχει υπογραμμίσει την αναγκαιότητα ύπαρξης οργάνων μέτρησης των ΔΑ ικανών να ενσωματώνουν τις ιδιαίτερες παραμέτρους οι οποίες προκύπτουν από το διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα και το διαφορετικό προσανατολισμό του Προγράμματος Σπουδών κάθε χώρας. Κατά την τελευταία δεκαετία στην χώρα μας και ειδικότερα όσον αφορά στο πεδίο της Φυσικής Αγωγής, το ερευνητικό ενδιαφέρον έχει στραφεί προς τον έλεγχο της καταλληλότητας των υπάρχοντων ερωτηματολογίων ΔΑ και την πιθανή προσαρμογή τους με σκοπό την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου που να αποτυπώνει έγκυρα και αξιόπιστα τις ΔΑ των ελλήνων εκπαιδευτικών ΦΑ.

Στο πλαίσιο αυτό, οι Zounhia, Hatziharistos και Emmanouel (2004) διεξήγαγαν έρευνα με σκοπό να ελέγξουν την καταλληλότητα του ερωτηματολογίου ΔΑ σε σχέση με το ελληνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον και ειδικότερα στο ιδιαίτερο περιβάλλον της ΦΑ στην Ελλάδα. Επιπρόσθετα, επιδιώχθηκε η καταγραφή των ΔΑ των φοιτητών ΦΑ κατά τη διάρκεια πρακτικής διδασκαλίας καθώς και η διερεύνηση πιθανών μεταβολών στα είδη των ΔΑ με βάση το αναπτυξιακό μοντέλο της Fuller. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 327 τριτοε-

τείς φοιτητές (142 άνδρες και 185 γυναίκες) του ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΔΑ Teacher Concerns Questionnaire-TCQ, (George, 1978). Η παραγοντική ανάλυση δεν επιβεβαίωσε το τριτοπαραγοντικό μοντέλο ωθώντας τους ερευνητές να θέσουν υπό αμφισβήτηση την εγκυρότητα του προαναφερόμενου μέσου για τη διερεύνηση και καταγραφή των ΔΑ των ελλήνων φοιτητών ΦΑ. Στις προτάσεις των ερευνητών υπογραμμίζεται η ανάγκη προσαρμογής του έτους ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των φοιτητών και εκπαιδευτικών ΦΑ στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, όσον αφορά στις ΔΑ, οι συμμετέχοντες φοιτητές, τόσο πριν όσο και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής, εμφάνισαν έντονες ανησυχίες για την επίδραση της διδασκαλίας στη μάθηση και την πρόοδο των μαθητών. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι με την πάροδο του χρόνου οι ανησυχίες για *το εγώ* και *το έργο* των φοιτητών και κυρίως των φοιτητριών ΦΑ μετριάστηκαν ενώ οι ανησυχίες τους για την *επίδραση* ενισχύθηκαν. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ανησυχίες για τη διατήρηση του ελέγχου των μαθητών παρέμειναν σε υψηλό επίπεδο καθ' όλη τη διάρκεια της πρακτικής άσκησης. Η συγκριτική ανάλυση των ανησυχιών ως προς το φύλο έδειξε ότι οι φοιτητρίες εκδήλωσαν σημαντικά πιο έντονες ανησυχίες σε σχέση με τους φοιτητές πριν και κατά τη διάρκεια της διδακτικής πρακτικής.

Οι Καραμπέκου, Χασάνδρα και Γούδας (2004) επιχείρησαν να προσαρμόσουν το ερωτηματολόγιο TCQ-PE (McBride, 1993) στα ελληνικά δεδομένα με σκοπό να καταγράψουν τις ανησυχίες φοιτητών και εκπαιδευτικών ΦΑ. Συμμετείχαν 205 φοιτητές από τέσσερα τμήματα Α.Ε.Ι. Φυσικής Αγωγής, από όλα τα έτη σπουδών, και 333 εκπαιδευτικοί με μέσο όρο υπηρεσίας τα 2.82 έτη. Η παραγοντική ανάλυση δεν επιβεβαίωσε το τριτοπαραγοντικό μοντέλο ανάπτυξης των ΔΑ, καθώς ανέδειξε δύο παράγοντες (*άμεσες* και *έμμεσες ανησυχίες*). Ο πρώτος παράγοντας (*άμεσες ανησυχίες*) περιελάμβανε τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για άμεσα ζητήματα που αφορούσαν στη διδασκαλία, όπως σχέσεις με μαθητές, γνώσεις, αξιολόγηση μαθητών, έλεγχος τάξης κ.ά. Ο δεύτερος παράγοντας (*έμμεσες ανησυχίες*) περιελάμβανε δηλώσεις που αναφέρονταν στις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για έμμεσα θέματα όπως μέσα διδασκαλίας, αξιολόγηση εκπαιδευτικών, σχέσεις με συναδέλφους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι οι φοιτητές ΦΑ είχαν σημαντικά υψηλότερες τόσο *άμεσες* όσο και *έμμεσες* ανησυχίες σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ΦΑ. Ως προς το φύλο, οι γυναίκες εμφάνισαν σημαντικά εντονότερες *έμμεσες* ανησυχίες σε σχέση με τους άνδρες. Οι ερευνητές πρότειναν περαιτέρω εξέταση του ερωτηματολογίου σε ποικίλα ερευνητικά και εκπαιδευτικά πλαίσια, ώστε να προκύψουν επιπλέον σημαντικές πληροφορίες ως προς τις ανησυχίες, οι οποίες σχετίζονται με τη διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ. Στις προτάσεις τους για μελλοντικές έρευνες υπογράμμισαν τη χρήση ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων με σκοπό την εις βάθος καταγραφή των ανησυχιών των ελλήνων εκπαιδευτικών ΦΑ. Οι ίδιοι θεωρούν ότι στην παραπάνω περίπτωση τα δεδομένα που ενδέχεται να προκύψουν μπορούν ν' αποτυπώσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες που συνδέονται με την έλλειψη στοιχειώδους βοήθειας και υποστήριξης τόσο από άψυχους παράγοντες όπως τα στάσιμα αναλυτικά προγράμματα, τα οποία, όπως υποστηρίζεται, τείνουν να περιορίζουν τη διδακτική αυτονομία του εκπαιδευτικού, όσο και από έμψυχους παράγοντες (π.χ. διοικητικούς προϊστάμενους, διευθυντές σχολικών μονάδων και σχολικούς συμβούλους).

Οι Μανούσου, Χατζηχαριστός, Ζουνχιά και Ψυχουντάκη (2008) επιχείρησαν να δημιουργήσουν ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο μέτρησης των ΔΑ των ελλήνων εκπαιδευτικών ΦΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν 254 εκπαιδευτικοί ΦΑ του Νομού Αττικής, οι οποίοι εργάζονταν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και είχαν προϋπηρεσία από 8 μήνες έως 33 χρόνια. Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής διαδικασίας κατέληξαν στην κατασκευή του Ερωτηματολογίου Διδακτικών Ανησυχιών (ΕΔΑ), η τελική έκδοση του οποίου περιελάμβανε 18 ερωτήματα από τα οποία τα επτά ήταν κοινά με το ερωτηματολόγιο TCQ (George, 1978). Στο ΕΔΑ-18 η κλίμακα της *επίδρασης* δεν παρουσίασε σημαντική διαφοροποίηση με το TCQ, ενώ υπήρξαν βασικές διαφορές στα ερωτήματα-δηλώσεις που αφορούσαν στους δύο άλλους παράγοντες (*εγώ* και *έργο*). Οι ερευνητές επισήμαναν ότι οι διαφοροποιήσεις στο πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο μεταξύ των χωρών είναι παράγοντες που τείνουν να επηρεάζουν τις ΔΑ των εκπαιδευτικών και συνηγόρησαν υπέρ της ύπαρξης κατάλληλα προσαρμοσμένου ερωτηματολογίου για κάθε χώρα. Δεδομένων των ικανοποιητικών δεκτών αξιοπιστίας των τριών παραγόντων *εγώ*, *έργο* και *επίδραση*, το ΕΔΑ-18 προτάθηκε ως ένα έγκυρο και αξιόπιστο μέσο μέτρησης των ΔΑ των ελλήνων ΕΦΑ. Ωστόσο, οι ερευνητές τόνισαν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση με σκοπό την επιβεβαίωση της δομής του προτεινόμενου ερωτηματολογίου, την ισχυροποίηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του και τον έλεγχο της αξιοπιστίας με τη μέθοδο έλεγχου-επανελέγχου.

Το προαναφερόμενο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε από τη Μανούσου (2009) για τον έλεγχο των πιθανών διαφορών των ΔΑ σε 267 άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ΦΑ, διαφορετικής εκπαιδευτικής βαθμίδας και διαφορετικής διδακτικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς τα είδη των ΔΑ ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς με διαφορετική διδακτική εμπειρία. Κατά την ερευνητρια είναι πιθανό τα είδη των ΔΑ να μην επηρεάζονται τόσο από την αύξηση του χρόνου υπηρεσίας και τη διδακτική εμπειρία που αυτή συνεπάγεται. Οι Έλληνες ΕΦΑ που αποτέλεσαν το δείγ-

μα της έρευνας εκδήλωσαν ΔΑ με ένταση πάνω από το μέτριο επίπεδο. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ΦΑ φάνηκε να ανησυχούν περισσότερο για ένα άσχημο περιστατικό για το οποίο ενδέχεται να κριθούν υπεύθυνοι, ανησυχία η οποία συνδέεται με ζητήματα ασφάλειας των μαθητών. Επίσης, καταγράφηκαν έντονες ανησυχίες για την ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής και την ελλιπή στήριξη της ΦΑ από την πολιτεία. Η ερευνήτρια σχολίασε ότι η αναγνωρισμένη έλλειψη των παραπάνω προϋποθέσεων πιθανόν να παρεμποδίζει την αποτελεσματική εφαρμογή της ΦΑ στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Όσον αφορά στις ανησυχίες για την *επίδραση*, η εντονότερη ανησυχία των εκπαιδευτικών ΦΑ συνδέθηκε με την ικανοποίηση των αναγκών όλων των μαθητών. Η εξέταση της ύπαρξης πιθανών διαφορών ως προς το φύλο έδειξε ότι δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σύνολο των ΔΑ αλλά και στα είδη αυτών ανάμεσα στις γυναίκες και στους άνδρες εκπαιδευτικούς ΦΑ. Επίσης, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές, σε σχέση με τις ΔΑ και τα είδη αυτών, μεταξύ εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Συνοψίζοντας, από τις έρευνες σε έλληνες φοιτητές και εκπαιδευτικούς ΦΑ συμπεραίνεται ότι χρειάζεται περαιτέρω έλεγχος της καταλληλότητας των υφιστάμενων οργάνων μέτρησης των ΔΑ και ενίσχυσης της προσπάθειας ανάπτυξης ενός οργάνου που να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ΦΑ. Σε σύγκλιση με τα αποτελέσματα των ερευνών της ξένης βιβλιογραφίας αξίζει να σημειωθεί ότι δεν καταγράφηκε σταθερότητα ως προς την ύπαρξη διαφορών στα είδη και την ένταση των ΔΑ λόγω διδακτικής εμπειρίας και φύλου. Επίσης, τα αποτελέσματα επιτείνουν την επιφυλακτικότητα αναφορικά με τη γραμμικότητα του τριτοπαράγοντικού μοντέλου ανάπτυξης των ΔΑ.

Συζήτηση

Ανατρέχοντας στα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω μπορεί κανείς να σταχυολογήσει κάποια βασικά σημεία τα οποία είναι δηλωτικά της ποικιλοότητας με την οποία οι ΔΑ εκδηλώνονται. Ενδιαφέρον προκαλεί η διαπίστωση ότι οι ανησυχίες για την *επίδραση* τείνουν να αναπτύσσονται σε έντονο βαθμό από τα πρώτα βήματα της επαγγελματικής πορείας όπως αυτά σηματοδοτούνται από την άσκηση της διδακτικής πρακτικής των φοιτητών ΦΑ (Behets, 1990; Capel, 2001; Zounhia et al, 2004). Αλλά και η συγκριτική ανάλυση των δεδομένων σε μικτό ερευνητικό δείγμα, φοιτητών και εκπαιδευτικών ΦΑ, έδειξε ότι οι ανησυχίες για τη μάθηση και την ανάπτυξη των μαθητών είναι κυρίαρχες και στις δύο ομάδες (Καραμπέκου και συν., 2004; Wendt & Bain, 1989). Η εκδήλωση μαθητο-κεντρικών ανησυχιών από τους εκπαιδευτικούς σε μια περίοδο κατά την οποία καλούνται να διαχειριστούν επείγοντα και πιεστικά ζητήματα επαγγελματικής επάρκειας ίσως να αποτυπώνει μια αισιόδοξη προοπτική για την περαιτέρω επαγγελματική τους ανάπτυξη (Boz, 2008).

Η μη επιβεβαίωση της εξελικτικής διαδοχής των ΔΑ από το *εγώ* στο *έργο* και αργότερα στην *επίδραση* αναδείχθηκε και από τη σύγκριση των δεδομένων που προέκυψαν από επαναληπτικές μετρήσεις σε φοιτητές κατά την άσκηση της διδακτικής πρακτικής (Capel, 2001; Conkle, 1996; Meek, 1996). Επομένως, φάνηκε ότι το εξελικτικό μοντέλο ανάπτυξης των ΔΑ της Fuller δε λαμβάνει χώρα πάντα. Στις περιπτώσεις που παρατηρήθηκε κάποια διαφοροποίηση μεταξύ των μετρήσεων, σε μία περίπτωση αυτή αφορούσε στην ενίσχυση των ανησυχιών για την *επίδραση* (Behets, 1990) ενώ σε μία δεύτερη περίπτωση η διαδοχή φάνηκε να ακολουθεί ένα πιο σύνθετο πρότυπο το οποίο δεν ήταν τόσο αυστηρά γραμμικό (Hynes-Dusel, 1999). Επιπλέον, η σύγκριση των καταγεγραμμένων ανησυχιών μεταξύ φοιτητών και εκπαιδευτικών ΦΑ δεν έδειξε σημαντική διαφοροποίηση (Fung, 1993; Καραμπέκου και συν., 2004). Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών σε εκπαιδευτικούς ΦΑ, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ τείνουν να εμφανίζουν κοινές ανησυχίες ανεξαρτήτως διδακτικής εμπειρίας (Conkle, 1996; Μανούσου, 2009). Εικάζεται, λοιπόν, ότι το διαδοχικό πέρασμα των εκπαιδευτικών δια μέσω των τριών αναπτυξιακών σταδίων των ΔΑ: *εγώ*, *έργο* και *επίδραση*, ενδέχεται να μη συμβαδίζει απόλυτα με την αύξηση των χρόνων υπηρεσίας και τη συνεπαγόμενη αύξηση της διδακτικής εμπειρίας. Επίσης, ομοιότητες ως προς τις διδακτικές ανησυχίες καταγράφηκαν μεταξύ εκπαιδευτικών ΦΑ στη γενική εκπαίδευση και εκπαιδευτικών Προσαρμοσμένης ΦΑ (Hodge & Akuffo, 2007).

Από τα παραπάνω, καθίσταται προφανές ότι πέραν της διδακτικής εμπειρίας, παράγοντες όπως η προσωπικότητα, η εκπαίδευση, η επιμόρφωση, οι προσωπικές εμπειρίες οι οποίες βιώνονται μέσα σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό περιβάλλον (Fung, 1993) αλλά και ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (Conkle, 1996) ενδέχεται να επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη μεταβολή των ΔΑ (Καραμπέκου και συν., 2004; Μανούσου, 2009). Ως προς το φύλο, στην έρευνα των Zounhia, Hatziharistos και Emmanouel (2004), οι συμμετέχουσες φοιτήτριες ΦΑ εκδήλωσαν εντονότερες ανησυχίες σε σχέση με τους φοιτητές πριν και μετά τη διδακτική πρακτική. Στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν και στην έρευνα των Καραμπέκου και συνεργατών (2004) με τις γυναίκες φοιτήτριες και εκπαιδευτικούς ΦΑ να εμφανίζουν πιο έντονες έμμεσες ανησυχίες σε σχέση με

τους άντρες των αντίστοιχων ομάδων. Αντίθετα, στην έρευνα της Μανούσου (2009) δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το σύνολο και τα είδη των ΔΑ ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες εκπαιδευτικούς ΦΑ.

Επίσης, το ιδιαίτερο πολιτισμικό πλαίσιο και το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας φάνηκε να διατηρούν μια βαρύνουσα σημασία ως προς την έγκυρη και αξιόπιστη μέτρηση των ΔΑ. Για το λόγο αυτό, αρκετοί ερευνητές (Καραμπέκου και συν., 2004; Meek & Behets, 1999; Zounhia et al., 2004; Μανούσου και συν., 2008; Μανούσου, 2009) έκριναν ως απαραίτητες τις δομικές προσαρμογές των οργάνων αξιολόγησης με κριτήρια τις διαπολιτισμικές διαφορές και τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε χώρας. Για παράδειγμα, η πλειοψηφία των ερευνών στις οποίες χρησιμοποιήθηκε ως όργανο μέτρησης των ΔΑ το TCQ δεν επιβεβαίωσε το τριτοπαράγοντικό μοντέλο της δομής του (Behets, 1990; Fung, 1993; McBride, 1986; McBride et al., 1986; Meek, 1996; Zounhia et al., 2004).

Ως προς αυτό, αντιφατικά υπήρξαν και τα αποτελέσματα των ερευνών στις οποίες επιλέχθηκε η προσαρμοσμένη εκδοχή του ερωτηματολογίου για τη ΦΑ, TCQ-PE (McBride, 1993). Κάποιες επιβεβαίωσαν το τριτοπαράγοντικό μοντέλο (Conkle, 1996; McBride, 1993) ενώ άλλες όχι (Καραμπέκου και συν., 2004; Meek & Behets, 1999). Ο McBride (1993) συνηγόρησε υπέρ της αξίας του TCQ-PE καθώς, όπως υποστήριξε, μπορεί να προσφέρει την πληροφόρηση που είναι αναγκαία για το σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών προγραμμάτων που ευνοούν την επαγγελματική ανάπτυξη τόσο σε φοιτητές όσο και σε εκπαιδευτικούς ΦΑ. Πρόσθεσε η πληροφόρηση που ενδέχεται να προκύψει από την εφαρμογή του TCQ-PE θα μπορούσε να αξιοποιηθεί υπέρ της σχέσης μέντορα και νέου εκπαιδευτικού. Πιστεύεται ότι, όταν ο μέντορας εκπαιδευτικός ΦΑ έχει επίγνωση των ανησυχιών του νέου εκπαιδευτικού που έχει υπό την καθοδήγησή του θα είναι σε θέση να παρέχει κατάλληλη γνωστική, συμβουλευτική και ηθική στήριξη.

Οι σύνθετες ερευνητικές προσεγγίσεις με τη συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μέσων συλλογής δεδομένων μπορεί να βοηθήσουν στην πληρέστερη διερεύνηση των ΔΑ καθώς όπως διαπιστώθηκε το μέσο συλλογής δεδομένων ενδεχομένως να επηρεάζει τη μέτρηση των ΔΑ (Behets, 1990; Hynes-Dusel, 1999). Παρόλο που αναγνωρίζεται ότι και οι δύο διαφορετικές προσεγγίσεις αποδίδουν σημαντικό σώμα πληροφόρησης σχετικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών ενδέχεται η διερεύνηση των ΔΑ μόνο με ερωτηματολόγια να περιορίζει τους συμμετέχοντες με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν την τάση να εκφράζουν τις ιδεαλιστικές και όχι τις πραγματικές, βαθύτερες ανησυχίες τους (Behets, 1990).

Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα, τα οποία συνοπτικά παρουσιάστηκαν παραπάνω, εύκολα κάποιος μπορεί να διαπιστώσει τον συχνά αντιφατικό χαρακτήρα τους. Η διαπίστωση αυτή ωθεί στο συμπέρασμα ότι η εξελικτική μετάβαση των διδακτικών ανησυχιών από το *εγώ*, στο *έργο* και αργότερα στην *επίδραση* συνίσταται σε μια εξιδανικευμένη νοητική κατασκευή. Τα είδη ΔΑ ενδέχεται να αποτελούν τόσο ταυτόχρονα όσο και διαδοχικά στάδια καθώς αυξάνεται η διδακτική εμπειρία και συνεχίζεται η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Borich, 2000). Αξίζει να αναφερθεί ότι ακόμη και στις περιπτώσεις που τα τρία διακριτά στάδια μπορούν να προσδιοριστούν με σαφήνεια, κάποιες επικαλύψεις μοιάζουν αναμενόμενες (McBride, 1993). Η πορεία διαμέσου των σταδίων ΔΑ μπορεί να εκληφθεί ως ενδεικτική κι όχι μονοσήμαντα προσδιορισμένη καθώς ενδέχεται όλοι οι εκπαιδευτικοί να μη διέρχονται όλα τα στάδια ΔΑ αλλά και να μην διέρχονται μόνο μία φορά από κάθε στάδιο. Επιπλέον, είναι πιθανόν και ο χρόνος μετάβασης από το ένα στάδιο στο άλλο να ποικίλλει (Fung, 1993). Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στο ότι η ίδια η διδασκαλία είναι μια διαδικασία απρόβλεπτη. Σε μια εποχή με έντονα τα στοιχεία της παγκοσμιοποίησης, της πολυπλοκότητας και της μεταβλητότητας, ο μη προβλέψιμος χαρακτήρας επιτείνεται καθώς το διδακτικό έργο γίνεται ακόμη πιο απαιτητικό και σύνθετο. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι δύσκολα η διδακτική πράξη μπορεί να περιγραφεί επακριβώς και εκ των προτέρων αφού, ως μια πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένη κατάσταση, μεταβάλλεται δυναμικά μέσα στα όρια του εκάστοτε χώρου και χρόνου.

Από την άλλη, τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά είναι ευμετάβλητα καθιστώντας επισφαλή κάθε προσπάθεια κατάταξης των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σε αυστηρά διακριτές και νοητικά κατασκευασμένες κατηγορίες (McBride, 1993). Οι Guillaum και Rudney (1993) θεωρούν ότι αρκετές προσωπικές μεταβλητές αλληλεπιδρούν με τις εμπειρίες που βιώνονται σε μια σχολική τάξη για να προκύψουν οι εκδηλούμενες κάθε φορά ΔΑ. Οι συγκεκριμένες μεταβλητές μπορούν να αφορούν στις σκέψεις οι οποίες συνδέονται με τα οικεία γνωσιακά σχήματα που χρησιμοποιεί το άτομο για να ερμηνεύσει μια εμπειρία καθώς και τις προσωπικές αντιλήψεις και πεποιθήσεις οι οποίες έχουν διαμορφωθεί με βάση προηγούμενες επαγγελματικές εμπειρίες και κρίσιμα επαγγελματικά περιστατικά.

Γιατί όμως το θεωρητικό μοντέλο της Fuller έχει διατηρηθεί μέσα στο χρόνο με αποτέλεσμα να έλκει το ενδιαφέρον των ερευνητών ακόμη και σήμερα; Ως απάντηση στο ερώτημα, οι Conway και Clark (2003) ισχυρίζονται ότι η πορεία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη θεωρία με σαφή και εύληπτο τρόπο. Επιπλέον, όπως υποστηρίζουν, αναρίθμητοι εκπαιδευτές και επιμορφωτές έχουν διακρίνει μια παρόμοια μεταβολή των διδακτικών ανησυχιών στις δικές τους τάξεις εκπαιδευόμενων

ή και επιμορφούμενων. Σημειώνουν δε, ότι ακόμη και σήμερα αξίζει μια κριτική χρήση και αξιολόγηση του μοντέλου λόγω της συνεχούς επιλογής του στη διερεύνηση της ανάπτυξης των διδακτικών ανησυχιών σε ποικίλους εκπαιδευτικούς τομείς και της συχνής αναφοράς του σε σχετικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις.

Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις

Παρόλο που η ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση αντιπροσωπεύει τη συνήθη προσέγγιση για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και την προώθηση εκπαιδευτικών καινοτομιών, τα ερευνητικά πορίσματα συνεχώς υπογραμμίζουν ότι σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δεν αποδίδει αξία στις παραδοσιακές και συχνά αποσπασματικές προσεγγίσεις όσον αφορά στην εκπαίδευσή τους. Η διαπίστωση αυτή προτάσσει την επανεξέταση κυρίαρχων παραδοχών και πρακτικών, καθώς οι προσφερόμενες επιμορφωτικές εμπειρίες τείνουν να αντιμετωπίζουν τη μάθηση των εκπαιδευτικών ως μια παθητική και στατική διαδικασία. Επιπλέον, οι παραδοσιακές επιμορφωτικές προσεγγίσεις του τύπου «ένα μέγεθος για όλους» σχεδιάζονται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη αυτά που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς τη δεδομένη χρονική περίοδο και αυτό που οι ίδιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό και απαραίτητο για την αποτελεσματική άσκηση του διδακτικού έργου (Hovatter, 2009).

Επομένως, η καταγραφή και η ανάδειξη των διδακτικών ανησυχιών μπορεί να αποτελέσει τη βάση ενός επικοινωνιακού διαλόγου με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό την αποτύπωση των αντιλήψεών τους για το σχολείο, τους μαθητές, τη μάθηση, τη διδασκαλία και το πλέγμα των σχέσεων αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των παραπάνω παραγόντων (Conway & Clark, 2003). Υποστηρίζεται επίσης, ότι στο πλαίσιο μιας διερευνητικής προσέγγισης της διδασκαλίας, η ανάπτυξη ενός γόνιμου προβληματισμού ως προς τις κυρίαρχες διδακτικές ανησυχίες ενδέχεται να λειτουργήσει ως ένας βοηθητικός φακός για την κατανόηση και την υποστήριξη της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Hovatter, 2009).

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Από την ανασκόπηση των ερευνών που προηγήθηκε διαπιστώνεται η ανάγκη για συνέχεια, διεύρυνση και ενίσχυση της ερευνητικής δραστηριότητας όσον αφορά στις ΔΑ των εκπαιδευτικών ΦΑ. Ως προς αυτή την κατεύθυνση, τονίζεται η ανάγκη για πολυμεθοδικές προσεγγίσεις οι οποίες ευνοούν τη χρήση δύο ή περισσότερων μεθόδων συλλογής δεδομένων προκειμένου να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα του μεθοδολογικού περιορισμού. Η συνδυαστική επιλογή ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων με τη συμπληρωματική χρήση ποικίλων οργάνων συλλογής δεδομένων (πχ ερωτηματολόγιο, παρατήρηση, συνέντευξη, μελέτη περίπτωσης κ.α.) θα βοηθήσει στο να αποκτηθεί μια πιο περιεκτική και ολοκληρωμένη εικόνα των ανησυχιών των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης και την εκπαιδευτική πρακτική.

Κρίσιμη θεωρείται επίσης και η περιπτώσιολογική διερεύνηση των ΔΑ σε ποικίλα και ιδιαίτερα εκπαιδευτικά πλαίσια, όπως, για παράδειγμα είναι η εισαγωγή καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο πεδίο της ΦΑ. Σε καταστάσεις όπου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν νέα διδακτικά ζητήματα, να χρησιμοποιήσουν νέα μέσα ή και να εφαρμόσουν καινοτόμους τρόπους εργασίας, η πρόκληση ανησυχιών μοιάζει αναμενόμενη και μπορεί να συνδεθεί με την εκδήλωση συναισθημάτων αβεβαιότητας ή και αντίστασης λόγω της πιθανής προσηλώσης σε δοκιμασμένες και οικείες διδακτικές πρακτικές (Van den Berg, Sleegers, Geijssels, & Vandenberghe, 2000). Επομένως, κρίνεται σκόπιμο οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι σχεδιαστές των καινοτομιών να παρέχουν στοχευμένες υποστηρικτικές δράσεις προκειμένου να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς ώστε να αναπτύξουν το απαραίτητο επίπεδο ενδυνάμωσης, επάρκειας και δέσμευσης ως προς την εφαρμογή της προτεινόμενης καινοτομίας. Προτείνεται λοιπόν το ερευνητικό ενδιαφέρον να επικεντρωθεί στη διερεύνηση των ανησυχιών οι οποίες μπορεί να συνδέονται με την εφαρμογή καινοτομιών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Επίλογος

Σύμφωνα με μια φιλοσοφική και ανθρωπιστική οπτική, μια «θεωρία» είναι απλώς ένας ορισμένος, μεταξύ άλλων, τρόπος περιγραφής των πραγμάτων, τον οποίο μπορεί κάποιος να χρησιμοποιήσει ώστε να περιγράψει εκ νέου τον εαυτό του και τη σχέση του με τους άλλους και το περιβάλλον γύρω του. Αυτό που δικαιολογεί την επιλογή μιας συγκεκριμένης περιγραφής πραγμάτων δεν έχει να κάνει με την πίστη ότι συλλαμβάνει καλύτερα από άλλες περιγραφές την ουσία τους. Η αξία μιας θεωρίας ως παράγοντα ενδυνάμωσης, έγκειται στο ότι «δίνει τη δύναμη, σε προσωπικό επίπεδο, να αναδομήσουμε και να επανακαθορίσουμε τον εαυτό μας με δημιουργικό τρόπο και, σε δημόσιο επίπεδο, να πετύχουμε νέους τρόπους αλληλεγγύης με τους άλλους». Επομένως, οι περιγραφές αυτές μπορούν να αυξήσουν την ευαισθησία στις δοκιμασίες τους,

«με τρόπους που να μας οδηγούν να επαναπροσδιορίσουμε τις πεποιθήσεις μας για αυτούς και έτσι να αλλάξουμε τον τρόπο που ενεργούμε σε σχέση με αυτούς» (Rorty 1989, αναφέρεται στο Elliott, 2005, σελ. 46-47).

Μολονότι τα πορίσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν στην παρούσα ανασκόπηση, σε ορισμένες περιπτώσεις δείχνουν αντικρουόμενα, η σπουδαιότητά τους έγκειται στο γεγονός ότι η συνθετική μελέτη τους επιτρέπει να εξαχθούν συμπεράσματα για τη διαδοχική εμφάνιση των τριών σταδίων των ανησυχιών ως στοιχείο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ΦΑ. Εξίσου αξιοσημείωτη είναι η διαπίστωση ότι οι ΔΑ που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ συνυφάνονται με τη διδακτική αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, καθώς τείνουν να επηρεάζουν τόσο την ανάπτυξη των διδακτικών δεξιοτήτων τους όσο και τη δυνατότητα αξιοποίησης αυτών των δεξιοτήτων κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου (Hovatter, 2009).

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Έχει διαπιστωθεί ότι οι ανάγκες επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών ΦΑ βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με το στάδιο των ανησυχιών το οποίο διέρχονται σε κάθε φάση της επαγγελματικής τους διαδρομής. Ως εκ τούτου, η μέτρηση των ΔΑ στο βαθμό που μπορεί να αποτελέσει δείκτη των αναγκών των εκπαιδευτικών ΦΑ, θεωρείται προϋπόθεση για το σχεδιασμό αποτελεσματικών προγραμμάτων επιμόρφωσης. Η συστηματική ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση, όταν εστιάζει σε ζητήματα τα οποία άπτονται της διδασκαλίας της ΦΑ, συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη των διδασκόντων και τη βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος. Επιπλέον, η ανάδειξη και η βαθιά κατανόηση των ΔΑ από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, προσφέρει ερεθίσματα για αυτογνωσία και διδασκαλία με αναστοχασμό. Παράλληλα, τους βοηθάει να δομήσουν πεποιθήσεις διδακτικής και επαγγελματικής επάρκειας μέσω αποτελεσματικής διαχείρισης των συναισθημάτων άγχους τα οποία ενδέχεται να προκαλέσουν οι απαιτήσεις της διδασκαλίας και γενικά του επαγγέλματος.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η κατανόηση και η διαχείριση των ανησυχιών των εκπαιδευτικών της ΦΑ αναγνωρίζεται ως σημαντική σε μια εποχή κατά την οποία η μεταβαλλόμενη φύση της εργασίας των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ικανοποίηση και την ευημερία των εκπαιδευτικών. Επιλέγοντας τον όρο «γκριζάρισμα του εκπαιδευτικού δυναμικού», μελετητές αναφέρουν ότι η εξουθένωση, την οποία ενδέχεται να βιώνουν οι εκπαιδευτικοί λόγω των αυξανόμενων κοινωνικών και πολιτικών πιέσεων ως προς την άσκηση του διδακτικού τους έργου, θα πρέπει να προβληματίζει στο βαθμό που μειώνει το ηθικό, αυξάνει την πιθανότητα αποστασιοποίησης και παραίτησης, επηρεάζει το κλίμα του σχολείου και εμποδίζει την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών στόχων (Hakanen, Bakker & Schaufeli 2006; Moon, 2007). Επομένως προτείνεται τα εκπαιδευτικά και επιμορφωτικά προγράμματα να επιδιώκουν την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις με ένα περισσότερο παραγωγικό και δημιουργικό τρόπο. Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να λειτουργήσουν ως πρότυπο ορθής πρακτικής και βιοτροπίας και να επηρεάσουν θετικά τους μαθητές προετοιμάζοντάς τους ώστε να αναμετρηθούν με τις προκλήσεις και τις ευθύνες της πραγματικής ζωής (McCallum & Price, 2010).

Βιβλιογραφία

- Behets, D. (1990). Concerns of preservice physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 10 (1), 66-75.
- Borich, G. D. (2000). *Effective teaching methods*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Boz, Y. (2008). Turkish student teachers' concerns about teaching. *European Journal of Teacher Education*, 31(4), 367-377.
- Capel, S.A. (1997): Changes in students' anxieties and concerns after their first and second teaching practices. *Educational Research*, 39(2), 211-228.
- Capel, S. (2001). Secondary students' development as teachers over the course of a PGCE year. *Educational Research* 43(3), 247-261.
- Conkle, T. (1996). Inservice physical educators' stages of concerns: A test of Fuller's model and the TCQ -

- PE. *Physical Educator*, 3, 122-132.
- Conway, P.F., & Clark, C.M. (2003). The journey inward and outward: a re-examination of Fuller's concerns-based model of teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 19, 465-482.
- Elliott, J. (2005). Ο εκπαιδευτικός ως μέλος μιας δικτυωμένης κοινότητας μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*, 42-62. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Fuller, F.F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6, 207-226.
- Fuller, F.F., Parsons, J.S., & Watkins, J.E. (1974). *Concerns of teachers: Research and reconceptualization*. University of Texas, R & D Center for Teacher Education, Austin, TX.
- Fung, L. (1993). Concerns among physical educators with varying years of teaching experience. *The Physical Educator*, 50(8), 1-12.
- George, A. (1978). *Measuring self-task, and impact concerns: a manual for use of the teacher concerns questionnaire*. Austin, Tex.: University of Texas, Research and Development Center for Teacher Education.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P., & Ross-Gordon, J.M. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (7th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Guillaume, A.M., & Rudney, G.L. (1993). Student teachers' growth toward independence: An analysis of their changing concerns. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 65-80.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of Social Psychology*, 43, 495-513.
- Hodge, S.R., & Akuffo P.B. (2007). Adapted Physical Education Teachers' Concerns in Teaching Students with Disabilities in an Urban Public School District. *Development and Education*, 54(4), 399-416.
- Hovatter, R. (2009). *Ohio Physical Educators' Perceived Professional Development Needs*. Dissertation. Ashland University, College of Education. Ημερομηνία ανάκτησης: 14/6/2012: <http://etd.ohiolink.edu/view.cgi/Hovatter%20Rhonda.pdf?ashland1243865667>
- Hynes-Dusel, J.M. (1999). Physical education student teacher concerns, *The Physical Educator*, 56(1), 33-48.
- Καραμπέκου, Α., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2004). Ανησυχίες Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 2 (1), 26-32. Ημερομηνία ανάκτησης: 24/2/2012. www.hape.gr/emag.asp
- Μανούσου, Δ. (2009). *Κατασκευή Ερωτηματολογίου Διδακτικών Ανησυχιών για καθηγητές Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός», Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Τομέας Θεωρητικών Επιστημών, Εργαστήριο Αθλητικής Παιδαγωγικής και Διδακτικής Φυσικής Αγωγής.
- Μανούσου, Δ., Χατζηχαριστός, Δ., Ζουνχιά, Κ., & Ψυχουντάκη, Μ. (2008). Τροποποίηση και Προσαρμογή του Ερωτηματολογίου Διδακτικών Ανησυχιών για τους Έλληνες Καθηγητές Φυσικής Αγωγής. Πρακτικά 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας, Άσκηση & αθλητισμός στα παιδιά και τους εφήβους: Ψυχολογική προσέγγιση, 90-93, ΕΚΠΑ, ΤΕΦΑΑ, Εταιρία Αθλητικής Ψυχολογίας & Εργαστήριο Κινητικής Συμπεριφοράς & Αθλητικής Ψυχολογίας.
- McBride, R. (1993). The TCQ-PE: An adaptation of the Teacher Concerns Questionnaire instrument to a physical education setting. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12, 188-196.
- McBride, R.E., Boggess, T., & Griffey, D. (1986). Concerns of inservice physical education teachers as compared with Fuller's concern model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 149-156.
- McCallum, F., & Price, D. (2010). Well teachers, well students. *Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34.
- Meek, G.A. (1996). The TCQ with Preservice Physical Educators in Great Britain: being concerned about concerns. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 20-29.
- Meek, G.A., & Behets, D. (1999). Physical education teacher's concerns towards teaching. *Teaching and Teacher Education*, 15, 497-505.
- Moon, B. (2007). *Research analysis: attracting, developing and retaining effective teachers: a global overview of current policies and practices*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rutherford, B., & Hall, G. (1990). *Concerns of teachers: Revising the original theory after twenty years*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Van den Berg, R., Slegers, P., Geijssels, F., & Vandenberghe, R. (2000). Implementation of an innovation: Meeting the concerns of teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 26, 331-350.
- Wendt, J.L., & Bain, L.L. (1989). Concerns of pre-service and in-service physical educators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 177-180.
- Zounhia, K., Hatziharisis, D., & Emmanouel, K. (2004). Teaching Concerns of Greek Physical Education

Student Teachers. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 11(2), 73-78.