

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

του
Γοροζίδη Γεώργιου

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος
«Ανθρώπινη απόδοση και υγεία» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού του Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης, του Δημοκρίτειου
Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Σχολική Φυσική
Αγωγή».

Τρίκαλα
2009

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκ. Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

© 2009
Γοροζίδης Γεώργιος
ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γεώργιος Γοροζίδης: Παρακίνηση και αυτό-αποτελεσματικότητα Καθηγητών

Φυσικής Αγωγής Γυμνασίων στην εφαρμογή των νέων Αναλυτικών

Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής

(Υπό την επίβλεψη του Καθηγητή κ. Αθανάσιου Παπαϊωάννου)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι προσανατολισμοί στόχων, η εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η επαγγελματική ικανοποίηση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) και οι σχέσεις τους, με τις στάσεις, τις προθέσεις και την προηγούμενη συμπεριφορά που επέδειξαν, σχετικά με την εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων διδασκαλίας των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής (ΑΠΦΑ). Στην έρευνα συμμετείχαν 290 εν-ενεργεία ΚΦΑ που υπηρετούσαν σε Γ/σια της ελληνικής επικράτειας. Για τις ανάγκες της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια (τα οποία έδειξαν καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά), που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια του 1^{ου} εξαμήνου του σχολικού έτους 2008-2009, δυο χρόνια μετά την πρώτη έκδοση των νέων ΑΠΦΑ. Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι ΚΦΑ έντονα προσανατολισμένοι στη προσωπική τους βελτίωση ήταν εσωτερικά παρακινημένοι και δήλωναν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση από την δουλειά τους, είχαν θετικές στάσεις ως προς την εφαρμογή των ΑΠΦΑ, εφάρμοσαν μεγαλύτερο αριθμό πλάνων κατά την περασμένη σχολική χρονιά και έχουν την πρόθεση να κάνουν το ίδιο μελλοντικά. Σημαντικός παράγοντας που φάνηκε να συνδέεται θετικά με την πρόθεση εφαρμογής των ΑΠΦΑ ήταν η πίστη των ΚΦΑ στην ικανότητά τους να μπορούν να εφαρμόσουν τα πλάνα διδασκαλίας, να διδάξουν με μαθητοκεντρικά στιλ διδασκαλίας και να προάγουν την αυτο-ρύθμιση των μαθητών. Από τα αποτελέσματα φαίνεται, ότι η υιοθέτηση της προτεινόμενης μεταρρύθμισης, τη στιγμή της έρευνας, βρισκόταν σε μη-ικανοποιητικά επίπεδα. Αυτό ίσως να οφείλεται στην χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ για την εφαρμογή των νέων ΑΠΦΑ. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν ότι αν υπάρχει θέληση για αλλαγή της παρεχόμενης ΦΑ, είναι απαραίτητο να ισχυροποιηθούν οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, να ενισχυθεί ο προσανατολισμός στην προσωπική τους βελτίωση, ο αυτό-καθορισμός και οι στάσεις τους ως προς την εφαρμογή των νέων ΑΠΦΑ.

Λέξεις κλειδιά: καθηγητές φυσικής αγωγής, αναλυτικό πρόγραμμα, προσανατολισμοί στόχων, αυτό-καθορισμός, αυτό-αποτελεσματικότητα, σχεδιασμένη συμπεριφορά

ABSTRACT

Georgios Gorozidis: Physical education teachers' motivation and self-efficacy in the implementation of the new Curriculum

(Under the supervision of Professor Mr Athanasios Papaioannou)

The aim of this study was to examine P.E. teachers' goal orientations, intrinsic-extrinsic motivation, self-efficacy, job satisfaction and their relationships, with P.E. teachers' attitudes, intentions and behaviors concerning the implementation of the new P.E. curriculum. Participants were 290 Greek Secondary education P.E. teachers. During the first semester of the educational year 2008-2009, two years after the introduction of the new curriculum in education, participants responded voluntarily to anonymous questionnaires that had good psychometric properties. The analysis showed that, task-oriented, highly intrinsic motivated P.E. teachers with increased levels of self-efficacy and job satisfaction had positive attitudes, implemented the biggest number of proposed teaching plans and they had the intention to do the same in the future. The mediator that appeared to influence the way they think and behave was their self-efficacy to implement the teaching plans, to adopt student-centered teaching styles and to promote students' self-regulation. The results suggest that teachers' adoption of the current reform in physical education was not satisfactory. It seems that this could be partly ascribed to P.E. teachers' low levels of self-efficacy to implement the new curriculum. These results indicate that in order to promote the new P.E. curriculum, it is necessary to strengthen teachers' beliefs of self-efficacy and to promote their task-orientation, self-determination and attitudes towards the new curriculum.

Key words: P.E. teachers, curriculum, achievement goals, self-determination, self-efficacy, theory of planned behaviour

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟ

Θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά μου ευγνωμοσύνη και εκτίμηση στον κύριο επιβλέποντα της εργασίας μου, κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την επιστημονική του υποστήριξη, την καθοδήγηση και την ηθική του συμπαράσταση. Επίσης να ευχαριστήσω θερμά τους καθηγητές της τριμελούς επιτροπής κ.κ. Διγγελίδη Νικόλαο και Θεοδωράκη Ιωάννη για τις πολύτιμες συμβουλές τους.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους Διδάσκοντες που είχα, κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα κ.κ. Αυγερινό Αντρέα, Γιάτση Σωτήριο, Δεληγιάννη Αστέριο, Δέρρη Βασιλική, Διγγελίδη Νικόλαο, Δογάνη Γεώργιο, Καϊμακάμη Βασίλη, Καραγιάννη Βασίλη, Κέλλη Σπύρο, Κουϊδή Ευαγγελία, Τζέτζη Γεώργιο, Μουρατίδη Ιωάννη, Παπαϊωάννου Αθανάσιο, Στεφανίδη Παναγιώτη, Χασσάνδρα Μαίρη, Χριστούλα Κοσμά, Jaume Cruz, Miquel Torregrosa, Carme Viladrich, Maria Alvarez.

Τέλος ευχαριστώ πολύ τον συνάδελφο ΚΦΑ και υποψήφιο διδάκτωρ Σίμου Φάνη για την πολύ σημαντική βοήθεια που μου προσέφερε, την συνάδελφο ΚΦΑ και μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πασχάλη Μαρίνα για την συνεισφορά της, καθώς επίσης τους συμμετέχοντες της έρευνας και όλους όσους βοήθησαν στην συγκομιδή των ερωτηματολογίων.

Πολλά περισσότερα από απλές ευχαριστίες, οφείλω στη σύντροφο της ζωής μου Ιωάννα για την αφοσίωση της και την υποστήριξη που μου παρέχει σε ότι κάνω, καθώς και στους γονείς και τα αδέρφια μου για την συμπαράσταση τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	x
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	 1
Σκοπός έρευνας	5
Σημασία έρευνας	5
Λειτουργικοί ορισμοί	6
Περιορισμοί έρευνας.....	7
Ερευνητικές υποθέσεις.....	8
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	 9
Το νέο ΑΠΦΑ.....	9
Θεωρία στόχων επίτευξης - Προσανατολισμοί στόχων.....	10
<i>Πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων.....</i>	<i>12</i>
<i>Στόχοι επίτευξης και εργασία</i>	<i>13</i>
<i>Στόχοι επίτευξης και εκπαιδευτικοί.....</i>	<i>14</i>
Θεωρία του αυτό-καθορισμού.....	15
<i>Αυτό-καθορισμός και συμπεριφορά.....</i>	<i>18</i>
<i>Αυτό-καθορισμός και εκπαιδευτικοί.....</i>	<i>19</i>
Θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας.....	20
<i>Αυτό-αποτελεσματικότητα και Εκπαιδευτικοί.....</i>	<i>23</i>
<i>Αυτό-αποτελεσματικότητα ΚΦΑ.....</i>	<i>25</i>
Επαγγελματική ικανοποίηση.....	27
Θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς.....	29
 III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	 32
Δείγμα.....	32
Διαδικασία.....	33

Όργανα μέτρησης.....	33
Στατιστική επεξεργασία.....	36
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	37
Διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας	37
<i>Ερωτηματολόγιο στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών στην δουλειά τους.....</i>	37
<i>Ερωτηματολόγιο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης εργαζομένων.....</i>	39
<i>Ερωτηματολόγια αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ.....</i>	42
<i>Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης.....</i>	45
<i>Ερωτηματολόγια θεωρίας σχεδιασμένης συμπεριφοράς.....</i>	45
Δημιουργία νέων μεταβλητών.....	46
<i>Περιγραφική στατιστική.....</i>	47
<i>Συσχετίσεις.....</i>	48
<i>Ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης.....</i>	56
<i>Διαφορές μεταξύ ομάδων.....</i>	61
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	64
Στόχοι επίτευξης.....	64
Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση (Αυτό-καθορισμός)	67
Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	68
Επαγγελματική Ικανοποίηση.....	72
Σχεδιασμένη συμπεριφορά.....	72
Συμβολή θεωριών στην ερμηνεία της πρόθεσης και συμπεριφοράς εφαρμογής των νέων ΑΠΦΑ.....	74
Διαφορές μεταξύ ομάδων.....	74
Αξιοπιστία- Εγκυρότητα.....	77
Προτάσεις για επαγγελματική ανάπτυξη των ΚΦΑ.....	78
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	80
Συμπεράσματα.....	80
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	82
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	83
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	97

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1	<i>Γεωγραφική κατανομή συμμετεχόντων.....</i>	32
Πίνακας 2	<i>Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών στη δουλειά του.....</i>	38
Πίνακας 3	<i>Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης εργαζομένων.....</i>	41
Πίνακας 4	<i>Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ στα πλάνα διδασκαλίας.....</i>	44
Πίνακας 5	<i>Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ στα σιλ διδασκαλίας.....</i>	44
Πίνακας 6	<i>Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ στην αυτο-ρύθμιση των μαθητών.....</i>	44
Πίνακας 7	<i>Μεσοί όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των νέων μεταβλητών.....</i>	47
Πίνακας 8	<i>Συντελεστές συσχέτισης των στόχων επίτευξης των ΚΦΑ στη δουλειά τους και αξιοπιστία άλφα στη διαγώνιο.....</i>	49
Πίνακας 9	<i>Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητών παρακίνησης ΚΦΑ στη δουλειά τους και αξιοπιστία άλφα στη διαγώνιο.....</i>	50
Πίνακας 10	<i>Συσχετίσεις μεταξύ των νέων μεταβλητών.....</i>	55
Πίνακας 11	<i>Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, Ερμηνεία προηγούμενης συμπεριφοράς.....</i>	57
Πίνακας 12	<i>Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, Πρόβλεψη προθέσεων.....</i>	59
Πίνακας 13	<i>Διαφορές μεταξύ Ανδρών-Γυναικών Μ.Ο. και Τ.Α.....</i>	61
Πίνακας 14	<i>Διαφορές μεταξύ ΚΦΑ Αστικών- Μη-αστικών περιοχών Μ.Ο. και Τ.Α.....</i>	62
Πίνακας 15	<i>Σχέσεις των χρόνων στην εκπαίδευση με τις νέες μεταβλητές.....</i>	63

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1	Στόχοι επίτευξης εκπαιδευτικών.....	12
Σχήμα 2	Το φάσμα του Αυτό-καθορισμού.....	15
Σχήμα 3	Πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας.....	22

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΠ	Αναλυτικό Πρόγραμμα
ΑΠΦΑ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής
Β/θμια	Δευτεροβάθμια
Γ/σιο	Γυμνάσιο
ΚΦΑ	Καθηγητής Φυσικής Αγωγής
ΠΕΚ	Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα
ΠΙ	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΤΕΦΑΑ	Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
ΥΠΕΠΘ	Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων
ΦΑ	Φυσική Αγωγή

**ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΓΥΜΝΑΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ
ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Έντονες συζητήσεις γίνονται την τελευταία εικοσαετία γύρω από την εκπαίδευση. Το κυρίαρχο θέμα αυτών των αντιπαραθέσεων είναι η αναμόρφωση της παιδείας και η εκπαιδευτική αλλαγή. Κάθε νέα κυβέρνηση αμέσως μετά την ανάληψη των καθηκόντων της, κάνει λόγο για βελτίωση της εκπαίδευσης και για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που υποτίθεται ότι θα κάνουν την παιδεία πιο αποτελεσματική, πιο σύγχρονη και πιο αποδοτική για το συμφέρον των μαθητών. Την τελευταία τριετία στην Ελλάδα πραγματοποιείται μια τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή, με την αντικατάσταση των παλαιών βιβλίων, από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σχεδόν σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα και με την εισαγωγή νέων βιβλίων, σε κάποιες ειδικότητες που δεν είχαν ποτέ πριν βιβλία. Μια από τις ειδικότητες που μέσω της τελευταίας εκπαιδευτικής αλλαγής απέκτησε βιβλία είναι αυτή της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), γεγονός πρωτοποριακό όχι μόνο για τα ελληνικά αλλά ίσως και για τα παγκόσμια δεδομένα. Όπως είναι γνωστό το μάθημα της ΦΑ στη Β/θμια εκπαίδευση έως τώρα βασιζόταν σε ένα ελλιπέστατο και ξεπερασμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα (ΑΠ) που εκδόθηκε για πρώτη φορά το 1990 από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ). Τα μειονεκτήματα και τα κενά αυτού του ΑΠ, τουλάχιστον όσον αφορά το Γυμνάσιο, έρχονται εν έτη 2006, 2007 και 2008 να διορθώσουν και να καλύψουν, στο μέτρο του δυνατού, τα βιβλία του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής της Α΄ Γ/σίου (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, Γεροδήμος, 2006) της Β΄ Γ/σίου (Παπαϊωάννου και συν., 2007) και της Γ΄ Γ/σίου (Παπαϊωάννου και συν., 2008) που συνδυάζονται με το βιβλίο μαθητή Γ/σίου (Θεοδωράκης, Τζιαμούρτας, Νάτσης, Κοσμίδου, 2006). Μέσα από το νέο ΑΠΦΑ γίνεται προσπάθεια να δοθεί νέα ώθηση και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, σε ένα μάθημα που έχει χάσει την θέση που θα έπρεπε να κατέχει μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, και στη συνείδηση των Ελλήνων μαθητών και εκπαιδευτικών. Το ότι η ΦΑ βρίσκεται σε δυσχερή θέση επιβεβαιώνεται από την έρευνα καθώς η παρακίνηση και

το ενδιαφέρον των μαθητών για τη ΦΑ όσο μεγαλώνουν και περνούν από την μια τάξη στην άλλη και από την μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη, μειώνεται δραματικά (Digelidis & Papaioannou, 1999). Επίσης, στην πράξη παρατηρείται ότι οι ώρες της ΦΑ στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα της Β/θμιας έχουν μειωθεί αισθητά και το μάθημα θεωρείται από μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων ως δευτερεύον, βοηθητικό και μη σημαντικό και δεν είναι λίγοι αυτοί που το αποκαλούν η «ώρα του παιδιού». Στην ενίσχυση αυτής της άποψης βοηθάει το γεγονός ότι ο βαθμός στο μάθημα της ΦΑ δεν έχει την ίδια ισχύ με τα υπόλοιπα βασικά μαθήματα.

Είναι γενικά αποδεκτό ότι ο καθηγητής είναι ο σημαντικότερος κρίκος στην εκπαιδευτική αλυσίδα, αφού είναι αυτός που θα «συνδέσει» το εκπαιδευτικό υλικό με τους μαθητές ώστε να προαχθεί η μάθηση. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί είναι το βασικότερο μέσο υλοποίησης των αλλαγών καθώς χωρίς την σύμφωνη γνώμη και την συνεργασία τους, οποιαδήποτε προσπάθεια θα πέσει στο κενό. Αυτό που φαίνεται ξεκάθαρα από την βιβλιογραφία είναι ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών σχετικά με το νέο πρόγραμμα και την διαδικασία της αλλαγής, είναι ίσως οι ισχυρότεροι δείκτες για το εάν τελικά θα συμμετέχουν ενεργά στην αναμόρφωση και εφαρμογή του προγράμματος (Curtner-Smith, 1999; McCaughtry, Martin, Hodges-Kulinna, & Cothran, 2006; Pope & O'Sullivan, 1998).

Ο χώρος της παιδείας είναι ένας πολύ απαιτητικός χώρος, τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα ζητούνται άμεσα και η παρακολούθηση των εξελίξεων πρέπει να είναι διαρκής και συνεχής. Λαμβάνοντας υπόψη, ότι η επιμόρφωση των ΚΦΑ σχετικά με το νέο ΑΠΦΑ ήταν μια μονοήμερη τριώρη διάλεξη (για τον πρώτο χρόνο εφαρμογής της αλλαγής, 2006), και ότι στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το μόνο που αξιολογείται είναι η επίδοση των μαθητών, έγκειται στην διακριτική ευχέρεια των ιδίων των εκπαιδευτικών το εάν και πόσο θα επιδιώξουν, θα προσπαθήσουν και θα επιμείνουν για την προσωπική τους βελτίωση, η οποία κατ' επέκταση θα βελτιώσει την παρερχόμενη εκπαίδευση. Εφόσον λοιπόν η παρακίνηση ορίζεται ως η δύναμη που προκαλεί την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την διατήρηση μιας συμπεριφοράς (Maehr & Braskamp, 1986), η παρακίνηση των καθηγητών θα πρέπει να θεωρείται ως ο πρωταρχικός παράγοντας που θα μεσολαβήσει για την επιτυχημένη εφαρμογή των νέων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Είναι ίσως η πιο βασική μεταβλητή που θα δώσει ώθηση στην αλλαγή του τρόπου προσέγγισης της διδασκαλίας και στη διατήρηση αυτής της αλλαγής. Πρόσφατες διεθνείς έρευνες

έδειξαν ότι, οι εκπαιδευτικοί υποφέρουν από έλλειψη παρακίνησης στην δουλειά τους περισσότερο από οποιουσδήποτε άλλους εργαζόμενους (Jesus & Lens, 2005).

Μια σύγχρονη θεωρητική προσέγγιση που μπορεί να προσφέρει βαθειά γνώση και να εξηγήσει την παρακίνηση των καθηγητών είναι η θεωρία του Αυτό-καθορισμού, η οποία υποστηρίζει ότι μια συμπεριφορά μπορεί να είναι είτε εσωτερικά, είτε εξωτερικά είτε καθόλου παρακινούμενη (Deci & Ryan, 1985, 1991). Σύμφωνα με αυτήν στο χαμηλότερο επίπεδο της κλίμακας του αυτό-καθορισμού βρίσκεται η έλλειψη παρακίνησης (Amotivation) ενώ στο υψηλότερο επίπεδο βρίσκεται η εσωτερική παρακίνηση (Intrinsic motivation).

Η εσωτερική παρακίνηση αναγνωρίζεται ως ένα από τα βασικά συστατικά των θεωριών για τους Προσανατολισμούς Στόχων (Στόχοι επίτευξης)(Ames, 1992; Dweck, 1986; Nicholls, 1989). Οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν δυο διαφορετικά είδη στόχων που υιοθετούνται από τα άτομα, ανάλογα με το πως ερμηνεύουν την προσωπική τους επάρκεια σε χώρους επίτευξης, οι οποίοι κατευθύνουν, καθοδηγούν και παρακινούν τη συμπεριφορά τους. Οι στόχοι «προσωπικής βελτίωσης» θεωρούνται υποστηρικτικοί για την ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης, αφού ενθαρρύνουν την συμμετοχή, προκαλούν ενθουσιασμό, και προάγουν τον αυτό-καθορισμό, ενώ οι «στόχοι επίδοσης» θεωρείται ότι έχουν αρνητική επίδραση, καθώς δημιουργούν αισθήματα απειλής, εμποδίζουν την συμμετοχή σε δραστηριότητες, προκαλούν άγχος και πίεση (Deci & Ryan, 1991; Heyman & Dweck, 1992; Nicholls, 1989).

Άλλη μια θεωρία που μπορεί να παρέχει εξηγήσεις για την συμπεριφορά των ατόμων είναι η Κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura, (1986). Κεντρική θέση στην θεωρία αυτή κατέχουν οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ατόμων οι οποίες παρέχουν την βάση για την ανθρώπινη παρακίνηση, την επιμονή σε συγκεκριμένους στόχους, και την επίδειξη ανθεκτικότητας στην παρουσία δυσκολιών (Bandura, 1977, 1986, 1997). Ο όρος αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις *«κρίσεις των ατόμων για τις ικανότητες τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν την σειρά των απαιτούμενων ενεργειών προκειμένου να πετύχουν έναν συγκεκριμένο σκοπό»* (Bandura, 1986, p.391). Μέσω της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς των ατόμων, έχει αντίκτυπο στην μαθησιακή διαδικασία όλων των διδακτικών αντικειμένων. Όπως έχει φανεί από τις έρευνες, το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων συνδέεται με πολλά εκπαιδευτικά επιτεύγματα, που έχουν να κάνουν με την παρακίνηση και απόδοση των μαθητών,

καθώς και με την συμπεριφορά των ίδιων των διδασκόντων (Allinder, 1995; Anderson, Greene & Loewen, 1988; Ashton & Webb, 1986; Czerniak, 1990; Gibson & Dembo, 1984; Guskey, 1988; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Ross, 1992; Stein & Wang, 1988). Εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερο επίπεδο προγραμματισμού, οργάνωσης, ενθουσιασμού και αποδεικνύονται πολύ περισσότερο ικανοί στο να εφευρίσκουν τρόπους επίλυσης μαθησιακών προβλημάτων (Allinder, 1994; Ross, 1994). Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί με θετικές στάσεις και αποδοχή της εφαρμογής νέων μεθόδων διδασκαλίας (Guskey, 1988). Συνεπώς, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών είναι ο παράγοντας «κλειδί», που θα βοηθήσει στη κατανόηση των σκέψεων και συμπεριφορών τους, σχετικά με την εφαρμογή της προτεινόμενης αλλαγής.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την επιτυχία μπορεί να επηρεάσει την ικανοποίηση τους με την δουλειά. Οι στόχοι επίτευξης των καθηγητών αναμένεται να καθορίζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Παλιότερες μελέτες παρέχουν στοιχεία ότι η υιοθέτηση στόχων «προσωπικής βελτίωσης» συνδέονται θετικά, με την ικανοποίηση από την δουλειά (Chaplain, 1995). Η ικανοποίηση των εργαζομένων από την δουλειά τους, είναι μια πολυδιάστατη έννοια που αναφέρεται στην θετική συναισθηματική κατάσταση που βιώνει ο εργαζόμενος (Lease, 1998). Ως τέτοια έννοια, έχει ερευνηθεί διεξοδικά και από πολλούς ερευνητές (Hackman & Oldham, 1975, 1980; Koustelios & Bagiatzis, 1997; Koustelios & Kousteliou, 1998) και ο βασικός λόγος είναι ότι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης που βιώνουν τα άτομα συνδέεται με διάφορες συμπεριφορές όπως παραγωγικότητα, απουσίες από την εργασία, εγκατάλειψη ή πρόθεση εγκατάλειψης κ.α.. Επιπλέον θεωρείται ότι η εσωτερική παρακίνηση αφορά τα θετικά συναισθήματα που πηγάζουν από τη συμμετοχή και μόνο σε μια δραστηριότητα, πράγμα που οδηγεί στη σκέψη ότι υπάρχει σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την παρακίνηση των ΚΦΑ.

Στα ευρύτερα πλαίσια της Κοινωνικής γνωστικής θεωρίας εξετάσθηκε και η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988, 1991), σύμφωνα με την οποία η πρόθεση θεωρείται ο απαραίτητος παρακινήτης για την έναρξη μιας συμπεριφοράς. Γνωρίζοντας την πρόθεση μπορεί να προβλεφθεί με αρκετή ακρίβεια η συμπεριφορά. Οι προθέσεις καθορίζονται από τις στάσεις ως προς την συμπεριφορά. Οι στάσεις είναι οι θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις ως προς την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς.

Με τη σειρά τους οι στάσεις προέρχονται από τις πεποιθήσεις του ατόμου για την συγκεκριμένη συμπεριφορά, και αφορούν τα πιστεύω για την πιθανότητα η συμπεριφορά να οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα τα οποία αξιολογούνται (Armitage & Conner, 1999).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν οι σχέσεις προσανατολισμού στόχων, εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης και αυτό-αποτελεσματικότητας των ΚΦΑ, με την πρόθεση και την συμπεριφορά τους σχετικά με την εφαρμογή των πλάνων διδασκαλίας των νέων ΑΠΦΑ. Παράλληλα εξετάστηκε μέσα από τις αυτοαναφορές των ΚΦΑ ο βαθμός στον οποίο τα πλάνα των νέων βιβλίων εφαρμόζονται στην πράξη από τους εν ενεργεία ΚΦΑ των Γ/σίων. Τέλος με βάση τα συμπεράσματα, γίνονται προτάσεις που θα συμβάλλουν στον καλύτερο σχεδιασμό των εργασιακών συνθηκών, και των μελλοντικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, ώστε να βελτιωθεί η υπάρχουσα κατάσταση.

Σημασία έρευνας

Η κατανόηση των ψυχολογικών και των αντίστοιχων γνωστικών διεργασιών (προσανατολισμοί στόχων, παρακίνηση, στάσεις, προθέσεις, αυτό-αποτελεσματικότητα, ικανοποίηση) των ΚΦΑ, είναι σημαντική για πολλούς λόγους. Ο «παραλήπτης» της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ο μαθητής και έχει πολύ μεγαλύτερη σημασία η ποιότητα από την ποσότητα της διδασκαλίας. Εάν οι ΚΦΑ δεν έχουν την πρόθεση να εφαρμόσουν τα νέα βελτιωμένα ΑΠΦΑ και δεν θεωρούν ότι έχουν την ικανότητα να πετύχουν στην εφαρμογή τους, θα έχουν μειωμένη παρακίνηση και δεν θα προσπαθήσουν καν να συμμετέχουν στην διαδικασία της αλλαγής. Έτσι δεν πρόκειται ποτέ να αλλάξει η εικόνα του μαθήματος προς μια καλύτερη κατεύθυνση. Επιπλέον, εφόσον το σύνολο των στοιχείων του μαθήματος Φυσικής Αγωγής και των ατόμων που εμπλέκονται στην εφαρμογή του δεν αξιολογούνται και δεν είναι κανείς υποχρεωμένος να εφαρμόσει το νέο ΑΠ, εξαρτάται από την προσωπική βούληση του ΚΦΑ το αν και κατά πόσο θα εμπλακεί ενεργά στην όλη διαδικασία. Αξίζει τέλος να σημειωθεί ότι, δεν έχει ξαναγίνει έρευνα που να αφορά τις απόψεις των ΚΦΑ σε σχέση με τα νέα ΑΠΦΑ.

Λειτουργικοί ορισμοί

Παρακίνηση (motivation): η δύναμη που προκαλεί την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και την διατήρηση μιας συμπεριφοράς (Maehr & Braskamp, 1986), και αναφέρεται σε ερωτήσεις του τύπου: «γιατί;».

Εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation): η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την χαρά και την ικανοποίηση που πηγάζει από την εκτέλεση της δραστηριότητας (Deci, 1975), και συμβαίνει χωρίς εξωτερικές αμοιβές ή εξαναγκασμούς (Deci & Ryan, 1985, 1991).

Εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation): η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα είναι το μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού, όπως υλικές ή άλλες αμοιβές, αποφυγή τιμωρίας, και καθορίζεται από εξωτερικές κυρίως πηγές (Deci & Ryan, 1985, 1991).

Έλλειψη παρακίνησης (amotivation): όταν η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα δεν είναι ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά παρακινουμένη, και το άτομο νοιώθει ότι δεν ελέγχει καθόλου την συμπεριφορά του (Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992).

Προσανατολισμοί στόχων (goal orientations): αναφέρονται στην υιοθέτηση ενός στόχου που κατευθύνει καθοδηγεί και παρακινεί τη συμπεριφορά των ατόμων.

Στόχος «η προσωπική βελτίωση» ή «η μάθηση» ή «η δουλειά» (mastery, learning, task): ο βασικός σκοπός μιας συμπεριφοράς είναι η βελτίωση της προσωπικής ικανότητας, η αξιολόγηση της επίτευξης είναι αυτό-αναφερόμενη.

Στόχος «η ενίσχυση του εγώ» ή «η προσέγγιση της επίδοσης» (performance approach): ο βασικός σκοπός μιας συμπεριφοράς είναι η επίδειξη καλύτερης επίδοσης από τους άλλους, η αξιολόγηση της επιτυχίας γίνεται με βάση τις νόρμες, την κατάταξη και το ξεπέρασμα των άλλων.

Στόχος «η προστασία του εγώ» ή «η αποφυγή της επίδοσης» (performance avoidance): ο βασικός σκοπός μιας συμπεριφοράς (συμμετοχή ή αποφυγή μιας δραστηριότητας) είναι να μην επιδείξουν τα άτομα αυτά μειωμένη ικανότητα και επάρκεια.

Στόχος «η κοινωνική αποδοχή» (social approval): ο βασικός σκοπός μιας συμπεριφοράς είναι να νοιώσει το άτομο ότι είναι κοινωνικά αποδεκτό, αγαπητό και αναγνωρίζεται η προσφορά του.

Αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy): αναφέρεται στην βεβαιότητα που έχει κάποιος, για την ικανότητα του, να αναλάβει και να εκτελέσει επιτυχώς μια

συγκεκριμένη δραστηριότητα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, και αναφέρεται σε ερωτήσεις του τύπου: «μπορώ;» (Bandura 1977, 1986, 1997).

Επαγγελματική ικανοποίηση (job satisfaction): είναι η θετική ή αρνητική στάση των ατόμων απέναντι στη δουλειά τους και αφορά τις προσωπικές γνωστικές και συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνει σχετικά με την εργασία του (Greenberg & Baron, 1997).

Στάσεις-Προθέσεις (attitudes-intentions): αποτελούν κεντρικές έννοιες στη θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988, 1991). Οι στάσεις εκφράζουν τις απόψεις, τις ιδέες και τις κρίσεις των ατόμων πάνω σ' ένα θέμα και αφορούν την θετική ή αρνητική αντιμετώπιση του. Οι στάσεις παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των προθέσεων. Οι προθέσεις θεωρούνται ο απαραίτητος παρακινητής που προηγείται της συμπεριφοράς. Όσο πιο δυνατή η πρόθεση τόσο πιο πιθανό ένα άτομο να εμπλακεί ενεργά σε μια προσπάθεια.

Περιορισμοί

Η παρούσα μελέτη είναι μια στατική έρευνα (cross-sectional) όπου γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της συμπεριφοράς των ΚΦΑ την συγκεκριμένη στιγμή, δεν γίνεται πρόβλεψη. Επιπλέον δεν έγινε ανεξάρτητη αντικειμενική παρατήρηση για τις προηγούμενες συμπεριφορές των ΚΦΑ, αλλά τα δεδομένα βασίζονται στις αυτοαναφορές τους, στην ειλικρίνεια και την ακρίβεια με την οποία έχουν απαντήσει. Τέλος λόγω αντικειμενικών δυσκολιών η γεωγραφική κατανομή του δείγματος δεν είναι αντιπροσωπευτική για κάθε περιοχή της ελληνικής επικράτειας.

Ερευνητικές υποθέσεις

1. Θα αποδειχθεί με τις παραγοντικές αναλύσεις η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων που μετρούν, τους στόχους των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους, την ικανοποίηση από την δουλειά, την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ, τις στάσεις και τις προθέσεις εφαρμογής των πλάνων διδασκαλίας, και τα είδη εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνηση των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους. Επιπλέον με τις αναλύσεις αξιοπιστίας θα φανεί ότι οι παράγοντες των παραπάνω κλιμάκων έχουν αποδεκτό επίπεδο εσωτερικής συνοχής.
2. Οι στόχοι των ΚΦΑ για προσωπική βελτίωση (προσανατολισμός στη «δουλειά») στη δουλειά τους, θα έχουν θετική σχέση με τις πιο αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης.
3. Οι στόχοι των ΚΦΑ για προσωπική βελτίωση (προσανατολισμός στη «δουλειά») στη δουλειά τους, θα έχουν θετική σχέση με υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας.
4. Οι στόχοι των ΚΦΑ για προσωπική βελτίωση (προσανατολισμός στη «δουλειά») στη δουλειά τους, θα έχουν θετική σχέση με υψηλότερη ικανοποίηση από την «φύση της ίδιας της εργασίας».
5. Η υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας θα έχει θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση των ΚΦΑ.
6. Η υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας θα έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση από την «φύση της ίδιας της εργασίας».
7. Οι προηγούμενες συμπεριφορές, οι στάσεις και οι προθέσεις εφαρμογής των πλάνων θα έχουν θετική σχέση με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας.
8. Οι προηγούμενες συμπεριφορές, οι στάσεις και οι προθέσεις εφαρμογής των πλάνων θα έχουν θετική σχέση με στόχους προσανατολισμένους στη δουλειά και με την εσωτερική παρακίνηση των ΚΦΑ.
9. Η εσωτερική παρακίνηση των ΚΦΑ θα έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση από την «φύση της ίδιας της εργασίας».
10. Όσο πιο εξωτερικά παρακινημένος είναι ένας ΚΦΑ τόσο λιγότερο ικανοποιημένος θα είναι από τον «μισθό».

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

2.1 Το νέο ΑΠΦΑ

Η αναμόρφωση του ελληνικού ΑΠΦΑ σε επίπεδο Γ/σίου, ξεκίνησε το 2006 με την έκδοση του βιβλίου μαθητή Γ/σίου (Θεοδωράκης, Τζιαμούρτας, Νάτσης, Κοσμίδου, 2006), και του βιβλίου ΚΦΑ Α' Γ/σίου (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, Γεροδήμος, 2006). Συνεχίστηκε με την έκδοση του βιβλίου ΚΦΑ της Β' Γ/σίου (Παπαϊωάννου και συν., 2007) και ολοκληρώθηκε με αυτό του ΚΦΑ Γ' Γ/σίου (Παπαϊωάννου και συν., 2008).

Η όλη φιλοσοφία των βιβλίων έχει σαν βάση τα παλαιότερα ΑΠ του ΥΠΕΠΘ (1990). Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι του μαθήματος έχουν παραμείνει ίδιοι (σωματικοί-ψυχοκινητικοί, συναισθηματικοί, γνωστικοί). Ο κεντρικός σκοπός είναι: *«Να συμβάλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στη ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στη κοινωνία»* (ΥΠΕΠΘ, 1990). Από το όλο ύψος των βιβλίων φαίνεται ότι το κυρίαρχο μοντέλο φυσικής αγωγής που θα πρέπει πλέον να υιοθετηθεί από όλους είναι «η δια βίου άσκηση για την υγεία» (Corbin, Fox & Whitehead, 1987) εμπλουτισμένο βέβαια με στοιχεία από άλλα μοντέλα όπως το «μοντέλο συμμετοχής σε αθλήματα» (Siedentop, 1994), των «δεξιοτήτων ζωής» (Danish, Petitpas & Hale, 1993) και το «μοντέλο κοινωνικής υπευθυνότητας» (Hellison, 1985).

Τα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα που εμφανίζονται, μπορούν τώρα να εφαρμοστούν προσαρμοσμένα στην ελληνική πραγματικότητα με τη χρήση των νέων στιλ διδασκαλίας του φάσματος των Mosston & Ashworth (2002). Έτσι στα βιβλία ΚΦΑ κάθε τάξης υπάρχουν πλάνα ημερήσιων μαθημάτων όπου ο ΚΦΑ μπορεί να διδάξει με νέους τρόπους τα διάφορα διδακτικά αντικείμενα. Μερικά από τα στιλ διδασκαλίας που προτείνονται εκτός από τα παραδοσιακά «παραγγέλματος» και «πρακτικό» είναι της «αμοιβαίας διδασκαλίας», της «αυτοπαρατήρησης-αυτοελέγχου», το «εξατομίκευσης-μη αποκλεισμού», της «καθοδηγουμένης ανακάλυψης», και της «πρωτοβουλίας μαθητή». Η χρησιμοποίηση αυτών των στιλ από τους καθηγητές είναι απαραίτητη για να μπορούν να επιτευχθούν οι μαθησιακοί

στόχοι και προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής που χρόνο με το χρόνο φθίνει (Digelidis & Papaioannou, 1999). Μέσα από την εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων και των νέων τρόπων διδασκαλίας, γίνεται προσπάθεια να προαχθεί η αυτο-ρύθμιση των μαθητών και η υιοθέτηση ενός πιο υγιεινού τρόπου ζωής, με απόκτηση της συνήθειας για δια βίου άσκηση.

Είναι πολύ ενδιαφέρον λοιπόν να εξεταστεί υπό το πρίσμα της κοινωνικής γνωστικής ψυχολογίας η παρακίνηση των ΚΦΑ, η αυτό-αποτελεσματικότητα που αισθάνονται, οι στάσεις και οι προθέσεις τους σχετικά με την εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων και στιλ διδασκαλίας, καθώς οι απόψεις και σκέψεις των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή του αναμορφωμένου ΑΠ (Day, Elliot, & Kington, 2005; Tatto, Schmelkes, Guevara, & Tapia, 2006; Van Veen, Sleegers & Van de Ven, 2005).

2.2 Θεωρία στόχων επίτευξης - Προσανατολισμοί στόχων

Η θεωρία των στόχων επίτευξης, εξετάζει τον λόγο για τον οποίο ένα άτομο ξεκινάει και εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα ή αναλαμβάνει μια εργασία. Ξεχωρίζει δυο βασικούς στόχους που υιοθετούνται από τα άτομα και λειτουργούν διαφορετικά ως προς τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν και βιώνουν την προσωπική τους επάρκεια σε περιβάλλον επίτευξης (Nicholls, 1984; Ames, 1984; Dweck, 1986). Οι δυο αυτοί προσανατολισμοί παρά τις διαφορετικές ονομασίες που έχουν ανάλογα με τον ερευνητή που τους έχει διατυπώσει είναι ουσιαστικά όμοιοι. Πρόκειται: α) για τον προσανατολισμό ή την εμπλοκή στο «εγώ» (Nicholls, 1989) ή στόχος η «επίδοση» (Dweck, 1986; Ames, 1984) και β) για τον προσανατολισμό ή εμπλοκή στη «δουλειά» (Nicholls, 1989) ή στόχος η «μάθηση» (Dweck, 1986) ή στόχος η «προσωπική βελτίωση» (Ames, 1992).

Οι στόχοι «επίδοσης» επικεντρώνονται στην επίδειξη επάρκειας και ικανότητας σε σχέση με τους άλλους, ενώ οι στόχοι «προσωπικής βελτίωσης» επικεντρώνονται στην ανάπτυξη και εξέλιξη των προσωπικών ικανοτήτων και της επάρκειας. Όταν η επιτυχία ή η αποτυχία καθορίζονται με βάση τη σύγκριση με την επίδοση των άλλων, όταν δηλαδή η αξιολόγηση της επίδοσης βασίζεται σε νόρμες, τότε ο στόχος που υιοθετείται είναι προσανατολισμένος στο «εγώ». Από την άλλη όταν η αξιολόγηση της επίδοσης γίνεται με γνώμονα την προσωπική βελτίωση και την μάθηση είναι δηλαδή αυτό-αναφερόμενη, ο στόχος που έχει υιοθετηθεί είναι

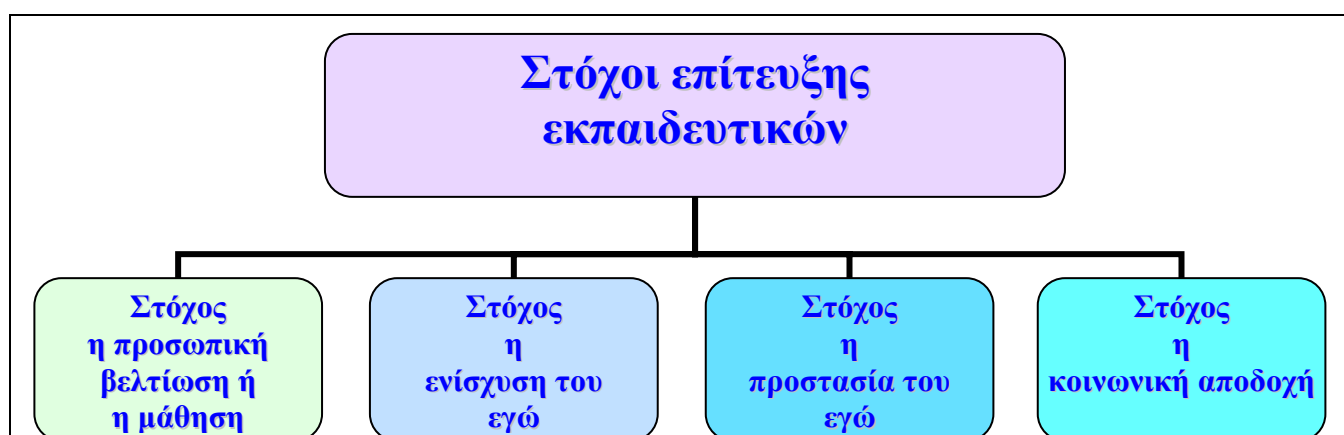
προσανατολισμένος στη «δουλειά» (Nicholls, 1989). Διαφορετικοί στόχοι αντανακλούν διαφορετική ερμηνεία της ικανότητας και της προσπάθειας. Συγκεκριμένα, άτομα προσανατολισμένα στο «εγώ» θεωρούν ότι η ικανότητα και η προσπάθεια είναι τελείως διαφορετικές αιτίες αποτελεσμάτων, ενώ τα άτομα προσανατολισμένα στη «δουλειά» δεν διαφοροποιούν την προσπάθεια από την ικανότητα και πιστεύουν ότι η βελτίωση μέσω προσπάθειας υπονοεί την παρουσία ικανότητας. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι προσανατολισμοί στόχων είναι «προσωπικά κληρονομούμενα χαρακτηριστικά», είναι περισσότερο γνωστικά σχήματα που μπορεί να μεταβληθούν καθώς το άτομο επεξεργάζεται τις πληροφορίες που λαμβάνει για την απόδοση του, σε συγκεκριμένες δραστηριότητες (Roberts, 2001, pp.17). Έτσι το να είσαι προσανατολισμένος στην «δουλειά» ή στο «εγώ» αναφέρεται στην προδιάθεση του ατόμου να υιοθετήσει τον έναν ή τον άλλον προσανατολισμό σε συγκεκριμένες καταστάσεις επίτευξης (Roberts, 2001 pp.18).

Οι στόχοι «επίδοσης» έχουν συνδεθεί με αρνητικές συνέπειες όπως μειωμένη παρακίνηση και παραίτηση σε περίπτωση αποτυχίας, επιφανειακή προσέγγιση εκπαιδευτικού υλικού, χρήση αναποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και μειωμένη ευχαρίστηση από την δραστηριότητα. Αντιθέτως οι στόχοι «βελτίωσης» συνδέονται με θετικές συνέπειες, όπως αυξημένη παρακίνηση και επιμονή μπροστά σε αποτυχίες, ουσιαστική προσέγγιση εκπαιδευτικού υλικού, χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης και αυξημένη ευχαρίστηση από την δραστηριότητα (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Nolen, 1988).

Σε νεότερες μελέτες οι Elliot και Harackiewicz (1996) και οι Elliot και Church (1997) διαχώρισαν τους στόχους «επίδοσης» σε δυο κατηγορίες στην προσέγγιση της επίδοσης ή «ενίσχυση του εγώ» και στην αποφυγή της επίδοσης ή «προστασία του εγώ». Στην πρώτη περίπτωση το άτομο εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα προκειμένου να επιδείξει την ικανότητα του, ενώ στην δεύτερη αποφεύγει τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα όπου μπορεί να φανεί η έλλειψη ικανότητας του, ή μπορεί να φανεί ότι έχει μειωμένη επάρκεια. Από την έρευνα των Elliot & Harackiewicz (1996), φαίνεται ότι μόνο οι στόχοι «αποφυγής» της επίδοσης («προστασία του εγώ») είχαν αρνητική επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση των συμμετεχόντων. Από τη θεωρία και την έρευνα φαίνεται ότι οι στόχοι «προσωπικής βελτίωσης» είναι θετικά συνδεδεμένοι με υψηλά αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης όπως η εσωτερική παρακίνηση και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση, ενώ οι στόχοι στο «εγώ» συνδέονται θετικά με τις λιγότερο αυτό-καθοριζόμενες μορφές

παρακίνησης, όπως η εξωτερική ρύθμιση και η έλλειψη παρακίνησης (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). Το ερωτηματολόγιο των Elliot και Church (1997) που μετράει τον στόχο στη «δουλειά» και διαχωρίζει τον στόχο «επίδοσης», σε «αποφυγής» και «προσέγγισης», προσαρμόστηκε και δοκιμάστηκε στην ελληνική ΦΑ και τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την παραγοντική του δομή (Papaioannou & Theodosiou, 1999).

Επιπλέον σε διαπολιτισμικές μελέτες η κοινωνική αποδοχή θεωρείται ένας πολύ σημαντικός στόχος σε πεδία επίτευξης (Maehr & Nicholls, 1980; Hayashi, 1996). Έτσι ο Papaioannou (1999), προτείνει ότι η θεωρία των στόχων επίτευξης θα πρέπει να συμπεριλάβει και τον στόχο που υιοθετούν τα άτομα για «κοινωνική αποδοχή» και εισηγήθηκε οι μελλοντικές έρευνες να εστιάζονται πλέον σε τέσσερις στόχους («προσωπική βελτίωση», «ενίσχυση του εγώ», «προστασία του εγώ» και «κοινωνική αποδοχή»)(Σχήμα 2).



Σχήμα 2: Στόχοι επίτευξης εκπαιδευτικών (Maehr & Nicholls, 1980; Ames, 1984; Elliot & Church, 1997; Papaioannou, 1999)

Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο Στόχων

Βασιζόμενος στο ιεραρχικό μοντέλο εσωτερικής –εξωτερικής παρακίνησης στα σπορ που πρότεινε ο Vallerand (1997), ο Papaioannou (1999) ανέπτυξε το *Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο* και υποστήριξε ότι όλες οι γνωστικές θεωρίες της παρακίνησης μπορούν να εξετάζονται μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο. Έτσι στηριζόμενος σε δεδομένα από τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό πρότεινε το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων, όπου οι τέσσερις στόχοι που προαναφέρθηκαν θα πρέπει να εξετάζονται σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα: α) γενικά στη ζωή (γενικό ανώτερο επίπεδο), β) σε τομείς της ανθρώπινης δράσης (γενικό κατώτερο επίπεδο), γ) σε

περιεχόμενο (επίπεδο χώρου ζωής) και δ) σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (επίπεδο κατάστασης). Η ισχύς των βασικών αρχών του μοντέλου αυτού εξετάστηκε με επιτυχία σε Έλληνες εκπαιδευτικούς (Χριστοδουλίδης, 2004; Papaioannou & Christodoulidis, 2007) επιβεβαιώνοντας τις αρχικές υποθέσεις, και παρέχοντας ενθαρρυντικές ενδείξεις της χρησιμότητας του στη ερμηνεία της παρακίνησης των εκπαιδευτικών. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι στόχοι που προτείνονται μόνο στο επίπεδο χώρου ζωής, των ΚΦΑ στη δουλειά τους.

Στόχοι επίτευξης και εργασία

Οι θετικές συνέπειες στην συμπεριφορά των ατόμων από την υιοθέτηση στόχων προσωπικής βελτίωσης έχει επιβεβαιωθεί σε πολλά εργασιακά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα οι Sujjan, Weitz, και Kumar (1994), βρήκαν ότι οι στόχοι προσωπικής βελτίωσης παρακινούν τα άτομα στον χώρο των πωλήσεων να δουλεύουν έξυπνα (συμμετοχή σε δραστηριότητες για την ανάπτυξη των γνώσεων τους σχετικά με τις πωλήσεις και χρησιμοποίηση αυτών των γνώσεων στην πράξη) και σκληρά, ενώ οι στόχοι επίδοσης παρακινούν τα άτομα να δουλεύουν μόνο σκληρά. Οι προσανατολισμοί στόχων πάντως των πωλητών φάνηκε να μεταβάλλονται ανάλογα με την ανατροφοδότηση που λάμβαναν από τους ανώτερους τους. Επίσης οι Vande Walle, Cron και Slocum (2001), βρήκαν ότι οι στόχοι προσανατολισμένοι στη μάθηση είχαν θετική σχέση με την απόδοση ακόμη και μετά από την παροχή ανατροφοδότησης, πράγμα που δεν συνέβη με τους στόχους προσανατολισμένους στην επίδοση, οι οποίοι ενώ αρχικά είχαν θετική σχέση με την απόδοση, μετά την λήψη ανατροφοδότησης η σχέση τους μειώθηκε και έπαψε να είναι σημαντική. Οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης παρέμειναν αρνητικά συσχετισμένοι με την απόδοση ακόμη και μετά από την παροχή ανατροφοδότησης. Από την μακροχρόνια μελέτη των Vande Walle, Brown, Cron και Slocum (1999), επίσης στον χώρο των πωλήσεων, φάνηκε ότι ο προσανατολισμός στην μάθηση είχε θετική σχέση με την απόδοση στις πωλήσεις ενώ ο προσανατολισμός στην επίδοση δεν σχετιζόταν καθόλου με την εργασιακή απόδοση. Αυτή η θετική σχέση ήταν αποτέλεσμα υιοθέτησης από τους πωλητές τακτικών αυτο-ρύθμισης όπως καθορισμού στόχων, μεγαλύτερης προσπάθειας και προγραμματισμού. Επιπλέον οι Moss και Ritossa (2007), σε έρευνα που έγινε σε κρατικούς οργανισμούς, βρήκαν ότι ο προσανατολισμός των υπαλλήλων στη μάθηση μεγιστοποιούσε τα οφέλη από τις πρόσθετες αμοιβές, που χρησιμοποιούσαν οι ανώτεροι τους ως κίνητρα στις βασικές τους υποχρεώσεις.

Στόχοι επίτευξης και εκπαιδευτικοί

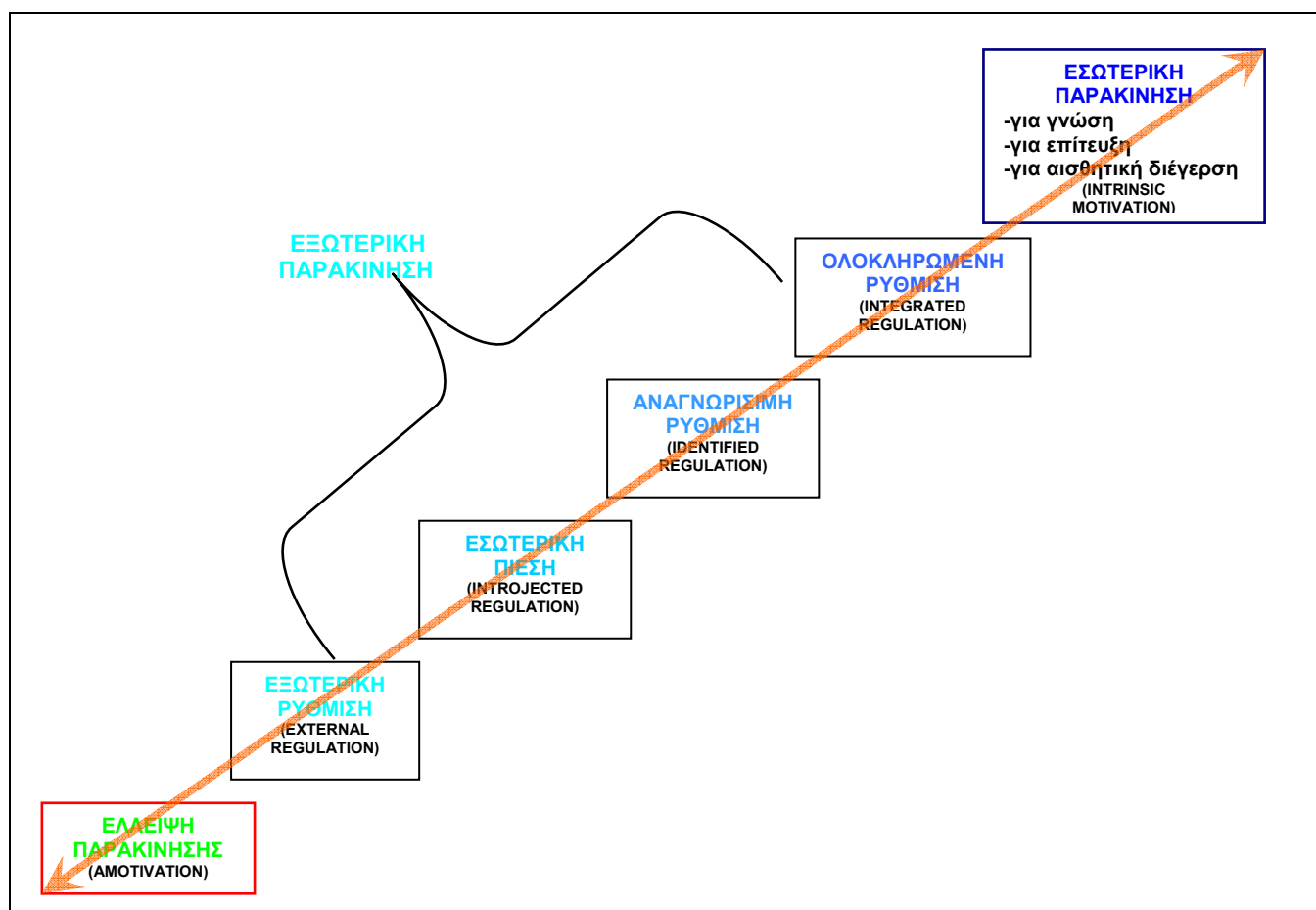
Σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου και Χριστοδουλίδη (2001), και τους Papaioannou και Christodoulidis (2007), οι στόχοι προσωπικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών είχαν ισχυρή θετική συσχέτιση με την ικανοποίησή τους με το αντικείμενο της δουλειάς τους. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα της έρευνας του Χριστοδουλίδη (2004), που βρήκε ότι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούσαν στόχους προσωπικής βελτίωσης, είχαν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση ταυτόχρονα με αυξημένη αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας στα διδακτικά τους καθήκοντα και ήταν οι μόνοι που σημείωσαν υψηλή ικανοποίηση από την εργασία τους. Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι το εργασιακό περιβάλλον έχει αντίκτυπο στους στόχους των εκπαιδευτικών, και ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν στόχο την προσωπική βελτίωση ήταν περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε εκτός διδασκαλίας δραστηριότητες με σκοπό την αύξηση της διδακτικής τους αποτελεσματικότητας.

Στην έρευνα της η Butler (2007), βρήκε ότι οι στόχοι προσωπικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών προέβλεπαν τις θετικές πεποιθήσεις τους ως προς την αναζήτηση βοήθειας, την προτίμηση στη λήψη αυτόνομου τύπου βοήθειας και την μεγαλύτερη συχνότητα αναζήτησης βοήθειας. Οι στόχοι αποφυγής της επίδοσης αντίστοιχα προέβλεπαν αρνητικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και αποφυγή αναζήτησης βοήθειας. Επιπροσθέτως, σε μια άλλη έρευνα των Butler και Shibaz (2008), φάνηκε ότι οι στόχοι προσωπικής βελτίωσης των εκπαιδευτικών ήταν συνδεδεμένοι με υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης προς τους μαθητές και χαμηλότερα επίπεδα ελέγχου ενώ το αντίθετο συνέβη με τους στόχους αποφυγής της επίδοσης. Στην ίδια έρευνα φάνηκε από τις αναφορές των μαθητών ότι οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούσαν στόχους προσωπικής βελτίωσης χρησιμοποιούσαν περισσότερο θετικές παρά αρνητικές εκπαιδευτικές τακτικές, και η υιοθέτηση στόχων αποφυγής της επίδοσης από τους καθηγητές συνδεόταν με «κλέψιμο» (αντιγραφή) των μαθητών.

Όπως φαίνεται λοιπόν από την βιβλιογραφία οι στόχοι που υιοθετούν οι ΚΦΑ μπορούν να επηρεάσουν την παρακίνηση τους, την αυτό-αποτελεσματικότητα τους την επαγγελματική τους ικανοποίηση και κατ' επέκταση να έχουν επίδραση στην επαγγελματική τους συμπεριφορά, στις εκπαιδευτικές τους τακτικές και στην αποτελεσματική εφαρμογή του νέου ΑΠ. Έτσι η διερεύνηση τους είναι πολύ σημαντική για την κατανόηση του τρόπου που σκέφτονται και λειτουργούν οι Έλληνες ΚΦΑ ως προς την υιοθέτηση του νέου ΑΠ.

2.3 Θεωρία του αυτό-καθορισμού (εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση)

Η θεωρία του αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985, 1991) εξηγεί την συμπεριφορά και την λειτουργία του ατόμου με βάση την εκπλήρωση τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985, 1991) οι εσωτερικές ανάγκες για αυτονομία (autonomy), επάρκεια (competence) και για κοινωνικές σχέσεις (relatedness) είναι αυτές που οδηγούν και καθορίζουν την παρακίνηση του ατόμου. Η εκπλήρωση αυτών των αναγκών μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης, προσωπικής ανάπτυξης και ευημερίας. Εάν οι ανάγκες αυτές ικανοποιούνται η εσωτερική παρακίνηση αυξάνεται, εάν όμως καταπιέζονται εξασθενεί. Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται στο βαθμό, που η παρακίνηση σχετικά με μια δραστηριότητα, κρίνεται ότι προέρχεται (καθορίζεται) από το εσωτερικό του ατόμου, και κατά πόσο είναι υπό την βούληση του. Αναφέρεται στο πώς τα διαφορετικά επίπεδα αυτού του αυτό-καθορισμού (Σχήμα 1) επηρεάζουν την επιλογή των συμπεριφορών που θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα (Deci & Ryan, 1985).



Σχήμα 1 : Το φάσμα του Αυτό-Καθορισμού (self-determination).

Σύμφωνα λοιπόν με τους Deci και Ryan (1985), η παρακίνηση των ατόμων έχει πολυδιάστατη δομή και παρουσιάζει μια συνέχεια ανάλογα με τον βαθμό του αυτό-καθορισμού, από την εσωτερική έως την εξωτερική παρακίνηση και την μη-παρακίνηση.

Η *εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation)* αναφέρεται σε υψηλά αυτό-καθοριζόμενες αυτόνομες συμπεριφορές που πηγάζουν από την χαρά, την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που νιώθει το άτομο από την συμμετοχή και μόνο στην δραστηριότητα (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Σε νεότερες έρευνες τους οι Vallerand και συν. (1992, 1993) πρότειναν την ταξινόμηση της εσωτερικής παρακίνησης σε τρεις κατηγορίες: α) Την εσωτερική παρακίνηση για *γνώση* (to know) (όπου το άτομο συμμετέχει σε μια δραστηριότητα για να βιώσει ευχαρίστηση και ικανοποίηση από την μάθηση, την εξερεύνηση και την προσπάθεια να καταλάβει κάτι καινούργιο), β) την εσωτερική παρακίνηση για *επίτευξη* (to accomplish things) (όπου η συμμετοχή στη δραστηριότητα γίνεται για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που βιώνει το άτομο όταν προσπαθεί να πετύχει σε ένα έργο ή να δημιουργήσει κάτι καινούργιο) και γ) εσωτερική παρακίνηση για *αισθητική διέγερση* (to experience stimulation) (όπου η εμπλοκή σε μια δραστηριότητα γίνεται για να νιώσει το άτομο τα συναισθήματα της χαράς, του ενθουσιασμού και της αισθητηριακής απόλαυσης). Αυτές οι τρεις υποκατηγορίες της εσωτερικής παρακίνησης έχει βρεθεί ότι είναι υψηλά αλληλοσυσχετιζόμενες (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995).

Ενώ λοιπόν η εσωτερική παρακίνηση αφορά καθαρά αυτό-καθοριζόμενες συμπεριφορές η εξωτερική παρακίνηση συμπεριλαμβάνει μεγάλη ποικιλία συμπεριφορών περισσότερο, λιγότερο ή καθόλου αυτό-καθοριζόμενων. Ξεκινώντας από τα υψηλότερα επίπεδα της κλίμακας του αυτό-καθορισμού έχουμε την ολοκληρωμένη ρύθμιση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εσωτερική πίεση και την εξωτερική ρύθμιση.

Η *ολοκληρωμένη ρύθμιση (integrated regulation)* είναι η πιο αυτό-καθοριζόμενη μορφή εξωτερικής παρακίνησης και παρουσιάζεται όταν μια δραστηριότητα αξιολογείται ως σημαντική για το άτομο αφομοιώνεται και ενσωματώνεται στο σύνολο των συμπεριφορών, των αξιών και των αναγκών του ατόμου (Ryan & Deci, 2000) (π.χ. συμμετέχω στη φυσική δραστηριότητα γιατί είναι σημαντικό για μένα).

Η *αναγνωρίσιμη ρύθμιση (identified regulation)* αναφέρεται σε σχετικά αυτό-καθοριζόμενες συμπεριφορές που συμβαίνουν όταν τα άτομα αξιολογούν συνειδητά και κρίνουν μια δραστηριότητα ως προσωπικά σημαντική. Η συμμετοχή στις δραστηριότητες γίνεται αυτόνομα αλλά για ένα συγκεκριμένο σκοπό, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι το άτομο απολαμβάνει αυτή τη δραστηριότητα, καθώς συμμετέχει για τα οφέλη που θα αποκομίσει (π.χ. κάνω δίαιτα για να χάσω βάρος).

Η *εσωτερική πίεση (introjected regulation)* αφορά συμπεριφορές μη αυτό-καθοριζόμενες (Deci & Ryan, 1991) καθώς το άτομο νιώθει ότι οφείλει να αποδεχτεί και να εκτιμήσει εξωτερικές πηγές. Η αξία που δίνεται στη δραστηριότητα καθορίζεται από εξωτερικές πιέσεις καθώς το άτομο βιώνει αισθήματα άγχους και ενοχής και προσπαθεί να εναρμονιστεί με τους κανόνες. Κλασικό παράδειγμα εσωτερικής πίεσης είναι η «εμπλοκή στο εγώ» (Nicholls, 1984; Ryan, 1982), όπου τα άτομα παρακινούνται να επιδείξουν ικανότητα (ή να αποφύγουν την αποτυχία) προκειμένου να διατηρήσουν αισθήματα προσωπικής αξίας. Έτσι υποθέτουμε ότι οι ΚΦΑ που θα υιοθετούν στόχους προσανατολισμένους στο «εγώ» θα βιώνουν ταυτόχρονα και εσωτερική πίεση.

Η *εξωτερική ρύθμιση (external regulation)* είναι ταυτόσημη με την εξωτερική παρακίνηση όπως γενικά παρουσιάζεται στη βιβλιογραφία, αφορά μη αυτόνομες συμπεριφορές που κυβερνώνται από εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι υλικές αμοιβές, τιμωρίες, απειλές, εξαναγκασμοί από άλλους (Deci & Ryan, 1985).

Τέλος στο χαμηλότερο επίπεδο του φάσματος του αυτό-καθορισμού βρίσκεται η *έλλειψη παρακίνησης (amotivation)* η οποία είναι συνώνυμο της *μαθημένης αβοηθησίας, ανημποριάς (learned helplessness)* (Seligman, 1975), όπου το άτομο νιώθει ότι δεν ελέγχει καθόλου τη συμπεριφορά του με αποτέλεσμα να βιώνει αισθήματα ανεπάρκειας και έλλειψης ελέγχου (Deci & Ryan, 1985). Άτομα με έλλειψη παρακίνησης δεν έχουν πρόθεση να δραστηριοποιηθούν και δεν είναι ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά παρακινημένα (Ryan & Deci, 2000).

Διάφοροι ερευνητές προτείνουν τον διαχωρισμό της έλλειψης παρακίνησης σε τέσσερις υποκατηγορίες (Vallerand, 1997; Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999). Η πρώτη είναι η έλλειψη παρακίνησης λόγω πεποιθήσεων έλλειψης ικανότητας και δυνατοτήτων (μειωμένη επάρκεια). Η δεύτερη είναι αποτέλεσμα του πιστεύω των ατόμων ότι η προτεινόμενη στρατηγική δεν θα αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η τρίτη αφορά τις πεποιθήσεις ικανότητας-προσπάθειας και είναι αποτέλεσμα της πίστης ότι η συμπεριφορά είναι υπερβολικά απαιτητική και

το άτομο δεν θέλει να καταναλώσει την απαιτούμενη προσπάθεια (υπερβολικές απαιτήσεις). Η τελευταία κατηγορία της έλλειψης παρακίνησης αναφέρεται στις πεποιθήσεις αβοηθησίας, και έχει να κάνει με την γενική εντύπωση ότι η προσπάθεια του ατόμου βρίσκεται σε ασυνέπεια με το μέγεθος της δραστηριότητας που πρέπει να ολοκληρωθεί. Επίσης, μια νεότερη έρευνα ταξινομεί την έλλειψη παρακίνησης σε τέσσερις νέες υποκατηγορίες κρατώντας την πρώτη (πεποιθήσεις ικανότητας) και την τρίτη (πεποιθήσεις προσπάθειας) υποκατηγορία από την προηγούμενη κατηγοριοποίηση και προσθέτοντας δυο νέες, τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας, και την σημασία-αξία της για το άτομο (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006).

Αυτό-καθορισμός και συμπεριφορά

Σύμφωνα με τους Vallerand, Pelletier και Koestner (2008), τα περισσότερα θετικά αποτελέσματα προέρχονται από τις αυτό-καθοριζόμενες αυτόνομες μορφές παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση, ολοκληρωμένη και αναγνωρίσιμη ρύθμιση), ενώ οι λιγότερο αυτο-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (εσωτερική πίεση και εξωτερική ρύθμιση) είναι είτε καθόλου είτε αρνητικά σχετιζόμενες με θετικά αποτελέσματα, και η έλλειψη παρακίνησης έχει συσχετισθεί συστηματικά με αρνητικά αποτελέσματα.

Από την έρευνα φαίνεται ότι τα πολύτιμα οφέλη στην παρακίνηση των ατόμων από τις αυτό-καθοριζόμενες ρυθμίσεις της συμπεριφοράς, βρίσκουν αντίκρισμα σε πολλά διαφορετικά πεδία, όπως τις σχολικές τάξεις (Connell & Wellborn, 1991; Grolnick & Ryan, 1987; Ryan & Connell, 1989; Vallerand & Bissonnette, 1992), τους χώρους φυσικής δραστηριότητας μεταξύ νέων (Chatzisarantis, Biddle, & Meek, 1997; Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Wang & Biddle, 2001), την θρησκεία (Ryan, Rigby, & King, 1993) την πολιτική δραστηριότητα (Koestner, Losier, Vallerand, & Carducci, 1996). Υψηλός βαθμός αυτο-καθορισμού είναι συνδεδεμένος με πολλά επιθυμητά αποτελέσματα στον ακαδημαϊκό χώρο, όπως μεγαλύτερη δημιουργικότητα, προσαρμοστικότητα, αυθορμητισμό, απόλαυση, ποιότητα δουλειάς, αυξημένη προσοχή, επιμονή και ικανότητα μελέτης (Amabile, 1985; Deci & Ryan, 1985; Hidi & Harackiewicz, 2000; Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984; Lepper, 1994; Poonam, 1997), αλλά και στον εργασιακό χώρο όπου είναι συνδεδεμένος με μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, χαμηλότερη συναισθηματική εξουθένωση και μειωμένες προθέσεις παραίτησης (Blais, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993; Richer, Blanchard, &

Vallerand, 2002). Από την εργασία των Gagne και Deci (2005), σχετικά με τους οργανισμούς, φαίνεται ότι εργασιακά περιβάλλοντα που υποστηρίζουν την αυτονομία και προάγουν την ικανοποίηση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών, αυξάνουν την εσωτερική παρακίνηση και την ολοκληρωτική εσωτερίκευση των εξωτερικών κινήτρων, πράγμα που οδηγεί σε μεγαλύτερη επιμονή, παραγωγικότητα, επαγγελματική ικανοποίηση, θετικές εργασιακές στάσεις, ορανωσιακή αφοσίωση και ψυχολογική ευημερία.

Αυτό-καθορισμός και εκπαιδευτικοί

Από τη βιβλιογραφία λοιπόν γίνεται εύκολα κατανοητό ότι η εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να θεωρείται ένα σημαντικό πλεονέκτημα, χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διδάσκοντα. Συγκεκριμένα ένα από τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας του Χριστοδουλίδη (2004) (όπου συμμετείχαν και ΚΦΑ) είναι ότι όσο μεγαλύτερος ήταν ο αυτο-καθορισμός των εκπαιδευτικών τόσο μεγαλύτερη ήταν η ικανοποίησή τους από την δουλειά, η ενασχόλησή τους με δραστηριότητες εκτός ωραρίου για την βελτίωσή τους και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον είναι εμφανές ότι εκπαιδευτικοί που είναι εσωτερικά πακινημένοι στην διδασκαλία τους είναι πιο πιθανό να υποστηρίξουν και να προάγουν την αυτονομία των μαθητών τους, γεγονός που στην συνέχεια οδηγεί στην αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών (Pelletier, Seguin-Levesque, & Legault, 2002; Reeve, Bolt, & Cai, 1999). Από την παραπάνω μελέτη των Pelletier και συν. (2002), φαίνεται ότι όσο μεγαλύτερη πίεση αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είτε από «πάνω» (π.χ. ΑΠ, συνάδελφοι) είτε από «κάτω» (π.χ. μαθητές μη παρακινημένοι), τόσο χαμηλότερος είναι ο αυτο-καθορισμός τους σχετικά με την διδασκαλία.

Συμπληρωματικά, οι Roth, Assor, Kanat-Maymon και Kaplan (2007), βρήκαν ότι οι δάσκαλοι που παρουσίαζαν πιο αυτόνομες (αυτό-καθοριζόμενες) μορφές παρακίνησης στο να διδάξουν, σημείωναν αυξημένη αίσθηση προσωπικής επίτευξης και μειωμένη συναισθηματική εξουθένωση. Στην ίδια έρευνα οι αυτόνομες μορφές παρακίνησης για τη διδασκαλία σχετιζόταν θετικά με αυτόνομες μορφές παρακίνησης των μαθητών για μάθηση και οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι οι δάσκαλοι τους υποστήριζαν την αυτονομία (αυτό-καθορισμό) τους. Σε μια πρόσφατη έρευνα των Taylor, Ntoumanis και Standage (2008) φάνηκε ότι ΚΦΑ με υψηλό αυτο-καθορισμό προσπαθούν περισσότερο να κατανοήσουν τους μαθητές τους, παρέχουν μεγαλύτερη

βοήθεια και υποστήριξη, προσφέρουν λογικές εξηγήσεις αιτιολογώντας το περιεχόμενο της διδασκαλίας, συγκριτικά με ΚΦΑ με χαμηλό αυτό-καθορισμό.

Επίσης από την εργασία των Wang και Liu (2008), φαίνεται ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν περισσότερο αυτο-καθοριζόμενες ρυθμίσεις στη συμπεριφορά τους τείνουν να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στο να διδάξουν το εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα και φαίνονται πιο ικανοποιημένοι από το πρόγραμμα επιμόρφωσης που έχουν παρακολουθήσει. Ενώ, παλαιότερη έρευνα με τελειόφοιτους ΚΦΑ έδειξε ότι η εσωτερική παρακίνηση ήταν ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της πρόθεσης για μελλοντική συμμετοχή σε αντίστοιχα μαθήματα (Goudas, Biddle, Underwood, 1995).

Συνεπώς, ο αυτο-καθορισμός των ΚΦΑ φαίνεται να σχετίζεται με πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν την συμπεριφορά τους και με τις γνωστικές διεργασίες που τους χαρακτηρίζουν, όπως την αυτό-αποτελεσματικότητα, την επαγγελματική τους ικανοποίηση, τις στάσεις και τις προθέσεις τους. Η μελέτη αυτών των σχέσεων της παρακίνησης των ΚΦΑ με τους άλλους διαμορφωτικούς παράγοντες της συμπεριφοράς τους και συγκεκριμένα την διδασκαλία με βάση το νέο ΑΠ στη χώρα μας, παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον.

2.4 Θεωρία της Αυτό-αποτελεσματικότητας

Μία από τις βασικές έννοιες που κατέχει κεντρική θέση στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία του Bandura (1977, 1986, 1997) είναι ο όρος αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy). Ο Bandura (1977) θεώρησε ότι οι απόψεις τις οποίες αποκτούν οι άνθρωποι για τις ικανότητές τους και για τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, επηρεάζουν δυναμικά όχι μόνο τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται αλλά επίσης και τη γνωστική και τη συναισθηματική διαδικασία που συνοδεύει τον τρόπο που λειτουργούν. *«Το τι οι άνθρωποι σκέφτονται, πιστεύουν και αισθάνονται επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται»* (Bandura, 1986, p.25). Άνθρωποι με δυνατό αίσθημα αποτελεσματικότητας προσεγγίζουν δύσκολες αποστολές ως προκλήσεις που μπορούν να επιτευχθούν, παρά ως απειλές που πρέπει να αποφευχθούν. Έχουν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση, βαθιά αφοσίωση στις δραστηριότητες, τοποθετούν υψηλότερους στόχους και διατηρούν δυνατότερη δέσμευση σε αυτούς. Ως αποτέλεσμα, η προσωπική προσδοκία ότι μπορεί το άτομο να είναι αποτελεσματικό, η αυτοπεποίθηση δηλαδή που νιώθει σε συγκεκριμένες καταστάσεις, επηρεάζει έντονα το επίπεδο των επιτευγμάτων που τελικά πετυχαίνει

(Pajares, 2007). Σχετικά με τους παράγοντες που την επηρεάζουν, ο Bandura (1977), έπειτα από πολλές μελέτες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις για την αυτό-αποτελεσματικότητα διαμορφώνονται ενώ το άτομο ερμηνεύει τις πληροφορίες που λαμβάνει από τέσσερις βασικές πηγές (Σχήμα 3):

α) *Εξήγηση προηγούμενων προσωπικών επιτευγμάτων, εκπαιδευτικές εμπειρίες* (performance accomplishments, mastery experiences). Αυτή η πηγή αυτό-αποτελεσματικότητας είναι ιδιαίτερα σημαντική γιατί βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες. Παρέχει τις πιο ισχυρές πληροφορίες για την ενίσχυση των πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας, καθώς προσφέρει άμεση πληροφόρηση για την απόδοση βοηθώντας έτσι στο να σχηματισθούν πιο ακριβείς κρίσεις για την αποτελεσματικότητα του ατόμου (Stajkovic & Luthans, 1998). Οι προσωπικές επιτυχίες αυξάνουν τις προσδοκίες, ενώ οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τις μειώνουν. Όταν αναπτυχθούν δυνατές προσδοκίες για αποτελεσματικότητα μετά από επαναλαμβανόμενες επιτυχίες, η αρνητική επίδραση περιστασιακών αποτυχιών μπορεί να μειωθεί σημαντικά (Bandura, 1977).

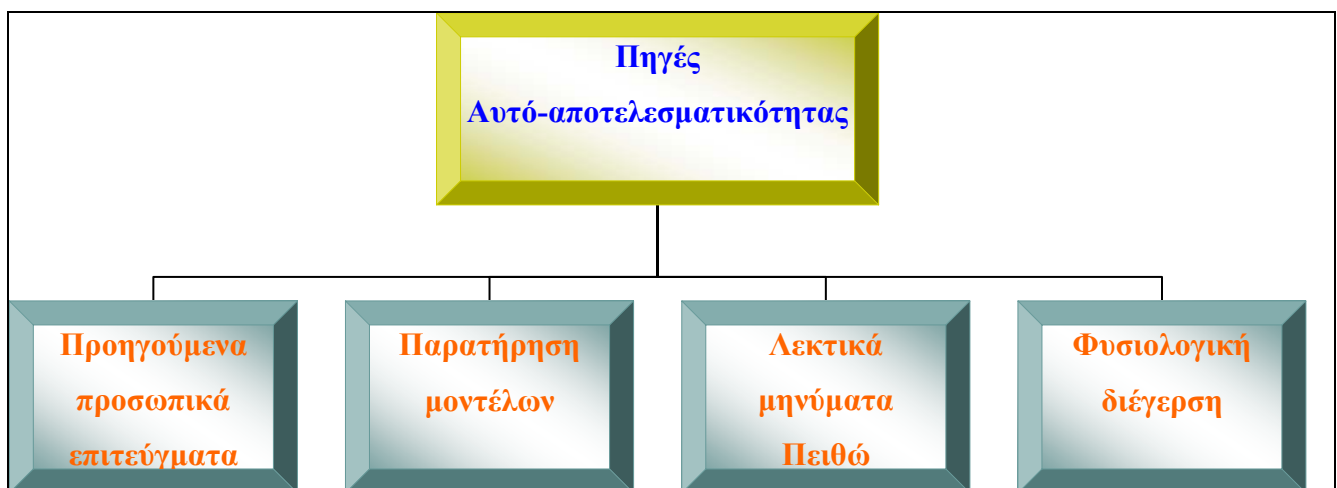
β) *Παρατήρηση πρότυπων, μοντέλων ή υποκατάστατες εμπειρίες* (vicarious experiences). Αυτή η πηγή αυτό-αποτελεσματικότητας είναι λιγότερο ισχυρή από την προηγούμενη. Ωστόσο όταν οι άνθρωποι αμφιβάλλουν για τις ικανότητες τους και έχουν περιορισμένες εμπειρίες τείνουν να επηρεάζονται αρκετά από την παρατήρηση άλλων. Αυτό συμβαίνει ειδικά όταν αναγνωρίζουν ομοιότητες στους άλλους, σε επίπεδο χαρακτηριστικών και ικανοτήτων, με τον εαυτό τους «Εάν αυτοί μπορούν, μπορώ κι εγώ» (Pajares, 2007; Schunk & Pajares, 2005). Η παρατήρηση μοντέλων, που καταβάλουν προσπάθεια για να πετύχουν τα προσδοκώμενα (επιτυχή) αποτελέσματα έχει μεγαλύτερη θετική επιρροή από την παρατήρηση ειδικών που δεν φαίνεται να δυσκολεύονται (Bandura, 1977).

γ) *Λεκτικά μηνύματα και κοινωνικές επιρροές, πειθώ* (verbal persuasions). Αυτή η πηγή πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας περιλαμβάνει την ενθάρρυνση, τη σωστή ανατροφοδότηση και την αυτό-καθοδήγηση (Bandura, 1977). Τα άτομα σχηματίζουν και αναπτύσσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα τους ως αποτέλεσμα των κοινωνικών επιρροών και προφορικών κρίσεων που λαμβάνουν από άλλους (Schunk & Pajares, 2005).

δ) *Φυσιολογική διέγερση* (άγχος, στρες, διάθεση, σωματική κατάσταση) (emotional arousal, physiological situation). Η σωματική και συναισθηματική κατάσταση που τα άτομα βιώνουν παρέχουν επίσης πληροφορίες αυτό-

αποτελεσματικότητας. Τα άτομα εκτιμούν τον βαθμό της αυτό-αποτελεσματικότητας τους από την ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται όταν πρόκειται να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα (Pajares, 2002). Μεταφράζουν την συναισθηματική διέγερση και την ένταση ως σημάδια αδυναμίας που οδηγεί σε χαμηλή απόδοση. Έτσι, όταν έχουν αρνητικές σκέψεις και φόβους για τις δυνατότητες τους, αυτές οι συναισθηματικές αντιδράσεις μπορούν να μειώσουν την αυτό-αποτελεσματικότητα τους πράγμα που συσσωρεύει στρες και βοηθά στο να επαληθευτεί η ανεπαρκής απόδοση που φοβούνται (Pajares, 2002).

Εκτός από τις παραπάνω πηγές, σημαντικό ρόλο παίζει και το «που» αποδίδεται η επιτυχία. Εάν αποδοθεί σε εσωτερικούς ή ελεγχόμενους παράγοντες, όπως προσπάθεια ή ικανότητα, τότε η αυτοπεποίθηση ενισχύεται. Αν όμως η επιτυχία αποδοθεί στην τύχη ή στην μεσολάβηση άλλων, τότε το πιο πιθανό είναι η αυτοπεποίθηση να μην δυναμώσει (Bandura, 1993; Pintrich & Schunk, 1996).



Σχήμα 3: Πηγές αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura 1977)

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας δεν πρέπει να συγχέονται με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα (outcome expectancy), που έχουν οριστεί ως οι εκτιμήσεις του ατόμου ότι η συγκεκριμένη συμπεριφορά θα οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (Bandura, 1977). Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας βοηθούν στο να καθορίσει κάποιος τα αποτελέσματα που περιμένει. Μπορεί ωστόσο να βρίσκονται και σε ασυμφωνία (Schunk & Pajares, 2005). Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα διαφέρουν, αφού, ενώ τα άτομα μπορεί να πιστεύουν ότι μια σειρά ενεργειών θα παράγει συγκεκριμένα αποτελέσματα, η συμπεριφορά τους θα μείνει

ανεπηρεάστη εάν έχουν σοβαρές αμφιβολίες για τις ικανότητες τους (Bandura, 1977). Σύμφωνα με τον Bandura (1997), τα προσδοκώμενα αποτελέσματα δεν παρέχουν περισσότερα δεδομένα πρόβλεψης συμπεριφοράς από αυτά που ήδη προσφέρουν οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας.

Όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα στον εργασιακό χώρο, στην μετά-ανάλυση που έκαναν οι Stajkovic και Luthans, (1998), σχετικά με την ανθρώπινη απόδοση σε οργανισμούς αναφέρουν ότι εργαζόμενοι με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα θα δραστηριοποιηθούν αρκετά και η προσπάθειά τους, αν είναι καλά εκτελεσμένη, θα αποδώσει επιτυχή αποτελέσματα. Αντίθετα, εργαζόμενοι με χαμηλή πίστη στην αυτό-αποτελεσματικότητα τους είναι πιθανό να διακόψουν την προσπάθειά τους πρόωρα και να αποτύχουν στην αποστολή τους. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των εργαζόμενων βρέθηκε να σχετίζεται με αυξημένη απόδοση, μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα, απόκτηση νέων δεξιοτήτων, υψηλότερες πωλήσεις κ.α. Ενώ, ένα από τα βασικά τους συμπεράσματα ήταν ότι η αύξηση στην εργασιακή απόδοση λόγω αυτό-αποτελεσματικότητας ήταν πολύ μεγαλύτερη, από την επίδραση που υπήρξε στην απόδοση των εργαζομένων είτε με την βοήθεια παρεμβατικής ανατροφοδότησης, είτε με την τεχνική καθορισμού στόχων, είτε με την οργανωσιακή τροποποίηση της συμπεριφοράς (Stajkovic & Luthans, 1998). Φυσικά ο συνδυασμός των παραπάνω τεχνικών μαζί με την ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας αποτελεί το κλειδί για αύξηση της απόδοσης.

Αυτό-αποτελεσματικότητα και Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα λοιπόν με την θεωρία του Bandura (1977), η αντίληψη της προσωπικής αποτελεσματικότητας και διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών είναι ένας τύπος αυτό-αποτελεσματικότητας. Δηλαδή μια γνωστική διεργασία κατά την οποία οι άνθρωποι δομούν πεποιθήσεις γύρω από την ικανότητα τους να επιτύχουν ένα συγκεκριμένο επίπεδο απόδοσης. Η πεποίθηση αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών ορίζεται, από τους Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy (1998), ως η πίστη στην ικανότητα τους να οργανώσουν και να εκτελέσουν τη σειρά των ενεργειών που απαιτούνται για να πετύχουν έναν συγκεκριμένο διδακτικό σκοπό μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η πίστη του δασκάλου στην αποτελεσματικότητα του είναι, η κρίση του για την ικανότητά του να φέρει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα από την διδασκαλία των μαθητών. Οι διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι το αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων συνδέεται με πολλά μαθησιακά αποτελέσματα:

A) Συμπεριφορά εκπαιδευτικών: Οι Ashton και Webb (1986) αναφέρουν ότι διδάσκοντες με υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα ήταν λιγότερο επικριτικοί με τους μαθητές όταν αυτοί έκαναν λάθη, συμπέρασμα το οποίο είναι σύμφωνο και με τους Gibson & Dembo (1984), που σημειώνουν επιπλέον ότι η αυτοπεποίθηση αυτή καθιστά τους δασκάλους πιο επίμονους, αφού δουλεύουν περισσότερο με έναν μαθητή που προσπαθεί. Εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοπεποίθηση τείνουν να παρουσιάζουν μεγαλύτερο επίπεδο προγραμματισμού, οργάνωσης και ενθουσιασμού για την δουλειά τους, είναι διατεθειμένοι να πειραματιστούν με ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις και υλικά διδασκαλίας, και έχουν την επιθυμία να βρουν καλύτερους τρόπους μάθησης και να υιοθετήσουν πιο προοδευτικές μεθόδους διδασκαλίας (Allinder, 1994). Με αυτές τις απόψεις συμφωνούν και τα ευρήματα του Ross (1994), που έκανε ανάλυση 88 ερευνών σχετικά με τις επιπτώσεις της αυτο-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων στο σχολείο, και επιπροσθέτως αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση είναι διατεθειμένοι να αναπτύξουν τεχνικές διαχείρισης της τάξης και να εμπλουτίσουν την εκπαίδευση των μαθητών με γνωστικούς και συναισθηματικούς στόχους. Δάσκαλοι με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας βρέθηκε ότι χρησιμοποιούσαν περισσότερο την συστηματική έρευνα και τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, όταν δάσκαλοι με χαμηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας χρησιμοποιούσαν περισσότερο δασκαλοκεντρικές στρατηγικές όπως διδακτικές ομιλίες ή διάβασμα από βιβλία (Czerniak, 1990). Επίσης είναι πιο ανοιχτοί σε νέες ιδέες, και πιο πρόθυμοι να πειραματιστούν με νέες μεθόδους που εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών (Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). Από την ερευνά των Soodak και Podell (1993), φάνηκε ότι δάσκαλοι και ειδικοί εκπαιδευτικοί που είχαν αυξημένο αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας, ήταν πιο πιθανό να συμφωνήσουν στην ένταξη μαθητών με μαθησιακά και προβλήματα συμπεριφοράς σε κανονικές τάξεις. Αντίστοιχα ήταν και τα στοιχεία των Meijer και Foster (1988) για τις προθέσεις Ολλανδών δασκάλων σχετικά με την τοποθέτηση προβληματικών μαθητών σε κανονικές τάξεις.

B) Επιτεύγματα μαθητών: Θετικές αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων σχετίζονται με υψηλότερα γνωστικά επιτεύγματα των μαθητών (Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992), με την συναισθηματική τους ανάπτυξη (Ross, 1994), με την παρακίνηση τους (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989), και με το αίσθημα αποτελεσματικότητας των ιδίων των μαθητών (Anderson, Greene & Loewen, 1988). Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα στους δασκάλους συνδέεται με την παρουσία πιο

ικανών και επιμελών μαθητών, με σχολικά περιβάλλοντα λιγότερο στρεσογόνα καθώς και με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι εξαρτάται από τους ίδιους, η επιτυχία ή η αποτυχία των μαθητών. Επίσης, οι μαθητές παρουσίαζαν συχνότερα αυξημένους στόχους στο τέλος της χρονιάς όταν οι διδάσκοντες τους είχαν υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας (Allinder, 1995).

Αυτό-αποτελεσματικότητα ΚΦΑ

Ειδικά για τους ΚΦΑ, παρόλο που τα στοιχεία των ερευνών είναι περιορισμένα, μπορούμε να πούμε ότι αυτά που ισχύουν γενικά για τους εκπαιδευτικούς ταιριάζουν και για την συγκεκριμένη ειδικότητα, αφού κατά την θεωρία του Bandura (1977, 1986, 1997), οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας αφορούν την αυτοπεποίθηση του ατόμου στις ικανότητες του, σχετικά με συγκεκριμένες καταστάσεις και δραστηριότητες μέσα σε συγκεκριμένο περιβάλλον.

Σε μια πρόσφατη μελέτη των Stephanou και Tsapakidou (2008), στον ελληνικό χώρο, όπου συμμετείχαν 160 ΚΦΑ της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης, φάνηκε ότι αυτοί που είχαν αυξημένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας είχαν θετικές αντιλήψεις για τα στιλ διδασκαλίας του φάσματος του Mosston, τα οποία θεωρούσαν πιο αποτελεσματικά στο να προάγουν τη μάθηση και ήταν πιο διατεθειμένοι να χρησιμοποιήσουν κάποια από αυτά τα στιλ στο μάθημα τους. Η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ σε σχέση με τα βασικότερα στιλ διδασκαλίας που προτείνονται από τα νέα βιβλία εξετάζεται και στην παρούσα έρευνα. Τα στιλ διδασκαλίας του φάσματος των Mosston και Ashworth (2002) που μελετώνται εκτός από τα παραδοσιακά «παραγγέλματος» και «πρακτικό» είναι το «αμοιβαίας διδασκαλίας», το «αυτοπαρατήρησης - αυτοελέγχου», το «εξατομίκευσης - μη αποκλεισμού» και το «πρωτοβουλίας μαθητή». Η χρησιμοποίηση αυτών των στιλ από τους καθηγητές είναι απαραίτητη για να μπορούν να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται από τα νέα ΑΠΦΑ, και προκειμένου να αυξηθεί το ενδιαφέρον και η προσπάθεια των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής που χρόνο με το χρόνο φθίνει (Papaioannou, 1997).

Οι Martin και συν. (2001), βρήκαν ότι ΚΦΑ που είχαν αυξημένη αυτο-αποτελεσματικότητα στο να διδάξουν μαθήματα που θα παρείχαν αυξημένη φυσική δραστηριότητα, είχαν πιο ισχυρές προθέσεις και θετικότερες στάσεις συγκριτικά με ΚΦΑ που σημείωσαν χαμηλή αυτο-αποτελεσματικότητα. Οι ίδιοι ερευνητές σε μια άλλη εργασία τους (Martin & Kulinna, 2003) αναγνώρισαν τους παρακάτω τέσσερις παράγοντες που επηρεάζουν την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ, στο να

διδάξουν μαθήματα όπου η φυσική δραστηριότητα των μαθητών θα ξεπερνούσε το 50% του χρόνου διδασκαλίας:

- *Μαθητές.* Ο παράγοντας μαθητές αντανακλά την αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μαθητές που δεν διασκεδάζουν και δεν θεωρούν σημαντική την Φυσική Αγωγή (π.χ. μαθητές μη παρακινημένοι).
- *Χρόνος.* Ο παράγοντας αυτός ήταν ενδεικτικός της αντιλαμβανομένης αυτό-αποτελεσματικότητας των Κ.Φ.Α. να διδάξουν όταν δεν είχαν αρκετό χρόνο στη διάθεση τους (π.χ. μικρή διάρκεια και αριθμός μαθημάτων).
- *Χώρος.* Αυτός ο παράγοντας δείχνει τις πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας των ΚΦΑ όταν είχαν δυσκολίες στη διδασκαλία λόγω περιορισμένου χώρου (π.χ. μικρά γυμναστήρια).
- *Σχολική μονάδα.* Ο τελευταίος αυτός παράγοντας αντιπροσωπεύει την πιστή των ΚΦΑ στο να ξεπεράσουν την έλλειψη υποστήριξης από την σχολική μονάδα (π.χ. έλλειψη πόρων, υλικών).

Οι αντιλήψεις των ΚΦΑ διαφορετικών βαθμίδων δεν φάνηκε να διαφέρουν. Επίσης ενώ οι περισσότεροι είχαν μια σχετική αυτοπεποίθηση ότι μπορούσαν να ξεπεράσουν τα διάφορα εμπόδια, υπήρχε μεγάλη διακύμανση στις πεποιθήσεις αυτές. Συγκεκριμένα, υπήρχαν ΚΦΑ που είχαν φτωχή αυτό-αποτελεσματικότητα (<50%) όπως και ΚΦΑ που σημείωσαν αρκετά υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα (>70%), στην ικανότητα τους να διδάξουν μαθήματα που στόχευαν σε αυξημένη φυσική δραστηριότητα για τους μαθητές.

Κατά τους Martin και Kulinna (2004), ΚΦΑ που υποστήριζαν και υιοθετούσαν στόχους προγράμματος όπως την προαγωγή της υγείας, της φυσικής δραστηριότητας και της φυσικής κατάστασης και δήλωναν υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, ότι μπορούν να διδάξουν μαθήματα με αυξημένη ενεργή συμμετοχή μαθητών (>50% του χρόνου μαθήματος), ήταν πολύ περισσότερο πιθανό να παρέχουν τέτοιου είδους εκπαίδευση. Αντίθετα ήταν τα ευρήματα για τους ΚΦΑ που σημείωναν χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα και έδιναν μικρή σημασία στους παραπάνω στόχους.

Στην πρόσφατη έρευνα των Klassen και συν. (2009), όπου συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από πέντε διαφορετικές χώρες, βρέθηκε ότι ανεξάρτητα από την χώρα και τη βαθμίδα που υπηρετούσαν, οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα βίωναν και μεγαλύτερη ικανοποίηση από την δουλειά τους.

Τέλος από την μελέτη του Τσιγγίλη (2005), όπου συμμετείχαν αποκλειστικά Έλληνες ΚΦΑ, είναι φανερό ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα παίζει ρυθμιστικό ρόλο στο πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών της εργασίας, της παρακίνησης και των επιτευγμάτων μέσα στον εργασιακό χώρο. Συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι ΚΦΑ με υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα, αντιλαμβάνονταν την δουλειά τους ως πιο σύνθετη, παρουσίαζαν μεγαλύτερη εσωτερική παρακίνηση και επαγγελματική ικανοποίηση ενώ εμφάνιζαν και χαμηλότερη επαγγελματική εξουθένωση.

Αναμένεται λοιπόν η αυτό-αποτελεσματικότητα των Ελλήνων ΚΦΑ ως προς την εφαρμογή του νέου ΑΠΦΑ να αποτελεί τον παράγοντα κλειδί για την επιτυχημένη εφαρμογή του. Από την θεωρία και την έρευνα φαίνεται να έχει σχέση με τον στόχο προσωπικής βελτίωσης την εσωτερική παρακίνηση, την επαγγελματική ικανοποίηση, και τις στάσεις και τις προθέσεις των καθηγητών ως προς την υιοθέτηση του νέου ΑΠ, παράγοντες δηλαδή που παίζουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που τελικά συμπεριφέρονται ως προς την εφαρμογή του νέου ΑΠ.

2.5 Επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει εξετασθεί και ορισθεί με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τα τελευταία χρόνια. Σύμφωνα με τον Locke (1968), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μια συναισθηματική κατάσταση που πηγάζει από την πεποίθηση που έχει κάποιος για το αν και κατά πόσο η δουλειά του εκπληρώνει ή επιτρέπει την εκπλήρωση των προσωπικών του αναγκών, κατά πόσο δηλαδή ανταποκρίνεται στις προσωπικές του προσδοκίες. Παρομοίως οι Greenberg και Baron (1997), αναφέρουν ότι είναι η γνώμη των ατόμων για την δουλειά τους και συμπεριλαμβάνει τις γνωστικές, συναισθηματικές τους αντιδράσεις και αξιολογήσεις σχετικά με την δουλειά τους. Ακόμη ο Gordon (1999), υποστηρίζει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είναι αποτέλεσμα της ικανοποίησης των προσωπικών αξιών, προσδοκιών και κριτηρίων των ατόμων και η επαγγελματική δυσαρέσκεια οφείλεται στην πεποίθηση των εργαζομένων ότι η δουλειά τους εμποδίζει την προσωπική τους επιτυχία. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζει την αφοσίωση και την απόδοση των εργαζομένων. Επιπλέον είναι φανερό από όλους τους ορισμούς ότι η επαγγελματική ικανοποίηση έχει πολυδιάστατο χαρακτήρα και εξαρτάται από τα ατομικά χαρακτηριστικά (στάσεις, ανάγκες, προσδοκίες, αξιολογήσεις, γνωστική λειτουργία). Ο λόγος που κάνει τη θεωρία αυτή

πολύ σημαντική είναι το γεγονός ότι η ικανοποίηση από τη δουλειά έχει συνδεθεί με πολλές εργασιακές συμπεριφορές όπως παραγωγικότητα, απουσίες, ποσοστά και προθέσεις παραίτησης κ.α. Επίσης πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι ικανοποιημένοι εργαζόμενοι είναι επίσης και εσωτερικά παρακινημένοι (Eskildsen, Kristensen & Westlund, 2002).

Από την μετά-ανάλυση των Judge και Bono (2001), είναι φανερό ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται με χαρακτηριστικά των εργαζομένων όπως αυτο-εκτίμηση, εσωτερική εστία ελέγχου, γενική αυτό-αποτελεσματικότητα, και συναισθηματική σταθερότητα, τα οποία σχετίζονται και με τη εργασιακή απόδοση. Ο Chaplain (1995), αναφέρει ότι η αντίληψη επαγγελματικής επάρκειας των δασκάλων συσχετίζονταν θετικά και σημαντικά με την γενική επαγγελματική ικανοποίηση. Επιπλέον, οι Sarros και Sarros (1987) βρήκαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση και ειδικότερα το κύρος και η αναγνώριση από την δουλειά, σχετίζονται σημαντικά με την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα τους οι Maslach και Schaufeli (1993), έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση είχε αρνητική σχέση με την συναισθηματική εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση των εργαζομένων. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα των Koustelios (2001b) και, Koustelios και Tsigilis (2005), με Έλληνες εκπαιδευτικούς και ΚΦΑ αντίστοιχα, που βρήκαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση σχετίζεται αρνητικά και σημαντικά με την συναισθηματική εξουθένωση και την αποπροσωποποίηση των εκπαιδευτικών και ΚΦΑ, καθώς και με την επαγγελματική εξουθένωση των ΚΦΑ. Με βάση στην θεωρία των στόχων επίτευξης, που αναπτύχθηκε παραπάνω, γίνεται η υπόθεση ότι ο στόχος για προσωπική βελτίωση θα σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση ενώ θα υπάρχει μηδενική ή αρνητική συσχέτιση με τον στόχο για προστασία του «εγώ».

Όπως φαίνεται από την βιβλιογραφία λοιπόν, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολυδιάστατη έννοια και μπορεί να αξιολογηθεί με πολλούς τρόπους. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης εργαζομένων (E.S.I., Koustelios & Bagiatas, 1997) που έχει ειδικά αναπτυχθεί και δοκιμαστεί στο ελληνικό πολιτισμικό περιβάλλον σε διάφορα επαγγέλματα. Η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του επιβεβαιώθηκε από προηγούμενες έρευνες σε διαφορετικούς επαγγελματικούς χώρους όπως, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι (Koustelios & Bagiatas, 1997), εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Koustelios, 2001a; Koustelios & Kousteliou, 1998), και ΚΦΑ (Koustelios & Tsigilis, 2005). Μετράει έξι διαστάσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης «συνθήκες

εργασίας», «μισθός», «προαγωγή», «φύση της ίδιας της εργασίας», «ο άμεσος προϊστάμενος», «ο οργανισμός ως μια ολότητα». Από αυτές επιλέχθηκαν να εξεταστούν ο «μισθός» και η «φύση της ίδιας της εργασίας». Οι λόγοι ήταν ότι το εργαλείο μέτρησης έπρεπε να είναι όσο πιο σύντομο γίνεται και οι διαστάσεις αυτές θεωρήθηκαν οι πιο σχετικές με την παρούσα έρευνα, καθώς σε προσωπικές συζητήσεις με εν ενεργεία ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή των νέων βιβλίων η συχνότερη απάντηση ήταν ότι : *«το βιβλίο θα αλλάξει την φύση του μαθήματος φυσικής αγωγής»* και ότι *«δεν πληρώνομαι αρκετά καλά για να κάνω ένα μάθημα τόσο απαιτητικό όπως τα πλάνα των νέων βιβλίων»*. Όπως αναφέρει ο Locke (1968), για να είναι οι εργαζόμενοι ικανοποιημένοι η πληρωμή τους θα πρέπει να είναι ανάλογη των προσδοκιών τους, γιατί εάν νιώθουν ότι ο μισθός τους είναι δίκαιος σε σχέση με τις απαιτήσεις της δουλειάς τους και με την υπόλοιπη αγορά, τότε θα είναι ικανοποιημένοι. Αν τα άτομα νιώθουν ότι δεν πληρώνονται ανάλογα με την προσφορά τους θα είναι δυσαρεστημένα στον χώρο εργασίας. Επιπλέον μια άλλη αιτία για την οποία επιλέχθηκαν αυτές οι δυο μεταβλητές ήταν: α) για να εξεταστεί η συσχέτιση του «μισθού» με τις μορφές της παρακίνησης που θα παρουσιάζουν οι ΚΦΑ καθώς οι αμοιβές θεωρούνται ως το λιγότερο αυτό-καθοριζόμενο είδος παρακίνησης που είναι η εξωτερική ρύθμιση, και β) για να εξετασθεί η συσχέτιση της ικανοποίησης από τη «φύση της ίδιας της εργασίας» με την εσωτερική παρακίνηση καθώς θεωρείται ότι η εσωτερική παρακίνηση αφορά τα θετικά συναισθήματα που πηγάζουν από τη συμμετοχή και μόνο σε μια δραστηριότητα.

2.6 Θεωρία σχεδιασμένης συμπεριφοράς

Συμφωνά με την θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς Ajzen (2002), η ανθρώπινη συμπεριφορά ορίζεται από τρία είδη πεποιθήσεων-απόψεων:

1. Τις απόψεις για τα αποτελέσματα που θα έχει μια συμπεριφορά, και τις αξιολογήσεις αυτών των αποτελεσμάτων, οι οποίες παράγουν θετικές ή αρνητικές στάσεις (attitudes) απέναντι στην συμπεριφορά,
2. τις απόψεις για τις κοινωνικές προσδοκίες και την παρακίνηση για συμμόρφωση με αυτές, οι οποίες διαμορφώνουν την αντιλαμβανόμενη κοινωνική πίεση-κοινωνικό παράγοντα (subjective norm) και,
3. τις πεποιθήσεις για τη ύπαρξη και ισχύ παραγόντων που βοηθούν ή εμποδίζουν την εκδήλωση της συμπεριφοράς, οι οποίες δημιουργούν τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς (perceived behavioral control).

Ο συνδυασμός λοιπόν του κοινωνικού παράγοντα, του αντιληπτού ελέγχου της συμπεριφοράς καθώς και των προσωπικών στάσεων του ατόμου διαμορφώνουν τις προθέσεις του (Ajzen, 1988, 1991). Για να διατηρηθεί το ερωτηματολόγιο όσο πιο σύντομο γίνεται ως προς τη συμπλήρωσή του, στην παρούσα έρευνα δεν εξετάστηκε ο αντιληπτός έλεγχος συμπεριφοράς που αφορά τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες που θα συναντήσουν τα άτομα σχετικά με μια συμπεριφορά, γιατί είναι μια έννοια παρόμοια με τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας που έχουν τα άτομα, την πίστη δηλαδή στην ικανότητα τους να ξεπεράσουν τα ενδεχόμενα εμπόδια προκειμένου να εκδηλώσουν μια συμπεριφορά (Bandura, 1997). Επίσης, δεν εξετάστηκαν ούτε οι κοινωνικές επιρροές ως μεταβλητή της θεωρίας σχεδιασμένης συμπεριφοράς, καθώς η έκταση του ερωτηματολογίου έπρεπε να διατηρηθεί όσο το δυνατόν μικρότερη.

Σχετικά με την θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς οι Sheppard, Hartwick και Warshaw (1988), στην μετά-ανάλυση 87 ερευνών που έκαναν σε ποικιλία καταστάσεων, βρήκαν ότι υπάρχει ισχυρή σχέση πρόθεσης και συμπεριφοράς. Παρόμοια και ακόμη πιο ισχυρή ήταν και η σχέση των στάσεων και του κοινωνικού παράγοντα με την πρόθεση εκδήλωσης της συμπεριφοράς. Αντίστοιχα ήταν και τα ευρήματα του Godin (1993), σχετικά με την συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες. Ο ίδιος ερευνητής, αναφέρει ότι όταν οι στάσεις αξιολογούνται μέσα στο κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο φαίνονται να είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες καθορισμού της συμπεριφοράς των ατόμων (Godin, 1994). Επίσης, στην ίδια γραμμή ήταν και τα συμπεράσματα των Theodorakis (1993), και Theodorakis, Goudas, Bagiatas και Doganis (1994), για τις στάσεις και τις προθέσεις, οι οποίοι προσθέσανε επιπλέον ότι και η προηγούμενη συμπεριφορά των ατόμων, συνεισφέρει σημαντικά στην πρόβλεψη της συμπεριφοράς τους.

Η θεωρία επιβεβαιώνει ότι καθηγητές με ισχυρές προθέσεις να διδάξουν μαθήματα με αυξημένη φυσική δραστηριότητα είναι πολύ πιθανότερο να το κάνουν συγκριτικά με καθηγητές με πιο αδύναμες προθέσεις (Godin & Shephard, 1986; Wurtele & Maddux, 1987). Κάτι τέτοιο υπονοεί ότι οι καθηγητές έχουν την ικανότητα να μετατρέπουν την πρόθεση τους σε συμπεριφορά. Παρόλα αυτά από την έρευνα των Martin και Kulinna (2005), φάνηκε ότι, ενώ οι ΚΦΑ εξέφρασαν ισχυρές προθέσεις, θετικές στάσεις και κοινωνική υποστήριξη, υψηλό έλεγχο και αυτό-αποτελεσματικότητα στο να διδάξουν μαθήματα με αυξημένη φυσική δραστηριότητα των μαθητών, αφιέρωναν μόλις το 4% του χρόνου διδασκαλίας για να προάγουν

αυτόν τον σκοπό. Παρατηρείται δηλαδή ότι η συμπεριφορά των ΚΦΑ δεν αντανακλά πάντα τις προθέσεις τους. Οι θετικές στάσεις φάνηκε να είναι ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης της πρόθεσης. Ωστόσο η πρόθεση από μόνη της δεν αρκεί για την εφαρμογή της συμπεριφοράς, της διδασκαλίας στην προκειμένη περίπτωση, μαθημάτων που προάγουν την φυσική δραστηριότητα και τη φυσική κατάσταση. Επομένως είναι απαραίτητο να εξετασθούν οι αλληλεπιδράσεις και με άλλους ψυχολογικούς παράγοντες όπως είναι η παρακίνηση, οι προσανατολισμοί στόχων και η επαγγελματική ικανοποίηση, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Δείγμα

Για τις ανάγκες της έρευνας διανεμήθηκαν συνολικά 430 ερωτηματολόγια. Από αυτά επιστράφηκαν συμπληρωμένα 303 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 70%). Στις στατιστικές αναλύσεις της μελέτης χρησιμοποιήθηκαν τα 290 καθώς τα υπόλοιπα 13 εξαιρέθηκαν λόγω προβλημάτων στην συμπλήρωση τους (π.χ. πολλές ελλείπουσες τιμές).

Έτσι, το δείγμα της έρευνας αποτελέσαν 290 ΚΦΑ από τους οποίους οι 179 ήταν άνδρες (62%), και 110 γυναίκες (38%) ενώ 1 δεν δήλωσε φύλο. Οι άνδρες ήταν στατιστικά περισσότεροι από τις γυναίκες $\chi^2(289)=16.474$, $p<.001$. Από τους συμμετέχοντες μόνιμη σχέση εργασίας είχε η πλειοψηφία του δείγματος 95.2% ($n=276$) ενώ προσωρινή σχέση εργασίας (αναπληρωτές-ωρομίσθιοι) είχε ένα πολύ μικρό ποσοστό 3.4% ($n=10$) (4 δεν δήλωσαν, 1.4%). Όλοι οι συμμετέχοντες υπηρετούν η έχουν υπηρετήσει την τελευταία διετία σε Γ/σια της χώρας, σε διάφορες γεωγραφικές περιοχές (Πίνακας 1), και διδάσκουν το μάθημα της ΦΑ. Ο μέσος χρόνος της υπηρεσίας τους στην εκπαίδευση ήταν τα 12.6 χρόνια (± 8.3).

Πίνακας 1

Γεωγραφική κατανομή συμμετεχόντων

<i>Διοικητική περιφέρεια</i>	<i>N</i>	<i>Ποσοστό</i>
Αττική	17	5.9
Κεντρική Μακεδονία	112	38.6
Δυτική Μακεδονία	15	5.2
Ανατ. Μακεδονία & Θράκη	28	9.7
Δυτική Ελλάδα	43	14.8
Θεσσαλία	17	5.9
Στερεά Ελλάδα	12	4.1
Ήπειρος	8	2.8
Ιόνια νησιά	6	2.1
Νότιο Αιγαίο	23	7.9
Βόρειο Αιγαίο	9	3.1
Σύνολο	290	100.0

Ενδεικτικά αναφέρεται ότι σύμφωνα με το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας κατά το σχολικό έτος 2005-2006 οι ΚΦΑ που υπηρετούσαν στα Γ/σια όλης της χώρας ήταν συνολικά 2.805, από αυτούς οι άνδρες ήταν 1834 (65.6%) και οι γυναίκες 971 (34.6%) (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007).

3.2 Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν κατά τη διάρκεια του 1^{ου} εξαμήνου της σχολικής χρονιάς 2008-2009. Οι ΚΦΑ είχαν στη διάθεση τους ένα δεκαήμερο για να τα επιστρέψουν συμπληρωμένα, εφόσον το επιθυμούσαν. Είχαν ενημερωθεί για την προαιρετική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και την τήρηση της ανωνυμίας τους, καθώς και για την αποκλειστική χρήση των δεδομένων για ερευνητικούς σκοπούς.

3.3 Όργανα μέτρησης

Για την πραγματοποίηση των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

1. Ερωτηματολόγιο στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών στην δουλειά τους.

Με βάση τη θεωρία του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου στόχων (Papaioannou, 1999) αναπτύχθηκε από τους Παπαϊωάννου & Χριστοδουλίδης, (2001), μια κλίμακα που μετρά τους στόχους επίτευξης των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους (επίπεδο χώρου ζωής), της οποίας η εγκυρότητα και η αξιοπιστία επιβεβαιώθηκε (Παπαϊωάννου & Χριστοδουλίδης, 2001; Christodoulidis & Papaioannou, 2003; Χριστοδουλίδης, 2004; Papaioannou, & Christodoulidis, 2007). Αποτελείται από 24 ερωτήσεις κάτω από τον γενικό τίτλο «Στο αντικείμενο της δουλειάς μου ...» και αντιστοιχούν σε 4 παράγοντες: «προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση» (6 θέματα, π.χ. Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια), «ενίσχυση του εγώ» (4 θέματα, π.χ. Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η καθηγητής/τρια απ' τους άλλους), «προστασία του εγώ» (8 θέματα, π.χ. Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες ως καθηγητής/τρια) και «κοινωνική αποδοχή» (6 θέματα, π.χ. Είναι σημαντικό για μένα να κάνω ένα καλό μάθημα και έτσι οι μαθητές/τριες να μ' αγαπούν). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=συμφωνώ απόλυτα, 5=διαφωνώ απόλυτα).

2. Ερωτηματολόγιο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης εργαζομένων

Για την παρακίνηση των εργαζομένων χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου The Blais Work Motivation Inventory (Blais, Briere, Lachance, Riddle & Vallerand, 1993) του οποίου η εγκυρότητα και η αξιοπιστία επιβεβαιώθηκαν σε ΚΦΑ (Χριστοδουλίδης & Παπαϊωάννου, 2002, 2004). Αποτελείται από 35 ερωτήσεις κάτω από την γενική ερώτηση «γιατί κάνετε αυτή τη δουλειά;» και αντιστοιχούν σε 5 παράγοντες: «Εσωτερική Παρακίνηση» (12 θέματα) για γνώση (π.χ. Λόγω της ευχάριστης εμπειρίας του να μαθαίνω καινούργια πράγματα σ' αυτή τη δουλειά), για επίτευξη (π.χ. Για την αίσθηση της επίτευξης που νιώθω), για αισθητική διέγερση (π.χ. Για τις ανεπανάληπτες στιγμές χαράς που μου δίνει αυτή η δουλειά), «Αναγνωρίσιμη ρύθμιση» (4 θέματα, π.χ. Γιατί είναι η δουλειά που διάλεξα και που προτιμώ, για να έχω μια συγκεκριμένη ποιότητα ζωής), «Εσωτερική πίεση» (3 θέματα, π.χ. Γιατί η δουλειά μου είναι η ζωή μου και δεν θέλω να αποτύχω), «Εξωτερική ρύθμιση» (6 θέματα, π.χ. Γιατί μου επιτρέπει να βγάλω λεφτά), «Μη Παρακίνηση» (10 θέματα, π.χ. Δεν ξέρω, έχω την εντύπωση ότι δεν έχω αυτά που χρειάζονται για να κάνω αυτή τη δουλειά καλά). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα Likert (1=δεν ανταποκρίνεται καθόλου, 7=ανταποκρίνεται ακριβώς).

3. Ερωτηματολόγιο αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ

Με βάση τη θεωρία του Bandura (1997) και τις οδηγίες κατασκευής κλιμάκων αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 2006), αναπτύχθηκαν τρεις κλίμακες που μετρούν την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ σε συγκεκριμένες καταστάσεις.

3.1 Η πρώτη ονομάστηκε «αυτό-αποτελεσματικότητα ΚΦΑ ως προς την εφαρμογή των πλάνων διδασκαλίας των νέων ΑΠΦΑ», αποτελείται από 4 θέματα όπου οι ΚΦΑ απαντούσαν στην γενική ερώτηση «Από το σύνολο των ημερήσιων πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής, πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να εφαρμόσεις στο σχολείο σου:» (π.χ. ...το 75% του συνόλου των πλάνων).

3.2 Η δεύτερη κλίμακα ονομάστηκε «αυτό-αποτελεσματικότητα ΚΦΑ ως προς τα στιλ διδασκαλίας», αποτελείται από 6 θέματα όπου οι ΚΦΑ απαντούσαν στην γενική ερώτηση «Στο σχολείο που είσαι πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να διδάξεις αποτελεσματικά με τα παρακάτω στιλ:», και κάθε θέμα αντιστοιχεί σε διαφορετικό στιλ διδασκαλίας [π.χ. Παραγγέλματος (ο καθηγητής δίνει εντολές και οι μαθητές

εκτελούν), Αμοιβαίο (ο ένας μαθητής εκτελεί, ο άλλος τον διορθώνει με τη βοήθεια κάρτας κριτηρίων)].

3.3 Η τρίτη κλίμακα ονομάστηκε «αυτό-αποτελεσματικότητα ΚΦΑ ως προς την αυτό-ρύθμιση των μαθητών» αποτελείται από 8 θέματα όπου οι ΚΦΑ απαντούσαν στην γενική ερώτηση «Στο σχολείο που είσαι, πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να βοηθήσεις όλους τους μαθητές να ...» (π.χ. θέτουν στόχους τακτικής άσκησης εκτός σχολείου και να τους υλοποιούν;).

Αντίστοιχες κλίμακες που έχουν χρησιμοποιηθεί στην Αμερική με ΚΦΑ έχουν επιβεβαιώσει την αξιόπιστα και την εγκυρότητα τους (Martin & Kulinna, 2004; Martin & Kulinna, 2005; Martin et al., 2001). Οι απαντήσεις και στις τρεις κλίμακες δόθηκαν σε 11-βάθμια κλίμακα από 0-100% (0%=δεν είμαι καθόλου σίγουρος, 100%= είμαι απόλυτα σίγουρος).

4. Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης

Από το ερωτηματολόγιο ικανοποίησης εργαζομένων (E.S.I., Koustelios & Bagiatis, 1997) επιλέχθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν οι δυο από τις έξι υποκλίμακες που μετρούν την επαγγελματική ικανοποίηση ο «μισθός» και η «φύση της ίδιας της εργασίας». Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του φαίνεται να επιβεβαιώνονται από προηγούμενες έρευνες (Koustelios & Bagiatis, 1997; Koustelios & Kousteliou, 1998; Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005). Αποτελείται από 8 ερωτήσεις που αντιστοιχούν στους 2 παράγοντες «μισθός» (π.χ. Πληρώνομαι λιγότερο απ' ότι αξίζω) και «φύση της ίδιας της εργασίας» (π.χ. Η δουλειά μου είναι αξιόλογη). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=συμφωνώ απόλυτα, 5=διαφωνώ απόλυτα).

5. Ερωτηματολόγιο θεωρίας σχεδιασμένης συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τις οδηγίες του Ajzen (2002), κατασκευάστηκαν 3 κλίμακες για να μετρηθούν οι «στάσεις», οι «προθέσεις» και οι «προηγούμενες συμπεριφορές» των ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή των πλάνων των νέων ΑΠΦΑ.

5.1 Η κλίμακα που μετράει τις «στάσεις» των ΚΦΑ, αποτελείται από 4 θέματα που ανταποκρίνονται στην γενική ερώτηση «Το να διδάξω τουλάχιστο το 50% των πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής στη νέα σχολική χρονιά είναι:» (π.χ. σημαντικό/ασήμαντο, ευχάριστο/δυσάρεστο). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης (π.χ. πολύ καλό/πολύ κακό, πολύ χρήσιμο/πολύ άχρηστο).

5.2 Η κλίμακα που μετράει τις «προθέσεις» των ΚΦΑ, αποτελείται από 2 θέματα «Στη νέα σχολική χρονιά σκοπεύω να διδάξω τουλάχιστο το 50% των πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής:» (πιθανό/απίθανο) και «Στη νέα σχολική χρονιά είμαι αποφασισμένος/η να διδάξω τουλάχιστο το 50% των πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής:» (ναι/όχι). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης (π.χ. πολύ πιθανό/πολύ απίθανο).

5.3 Η κλίμακα που μετράει τις «προηγούμενες συμπεριφορές» των ΚΦΑ, αποτελείται από 3 θέματα υπό την γενική ερώτηση «Στην περυσινή χρονιά, πόσα πλάνα μαθημάτων των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής δίδαξες στο κάθε τμήμα σου;» (π.χ. ώστε στο κάθε μάθημα τουλάχιστο το 70-80% των δραστηριοτήτων να ήταν από τα πλάνα των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής;). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 13-βάθμια κλίμακα (π.χ. 0, 1-5, 36-40, 56-60), όπου δηλώνεται ο αριθμός των πλάνων που έχουν διδαχθεί.

Αντίστοιχες κλίμακες που έχουν χρησιμοποιηθεί στην Αμερική με ΚΦΑ έχουν επιβεβαιώσει την αξιόπιστα και τη εγκυρότητα τους (Martin & Kulinna, 2004; Martin & Kulinna, 2005; Martin et al., 2001).

3.4 Στατιστική επεξεργασία

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 16. Για την εξέταση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων, έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis). Η εσωτερική συνοχή (αξιοπιστία) των παραγόντων των ερωτηματολογίων έγινε με τον υπολογισμό του συντελεστή α του Cronbach. Για τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε περιγραφική στατιστική. Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής Pearson. Η μελέτη της συνεισφοράς των διαφόρων μεταβλητών στην εξήγηση της προηγούμενης συμπεριφοράς των ΚΦΑ έγινε με ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (hierarchical regression analysis), καθώς και η πρόβλεψη των προθέσεων τους. Τέλος οι διαφορές μεταξύ ομάδων εξετάστηκαν με πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA).

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1 Διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων

Η εσωτερική δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων συνιστωσών (Principal components exploratory factor analysis) με πλάγια περιστροφή των αξόνων (oblimin). Το κριτήριο καθορισμού των παραγόντων ήταν οι ιδιοτιμές (eigenvalue) να είναι μεγαλύτερες του 1 και ως χαμηλότερη τιμή φόρτισης των ερωτήσεων στους παράγοντες ορίστηκε η τιμή 0.30. Η εσωτερική συνοχή (αξιοπιστία) των παραγόντων των κλιμάκων εξετάστηκε με τον συντελεστή α του Cronbach.

Από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι όλα τα ερωτηματολόγια παρουσιάζουν υψηλή δομική εγκυρότητα και αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας (Υπόθεση 1). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 2 - 6.

4.1.1 Ερωτηματολόγιο στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών στην δουλειά τους (Πίνακας 2)

Αφού αφαιρέθηκε από τις αναλύσεις το θέμα 17 που δεν φόρτιζε σε κανέναν παράγοντα, προέκυψαν τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω από 1, που εξηγούσαν το 59.12% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 2 προέρχονται από την πλάγια περιστροφή αξόνων.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «στόχος η κοινωνική αποδοχή» (ιδιοτιμή 6) και εξηγούσε το 26.1% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 5 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .62), τα οποία δηλώνουν τον προσανατολισμό των ΚΦΑ στην υιοθέτηση στόχων επίτευξης με σκοπό να κερδίσουν την αγάπη των άλλων. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «στόχος η κοινωνική αποδοχή» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .86$. Οποιοδήποτε από τα 5 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί ο βαθμός αξιοπιστίας της θα μειωθεί.

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «στόχος η προσωπική βελτίωση» (ιδιοτιμή 4.17) και εξηγούσε το 18.1% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 6 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .49), τα οποία δηλώνουν τον

προσανατολισμό των ΚΦΑ στην προσωπική τους βελτίωση. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «στόχος η προσωπική βελτίωση» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .78$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στην βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «στόχος η ενίσχυση του εγώ» (ιδιοτιμή 1.98) και εξηγούσε το 8.6% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 4 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .69), τα οποία δηλώνουν τον προσανατολισμό των ΚΦΑ στην υιοθέτηση στόχων επίτευξης με σκοπό την ενίσχυση του εγώ τους στην σύγκριση με τους άλλους. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «στόχος η ενίσχυση του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .87$. Οποιοδήποτε από τα 4 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί ο βαθμός αξιοπιστίας της θα μειωθεί.

Ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «στόχος η προστασία του εγώ» (ιδιοτιμή 1.43) και εξηγούσε το 6.3% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 4 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .48), τα οποία δηλώνουν τον προσανατολισμό των ΚΦΑ στην υιοθέτηση στόχων επίτευξης με σκοπό την προστασία του εγώ τους από πιθανή αρνητική κριτική. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «στόχος η προστασία του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .86$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στην βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Πίνακας 2

Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου στόχων επίτευξης των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους

Θέματα	Παράγοντες				H^2
	1	2	3	4	
Χαίρομαι όταν αναπτύσσω τις διδακτικές μου ικανότητες και οι άλλοι με αγαπούν	.810				.722
Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα ύλη και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	.736				.674
Είναι σημαντικό για μένα να κάνω ένα καλό μάθημα και έτσι οι μαθητές/τριες να μ' αγαπούν	.730				.617
Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν μαθαίνω νέα πράγματα στο μάθημά μου και οι άλλοι με αγαπούν	.702				.667
Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος/η όταν διδάσκω κάτι δύσκολο σωστά και οι άλλοι με αγαπούν	.622				.534
Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω, όσο δύσκολα και αν είναι		.789			.603
Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω		.726			.547

Όταν μαθαίνω μια νέα άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο	.669		.466	
Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια.	.648		.499	
Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέα πράγματα γι' αυτά που διδάσκω	.612		.527	
Μ' αρέσει να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί έτσι αναπτύσσω τις ικανότητές μου	.493		.501	
Τους/τις συναδέλφους μου πάντα θα προσπαθώ να τους/τις ξεπερνάω	-.849		.757	
Αρχή μου είναι να είμαι ο/η καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους.	-.834		.759	
Είναι σημαντικό για τη ζωή μου να τα καταφέρνω καλύτερα ως καθηγητής /τρια από τους άλλους	-.789		.682	
Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η καθηγητής/τρια απ' τους άλλους	-.688		.614	
Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η		.794	.676	
Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις που μπορεί να φανώ ανίκανος/η		.774	.635	
Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/η καθηγητής/τρια και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ		.721	.553	
Συχνά φοβάμαι ότι αν προσπαθήσω να διδάξω κάτι δύσκολο, ίσως φανώ ανίκανος/η		.701	.558	
Νοιώθω ανακούφιση όταν αποφεύγω να διδάξω κάτι που μπορεί να φαινόμουν ανίκανος/η		.700	.549	
Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες ως καθηγητής/τρια		.691	.452	
Αρχή μου είναι να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου		.678	.550	
Φοβάμαι ότι αν ρωτήσω κάτι τους/τις συναδέλφους μου, ίσως φανεί ότι δεν ξέρω.	-.386	.479	.455	
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	26.10	18.15	8.60	6.25
Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach	.856	.775	.867	.855
Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται				

4.1.2 Ερωτηματολόγιο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης εργαζομένων (Πίνακας 3)

Αφού αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις τα θέματα 2, 14, 20, 27, 29, 33 που δεν φόρτιζαν σε κανέναν παράγοντα, προέκυψαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω από 1, που εξηγούσαν το 62.52% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες

συσχετίζονταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 3 προέρχονται από την πλάγια περιστροφή αξόνων.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «εσωτερική παρακίνηση» (ιδιοτιμή 7.96) και εξηγούσε το 27.5% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 11 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .52), τα οποία αναφέρονται στην ευχαρίστηση που βιώνουν οι ΚΦΑ από την ενασχόληση τους με την εργασία τους. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «εσωτερική παρακίνηση» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .93$. Οποιοδήποτε από τα 11 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί ο βαθμός αξιοπιστίας της θα μειωθεί.

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια» (ιδιοτιμή 4.62) και εξηγούσε το 15.9% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 6 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .48), τα οποία αναφέρονται στην έλλειψη παρακίνησης που βιώνουν οι ΚΦΑ στον χώρο της εργασίας τους λόγω αίσθησης μειωμένης επάρκειας. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$.

Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «εξωτερική ρύθμιση» (ιδιοτιμή 2.58) και εξηγούσε το 8.9% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 4 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .74), τα οποία αναφέρονται στην παρακίνηση των ΚΦΑ που οφείλεται σε εξωτερικές αμοιβές. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «εξωτερική ρύθμιση» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .82$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στην βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις» (ιδιοτιμή 1.66) και εξηγούσε το 5.7% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 4 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .47), τα οποία αναφέρονται στην έλλειψη παρακίνησης που βιώνουν οι ΚΦΑ στον χώρο της εργασίας τους λόγω αίσθησης υπερβολικών απαιτήσεων από τους άλλους. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .73$. Οποιοδήποτε από τα 4 θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί ο βαθμός αξιοπιστίας της θα μειωθεί.

Ο πέμπτος παράγοντας ονομάστηκε «εσωτερική πίεση» (ιδιοτιμή 1.3) και εξηγούσε το 4.5% της συνολικής διακύμανσης. Αποτελείται από 4 θέματα που

σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .53), τα οποία αναφέρονται στην εσωτερική πίεση που βιώνουν οι ΚΦΑ από την ενασχόληση τους με την εργασία τους. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «εσωτερική πίεση» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .81$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στην βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Πίνακας 3

Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης εργαζομένων

Θέματα	Παράγοντες					h ²
	1	2	3	4	5	
Για τα ωραία συναισθήματα που νιώθω σ' αυτή τη δουλειά.	.826					.688
Γιατί διάφορες πλευρές αυτής της δουλειάς διεγείρουν την περιέργειά μου.	.819					.614
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω όταν ανταποκρίνομαι στις ενδιαφέρουσες προκλήσεις της δουλειάς μου	.814					.643
Για τις ανεπανάληπτες στιγμές χαράς που μου δίνει αυτή η δουλειά.	.811					.733
Γιατί συχνά μαθαίνω ενδιαφέροντα πράγματα κάνοντας αυτή τη δουλειά.	.792					.652
Για την ευχαρίστηση που βιώνω από τη διεύρυνση των γνώσεών μου σε διάφορα ενδιαφέροντα θέματα.	.786					.643
Γιατί περνώ πραγματικά ευχάριστα σ' αυτή τη δουλειά	.780					.639
Λόγω της ευχάριστης εμπειρίας του να μαθαίνω καινούργια πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	.741					.663
Για την αίσθηση της επίτευξης που νιώθω κάνοντας τη δουλειά μου με ένα προσωπικό και μοναδικό τρόπο.	.623					.446
Για την ευχαρίστηση της δημιουργίας που προσφέρει η δουλειά μου.	.593					.636
Για τη χαρά που αισθάνομαι κάνοντας ενδιαφέρουσες εργασίες, σαν μέρος αυτής της δουλειάς.	.516				-.315	.556
Δεν ξέρω, την ώρα που δουλεύω υπάρχουν στιγμές που νοιώθω να τα έχω πραγματικά χαμένα		.860				.714
Δεν ξέρω, μου λείπουν σημαντικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για να ανταποκριθώ στα καθήκοντα αυτής της δουλειάς.		.825				.640
Δεν ξέρω, δεν τα καταφέρνω καλά με τα σημαντικά καθήκοντα αυτής της δουλειάς.		.774				.671

Δεν ξέρω, πολλές φορές νοιώθω ανήμπορος γι' αυτή τη δουλειά	.769		.603		
Δεν ξέρω, πολλές φορές παρακαλώ μέσα μου κάποιος να με βοηθήσει	.714		.563		
Δεν ξέρω, έχω την εντύπωση ότι δεν έχω αυτά που χρειάζονται για να κάνω αυτή τη δουλειά καλά.	.477		.383		
Για την πληρωμή.	.865		.751		
Γιατί μου επιτρέπει να βγάλω λεφτά	.803		.691		
Γιατί αυτή η δουλειά παρέχει ασφάλεια	.767		.627		
Για τις κοινωνικές παροχές που παρέχει αυτή η δουλειά (περίθαλψη, ασφαλιστικά ταμεία κλπ.)	.735		.571		
Δεν ξέρω, οι συνθήκες εργασίας μας είναι πολύ δύσκολες.		-.866	.718		
Δεν ξέρω, οι συνθήκες εργασίας μας είναι μη ρεαλιστικές.		-.841	.704		
Δεν ξέρω, περιμένουν πάρα πολλά από μας		-.475	.484		
Δεν ξέρω, το επίπεδο των απαιτήσεων για την απόδοση που επιβάλλεται να έχουμε, είναι πολύ υψηλό.		-.473	.468		
Γιατί η δουλειά μου είναι η ζωή μου και δεν θέλω να αποτύχω.		-.795	.722		
Γιατί πραγματικά θέλω να επιτύχω σ' αυτή τη δουλειά και διαφορετικά θα ντρεπόμεν.		-.786	.661		
Γιατί θέλω να είμαι ένας «νικητής» κι όχι αποτυχημένος/η		-.782	.682		
Για την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματός μου	.360	-.528	.562		
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	27.46	15.96	8.90	5.73	4.48
Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach	.930	.830	.821	.729	.814

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

4.1.3 Ερωτηματολόγια αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ (Πίνακες 4, 5, 6)

Α) Αυτό-αποτελεσματικότητα ΚΦΑ ως προς την εφαρμογή των πλάνων διδασκαλίας των νέων ΑΠΦΑ

Στην πρώτη κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε 1 παράγοντας που εξηγούσε το 74.84% της συνολικής διακύμανσης. Ο παράγοντας ονομάστηκε «αυτό-αποτελεσματικότητα στα πλάνα διδασκαλίας» (ιδιοτιμή 2.99), αποτελούνταν από 4 θέματα που δηλώνουν το πόσο σίγουροι ήταν οι ΚΦΑ ότι μπορούν να εφαρμόσουν στο σχολείο τους τα

προτεινόμενα πλάνα διδασκαλίας. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «αυτό-αποτελεσματικότητα στα πλάνα διδασκαλίας» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$.

B) Αυτό-αποτελεσματικότητα ΚΦΑ ως προς τα στίλ διδασκαλίας

Στην δεύτερη κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψαν 2 παράγοντες που εξηγούσαν το 67.22% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας εξηγούσε το 47.6% της συνολικής διακύμανσης και ονομάστηκε «αυτό-αποτελεσματικότητα στα μαθητοκεντρικά στίλ διδασκαλίας» (ιδιοτιμή 2.85), αποτελούνταν από 4 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .69) και δηλώνουν το πόσο σίγουροι ήταν οι ΚΦΑ ότι μπορούν να διδάξουν στο σχολείο τους αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρικά στίλ διδασκαλίας. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «αυτό-αποτελεσματικότητα στα μαθητοκεντρικά στίλ διδασκαλίας» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .82$. Ο δεύτερος παράγοντας εξηγούσε το 19.6% της συνολικής διακύμανσης ονομάστηκε «αυτό-αποτελεσματικότητα στα δασκαλοκεντρικά στίλ διδασκαλίας» (ιδιοτιμή 1.18), αποτελούνταν από 2 θέματα που σημείωσαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .71) και δηλώνουν το πόσο σίγουροι ήταν οι ΚΦΑ ότι μπορούν να διδάξουν στο σχολείο τους αποτελεσματικά χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρικά στίλ διδασκαλίας. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «αυτό-αποτελεσματικότητα στα δασκαλοκεντρικά στίλ διδασκαλίας» έδειξε ότι η κλίμακα είχε βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .52$. Επειδή οι παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 5 προέρχονται από την πλάγια περιστροφή αξόνων.

Γ) Αυτό-αποτελεσματικότητα ΚΦΑ στην αυτό-ρύθμιση των μαθητών

Στην τρίτη κλίμακα αυτό-αποτελεσματικότητας, από την παραγοντική ανάλυση προέκυψε 1 παράγοντας που εξηγούσε το 74.23% της συνολικής διακύμανσης. Ο παράγοντας ονομάστηκε «αυτό-αποτελεσματικότητα στην αυτο-ρύθμιση μαθητών» (ιδιοτιμή 5.94), και τα 8 θέματα σημείωσαν πολύ υψηλές φορτίσεις (πάνω από .80) και δήλωναν το πόσο σίγουροι ήταν οι ΚΦΑ ότι μπορούν να βοηθήσουν όλους τους μαθητές στο σχολείο τους να χρησιμοποιούν τεχνικές αυτό-ρύθμισης. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «αυτό-αποτελεσματικότητα στην αυτο-ρύθμιση μαθητών» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .95$.

Πίνακας 4

Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ στα πλαίσια διδασκαλίας

Θέματα	Παράγοντες	
	1	h^2
...το 25% του συνόλου των πλάνων	.743	.552
...το 50% του συνόλου των πλάνων	.934	.872
...το 75% του συνόλου των πλάνων	.932	.869
...το 100% του συνόλου των πλάνων	.837	.700
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	74.84	
Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach	.882	

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Πίνακας 5

Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ στα σιλ διδασκαλίας

Θέματα	Παράγοντες		
	1	2	h^2
Αυτοπαρατήρησης – αυτοελέγχου	.873		.782
Αμοιβαίο	.814		.724
Πρωτοβουλίας μαθητή	.813		.647
Εξατομίκευσης - μη αποκλεισμού	.687		.455
Παραγγέλματος		.897	.769
Πρακτικό		.711	.656
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	47.56	19.66	
Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach	.820	.518	

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Πίνακας 6

Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου αυτό-αποτελεσματικότητας ΚΦΑ στην αυτο-ρύθμιση των μαθητών

Θέματα	Παράγοντες	
	1	h^2
θέτουν στόχους τακτικής άσκησης εκτός σχολείου και να τους υλοποιούν	.913	.661
Βρίσκουν τρόπους να ασκούνται εκτός σχολείου ακόμη κι αυτοί που δυσκολεύονται πολύ	.907	.645
ασκούνται εκτός σχολείου περισσότερο από ότι σήμερα	.899	.645

να παρακολουθούν τον εαυτό τους πόσο ασκείται ώστε να θέτουν στόχους για επιπλέον άσκηση	.880	.748
να παρακολουθούν τον εαυτό τους πόσο βελτιώνονται γενικότερα στη ζωή τους πέρα από τη ΦΑ, ώστε μετά να θέτουν στόχους περαιτέρω βελτίωσης	.865	.774
θέτουν στόχους βελτίωσης γενικότερα στη ζωή τους πέρα από τη Φ.Α. και να τους υλοποιούν	.813	.834
Βρίσκουν τρόπους να βελτιώνονται σε διάφορους τομείς της ζωής τους πέρα από τη ΦΑ	.803	.823
να βελτιώνουν τον εαυτό τους σε διάφορους τομείς της ζωής τους πέρα από τη ΦΑ	.803	.809
Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	74.23	
Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach	.950	
Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται		

4.1.4 Ερωτηματολόγιο επαγγελματικής ικανοποίησης

Με την εντολή Recode του SPSS αντιστράφηκαν οι τιμές των 5 θεμάτων του ερωτηματολογίου που ήταν διατυπωμένες αρνητικά, και μετατράπηκαν σε 5 νέες μεταβλητές. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δυο κλίμακες.

Η πρώτη κλίμακα ονομάστηκε «φύση της ίδιας της εργασίας», αποτελούνταν από 4 θέματα που δήλωναν την ικανοποίηση των ΚΦΑ ως προς την φύση της δουλειάς τους. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «φύση της ίδιας της εργασίας» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .77$.

Η δεύτερη κλίμακα ονομάστηκε «μισθός», αποτελούνταν από 4 θέματα που δήλωναν την ικανοποίηση των ΚΦΑ ως προς τις απολαβές τους. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «μισθός» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .70$.

4.1.5 Ερωτηματολόγιο θεωρίας σχεδιασμένης συμπεριφοράς

Η πρώτη κλίμακα ονομάστηκε «στάσεις», αποτελούνταν από 4 θέματα και δήλωνε τις στάσεις των ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων διδασκαλίας. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «στάσεις» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .93$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στην βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η δεύτερη κλίμακα ονομάστηκε «προθέσεις», αποτελούνταν από 2 θέματα και δήλωνε τις προθέσεις των ΚΦΑ σχετικά με την μελλοντική εφαρμογή των

προτεινόμενων πλάνων διδασκαλίας. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «προθέσεις» έδειξε ότι η κλίμακα είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .93$.

Η τρίτη κλίμακα ονομάστηκε «προηγούμενη συμπεριφορά», αποτελούνταν από 3 θέματα και δήλωνε την προηγούμενη συμπεριφορά των ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων διδασκαλίας κατά την περασμένη σχολική χρονιά. Η ανάλυση εσωτερικής συνοχής της κλίμακας «προηγούμενη συμπεριφορά» έδειξε ότι η κλίμακα είχε πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .98$.

4.2 Δημιουργία νέων μεταβλητών

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, για τον κάθε παράγοντα δημιουργήθηκε μία νέα μεταβλητή, η οποία αποτελούνταν από το άθροισμα των σκορ στις ερωτήσεις του παράγοντα, διαιρεμένου με τον αριθμό των ερωτήσεων του παράγοντα.

Με την εντολή Compute του SPSS δημιουργήθηκαν οι εξής νέες μεταβλητές:

1. Στόχος η «κοινωνική αποδοχή»
2. Στόχος η «προσωπική βελτίωση»
3. Στόχος η «ενίσχυση του εγώ»
4. Στόχος η «προστασία του εγώ»
5. «Εσωτερική παρακίνηση»
6. «Εσωτερική πίεση»
7. «Εξωτερική ρύθμιση»
8. «Έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια»
9. «Έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις»
10. «Αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας»
11. «Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ» διδασκαλίας
12. «Αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ» διδασκαλίας
13. «Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών»
14. «Φύση της ίδιας της εργασίας»
15. «Μισθός»
16. «Στάσεις»
17. «Προθέσεις»
18. «Προηγούμενη συμπεριφορά»

4.2.1 Περιγραφική στατιστική

Τα περιγραφικά στοιχεία των μεταβλητών που δημιουργήθηκαν μετά από τις παραγοντικές αναλύσεις και τις αναλύσεις αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων παρουσιάζονται στον Πίνακα 7.

Πίνακας 7

Μεσοί όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των νέων μεταβλητών

Νέες μεταβλητές	N	Μ.Ο.	Τ.Α.	Εύρος κλίμακας
<i>Στόχοι επίτευξης εκπαιδευτικών στη δουλειά</i>				
Προσωπική βελτίωση	284	4.21	.53	1-5
Ενίσχυση του εγώ	284	2.51	1.0	1-5
Προστασία του εγώ	279	2.27	.72	1-5
Κοινωνική αποδοχή	279	3.91	.79	1-5
<i>Παρακίνηση εκπαιδευτικών</i>				
Εσωτερική παρακίνηση	279	5.49	1.00	1-7
Εσωτερική πίεση	284	4.63	1.48	1-7
Εξωτερική ρύθμιση	282	4.02	1.45	1-7
Έλλειψη παρακίνησης- μειωμένη επάρκεια	281	2.03	1.01	1-7
Έλλειψη παρακίνησης- υπερβολικές απαιτήσεις	281	3.38	1.27	1-7
<i>Αυτό-αποτελεσματικότητα</i>				
Αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας	248	7.67	2.18	1-11
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ	285	5.86	2.11	1-11
Αυτό-αποτελεσματικότητα Δασκαλοκεντρικά στιλ	285	8.61	1.82	1-11
Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτό-ρύθμιση μαθητών	283	6.61	1.92	1-11
<i>Επαγγελματική ικανοποίηση</i>				
Φύση της ίδιας της εργασίας	288	4.34	.53	1-5
Μισθός	287	2.55	.80	1-5
<i>Σχεδιασμένη συμπεριφορά</i>				
Στάσεις	281	5.69	1.21	1-7
Προθέσεις	283	5.61	1.50	1-7
Προηγούμενη συμπεριφορά	229	6.88	3.37	1-13

Σχετικά με τους στόχους επίτευξης των ΚΦΑ, από τα περιγραφικά στοιχεία του παραπάνω πίνακα φαίνεται ότι, η υιοθέτηση του στόχου «προσωπικής βελτίωσης» βρισκόταν σε υψηλό επίπεδο (Μ.Ο.=4.21, Τ.Α.=.53), ο στόχος

«κοινωνικής αποδοχής» μάλλον σε υψηλό (M.O.=3.91, T.A.=.79), ενώ οι στόχοι που είναι προσανατολισμένοι στο εγώ «ενίσχυση του εγώ» και «προστασία του εγώ» βρίσκονταν μάλλον σε χαμηλά επίπεδα (M.O.=2.51, T.A.=1.0 και M.O.=2.27, T.A.=.72 αντίστοιχα). Επιπλέον οι ΚΦΑ φάνηκε να παρουσιάζουν μάλλον υψηλή «εσωτερική παρακίνηση» (M.O.=5.49, T.A.=1.0), μέτρια «εσωτερική πίεση» (M.O.=4.63, T.A.=1.48) και «εξωτερική ρύθμιση» (M.O.=4.02, T.A.=1.45), χαμηλή «έλλειψη παρακίνησης- μειωμένη επάρκεια» (M.O.=2.03, T.A.=1.0) και μάλλον μέτρια «έλλειψη παρακίνησης- υπερβολικές απαιτήσεις» (M.O.=3.38, T.A.=1.27). Η αυτό-αποτελεσματικότητα τους σχετικά με την εφαρμογή των πλάνων ήταν μέτρια προς υψηλή (M.O.=7.67, T.A.=2.18) και υπήρχαν αρκετές ελλείπουσες τιμές. Σε σχέση με την χρησιμοποίηση δασκαλοκεντρικών στιλ διδασκαλίας ήταν υψηλή (M.O.=8.61, T.A.=1.82) πράγμα που ήταν αναμενόμενο. Στην χρησιμοποίηση όμως των μαθητοκεντρικών στιλ διδασκαλίας και στην πεποίθηση τους ότι μπορούν να βελτιώσουν την αυτο-ρύθμιση των μαθητών, δεν φάνηκαν αρκετά σίγουροι ότι μπορούν να τα καταφέρουν, καθώς η αυτο-αποτελεσματικότητα τους βρισκόταν σε μέτρια επίπεδα (M.O.=5.86, T.A.=2.11 και M.O.=6.61, T.A.=1.92 αντίστοιχα). Σχετικά με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης φάνηκε ότι οι ΚΦΑ δεν είναι ικανοποιημένοι από τον μισθό τους (M.O.= 2.55, T.A.=.80), ενώ δείχνουν πολύ ικανοποιημένοι από το αντικείμενο της δουλειάς τους (M.O.= 4.34, T.A.=.53). Τέλος οι στάσεις των ΚΦΑ ως προς τα πλάνα φαίνεται να είναι θετικές (M.O.=5.69, T.A.=1.21), όπως και οι προθέσεις τους για μελλοντική εφαρμογή τους (M.O.=5.61, T.A.=1.50), ενώ τα σκορ που σημείωσαν στην προηγούμενη συμπεριφορά ήταν μέτρια (M.O.=6.88, T.A.=3.37) και με πολλές ελλείπουσες τιμές.

4.2.2 Συσχετίσεις

Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που δημιουργήθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής του Pearson.

Α) Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας στόχων επίτευξης των ΚΦΑ στη δουλειά τους

Εξετάζοντας τις συσχετίσεις μεταξύ των 4 παραγόντων (νέων μεταβλητών) (Πίνακας 8) προκύπτει ότι ο στόχος «κοινωνική αποδοχή» είχε μέτρια θετική σχέση με τους στόχους «προσωπική βελτίωση» ($r = .49$, $p < .01$) και «ενίσχυση του εγώ» (r

= .45, $p < .01$), και χαμηλή θετική σχέση με τον στόχο «προστασία του εγώ» ($r = .24$, $p < .01$). Ο στόχος «προσωπική βελτίωση» είχε χαμηλή θετική σχέση με τον στόχο «ενίσχυση του εγώ» ($r = .15$, $p = 0.013$), και πολύ χαμηλή αρνητική σχέση με τον στόχο «προστασία του εγώ» η οποία όμως δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Ο στόχος «ενίσχυση του εγώ» είχε χαμηλή θετική σχέση με τον στόχο «προστασία του εγώ» ($r = .35$, $p < .01$). Οι συσχετίσεις αυτές είναι σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες για τους στόχους επίτευξης των ΚΦΑ (Παπαϊωάννου & Χριστοδουλίδης, 2001; Papaioannou, & Christodoulidis, 2007).

Πίνακας 8

Συντελεστές συσχέτισης των στόχων επίτευξης των ΚΦΑ στη δουλειά τους και αξιοπιστία άλφα στη διαγώνιο

Στόχοι ΚΦΑ στην δουλειά	1	2	3	4
1 Κοινωνική αποδοχή	.856			
2 Προσωπική βελτίωση	.485**	.775		
3 Ενίσχυση του εγώ	.451**	.149*	.867	
4 Προστασία του εγώ	.237**	-.115	.351**	.855

Σημείωση: ** Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0.01
* Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0.05

B) Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων της κλίμακας εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης των ΚΦΑ στη δουλειά τους

Εξετάζοντας τις συσχετίσεις μεταξύ των 5 παραγόντων (νέων μεταβλητών) (Πίνακας 9), προκύπτει ότι η «εσωτερική παρακίνηση» είχε μέτρια θετική σχέση με την «εσωτερική πίεση» ($r = .55$, $p < .01$), χαμηλή θετική σχέση με την «εξωτερική ρύθμιση» ($r = .23$, $p < .01$), ενώ είχε πολύ χαμηλή αρνητική σχέση με τον στόχο «έλλειψη παρακίνησης- μειωμένη επάρκεια» ($r = -.13$, $p = .04$). Η «εσωτερική πίεση» είχε χαμηλή θετική σχέση με την «εξωτερική ρύθμιση» ($r = .33$, $p < .01$) και χαμηλή θετική σχέση με την «έλλειψη παρακίνησης- υπερβολικές απαιτήσεις» ($r = .19$, $p < .01$). Τέλος η «έλλειψη παρακίνησης- μειωμένη επάρκεια» είχε μέτρια θετική σχέση με την «έλλειψη παρακίνησης- υπερβολικές απαιτήσεις» ($r = .48$, $p < .01$).

Πίνακας 9

Συντελεστές συσχέτισης μεταβλητών παρακίνησης ΚΦΑ στη δουλειά τους και αξιοπιστία άλφα στη διαγώνιο

Παρακίνηση ΚΦΑ στην δουλειά	1	2	3	4	5
1 Εσωτερική παρακίνηση	.930				
2 Εσωτερική πίεση	.553**	.814			
3 Εξωτερική ρύθμιση	.229**	.334**	.821		
4 Έλλειψη παρακίνησης– μειωμένη επάρκεια	-.126*	.102	.088	.830	
5 Έλλειψη παρακίνησης– υπερβολικές απαιτήσεις	-.075	.194**	.032	.482**	.729

Σημείωση: ** Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0.01

* Συσχέτιση σημαντική σε επίπεδο 0.05

Γ) *Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των στόχων επίτευξης και των μεταβλητών εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης, αυτό-αποτελεσματικότητας, επαγγελματικής ικανοποίησης και σχεδιασμένης συμπεριφοράς*

α) Στόχος η «προσωπική βελτίωση»

Εξετάζοντας τα δεδομένα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι, ο στόχος «προσωπική βελτίωση» είχε μέτρια θετική συσχέτιση με την «εσωτερική παρακίνηση» ($r = .53$, $p < 0.01$) και χαμηλή προς μέτρια θετική με την «εσωτερική πίεση» ($r = .37$, $p < 0.01$) ενώ σημείωσε χαμηλή αρνητική σχέση με την «έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια» ($r = -.25$, $p < 0.01$). Αυτά τα δεδομένα είναι σύμφωνα με την υπόθεση ότι οι στόχοι των ΚΦΑ για προσωπική βελτίωση θα έχουν θετική σχέση με τις πιο αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Υπόθεση 2). Επιπλέον ο στόχος «προσωπική βελτίωση» είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = .21$, $p < 0.01$) και με την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .22$, $p < 0.01$), καθώς και πολύ χαμηλή θετική με την «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ» ($r = .12$, $p < 0.05$) και «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ» ($r = .13$, $p < 0.05$). Αυτά τα δεδομένα είναι σύμφωνα με την υπόθεση ότι οι στόχοι των ΚΦΑ για προσωπική βελτίωση θα έχουν θετική σχέση με υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Υπόθεση 3). Ακόμη ο στόχος «προσωπική βελτίωση» είχε χαμηλή προς μέτρια θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη «φύση της ίδιας της εργασίας» ($r = .37$, $p < 0.01$) σχέση

που επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι οι στόχοι των ΚΦΑ για προσωπική βελτίωση θα έχουν θετική σχέση με υψηλότερη ικανοποίηση από την «φύση της ίδιας της εργασίας» (Υπόθεση 4). Τέλος ο στόχος «προσωπική βελτίωση» είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την «προηγούμενη συμπεριφορά» ($r = .22, p < 0.01$) καθώς και με τις «προθέσεις» ($r = .26, p < 0.01$) των ΚΦΑ, σχέσεις που επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι προηγούμενες συμπεριφορές και οι προθέσεις εφαρμογής των πλάνων θα έχουν θετική σχέση με στόχους προσανατολισμένους στην προσωπική βελτίωση (Υπόθεση 8), ενώ η ίδια υπόθεση για τις στάσεις δεν φαίνεται να επιβεβαιώνεται.

β) Στόχος η «ενίσχυση του εγώ»

Εξετάζοντας τα δεδομένα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι, ο στόχος «ενίσχυση του εγώ» είχε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με την «εσωτερική παρακίνηση» ($r = .12, p < 0.05$), μέτρια θετική με την «εσωτερική πίεση» ($r = .42, p < 0.01$), και χαμηλή θετική με την «εξωτερική ρύθμιση» ($r = .24, p < 0.01$), την «έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια» ($r = .23, p < 0.01$) και την «έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις» ($r = .19, p < 0.01$). Επιπλέον ο στόχος «ενίσχυση του εγώ» είχε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στυλ» ($r = .15, p < 0.05$) και «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .14, p < 0.05$). Ενώ σημείωσε και πολύ χαμηλή θετική σχέση με την «προηγούμενη συμπεριφορά» ($r = .14, p < 0.05$).

γ) Στόχος η «προστασία του εγώ»

Εξετάζοντας τα δεδομένα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι, ο στόχος «προστασία του εγώ» είχε χαμηλή θετική σχέση με την «εσωτερική πίεση» ($r = .24, p < 0.01$), την «έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια» ($r = .30, p < 0.01$) και πολύ χαμηλή με την «έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις» ($r = .18, p < 0.01$). Ενώ σημείωσε και πολύ χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την «φύση της ίδιας της εργασίας» ($r = -.12, p < 0.05$).

δ) Στόχος η «κοινωνική αποδοχή»

Εξετάζοντας τα δεδομένα του Πίνακα 10 προκύπτει ότι, ο στόχος «κοινωνική αποδοχή» είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την «εσωτερική παρακίνηση» ($r = .29, p < 0.01$), μέτρια θετική με την «εσωτερική πίεση» ($r = .47, p < 0.01$), και χαμηλή θετική με την «εξωτερική ρύθμιση» ($r = .21, p < 0.01$). Επιπλέον ο στόχος «κοινωνική αποδοχή» είχε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = .15, p < 0.05$) και χαμηλή θετική με την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .21, p < 0.01$). Επίσης σημείωσε

χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την «φύση της ίδιας της εργασίας» ($r = .27, p < 0.01$). Ενώ είχε χαμηλή θετική σχέση με την «προηγούμενη συμπεριφορά» ($r = .21, p < 0.01$) και με τις «προθέσεις» ($r = .24, p < 0.01$) και πολύ χαμηλή θετική με τις «στάσεις» ($r = .18, p < 0.01$) των ΚΦΑ.

Δ) Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης και των μεταβλητών αυτό-αποτελεσματικότητας, επαγγελματικής ικανοποίησης και σχεδιασμένης συμπεριφοράς

α) Εσωτερική παρακίνηση

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 10, βλέπουμε ότι, η «εσωτερική παρακίνηση» των ΚΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = .32, p < 0.01$), χαμηλή προς μέτρια θετική με την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .39, p < 0.01$), χαμηλή θετική με την «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στίλ» ($r = .24, p < 0.01$), καθώς και πολύ χαμηλή θετική σχέση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στίλ» ($r = .18, p < 0.01$). Αυτά τα δεδομένα είναι σύμφωνα με την υπόθεση ότι η υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας θα έχει θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση των ΚΦΑ (Υπόθεση 5). Επιπλέον η «εσωτερική παρακίνηση» των ΚΦΑ είχε μέτρια θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη «φύση της ίδιας της εργασίας» ($r = .51, p < 0.01$), γεγονός που επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι η «εσωτερική παρακίνηση» των ΚΦΑ θα έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση από την «φύση της ίδιας της εργασίας» (Υπόθεση 9). Τέλος η «εσωτερική παρακίνηση» των ΚΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την «προηγούμενη συμπεριφορά» ($r = .25, p < 0.01$), με τις «στάσεις» ($r = .19, p < 0.01$) και με τις «προθέσεις» ($r = .25, p < 0.01$) των ΚΦΑ, σχέσεις που επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι προηγούμενες συμπεριφορές και οι προθέσεις εφαρμογής των πλάνων θα έχουν θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση των ΚΦΑ (Υπόθεση 8).

β) Εσωτερική πίεση

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 10, βλέπουμε ότι, η «εσωτερική πίεση» των ΚΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = .30, p < 0.01$), την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .20, p < 0.01$) και την «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στίλ» ($r = .24, p < 0.01$). Επίσης σημείωσε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη «φύση της ίδιας της εργασίας» ($r = .17, p < 0.01$). Σχετικά με τις

μεταβλητές της σχεδιασμένης συμπεριφοράς η «εσωτερική πίεση» των ΚΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την «προηγούμενη συμπεριφορά» ($r = .25, p < 0.01$) και με τις «προθέσεις» ($r = .21, p < 0.01$) και πολύ χαμηλή με τις «στάσεις» ($r = .17, p < 0.01$) τους.

γ) Εξωτερική ρύθμιση

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 10, βλέπουμε ότι, η «εξωτερική ρύθμιση» σημείωσε χαμηλή θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .20, p < 0.01$) και πολύ χαμηλή θετική σχέση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ» ($r = .16, p < 0.01$). Ακόμη είχε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τον «μισθό» ($r = .12, p < 0.05$), σχέση που δείχνει ότι η υπόθεση πως όσο πιο εξωτερικά παρακινημένος είναι ένας ΚΦΑ τόσο λιγότερο ικανοποιημένος θα είναι από τον «μισθό» δεν επιβεβαιώνεται (Υπόθεση 10). Επιπλέον η «εξωτερική ρύθμιση» των ΚΦΑ είχε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με την «προηγούμενη συμπεριφορά» ($r = .13, p < 0.05$), με τις «στάσεις» ($r = .15, p < 0.05$) και με τις «προθέσεις» ($r = .12, p < 0.05$) τους.

δ) Έλλειψη παρακίνησης

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 10, βλέπουμε ότι «έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια» σημείωσε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την ικανοποίηση από τη «φύση της ίδιας της εργασίας» ($r = -.34, p < 0.01$). Ενώ η «έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις» είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση και με τις δυο μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης, τη «φύση της ίδιας της εργασίας» ($r = -.23, p < 0.01$) και τον «μισθό» ($r = -.20, p < 0.01$). Επιπλέον η «έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις» είχε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με τις «στάσεις» ($r = .13, p < 0.05$) των ΚΦΑ.

Ε) Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της αυτό-αποτελεσματικότητας και των μεταβλητών επαγγελματικής ικανοποίησης και σχεδιασμένης συμπεριφοράς

Εξετάζοντας τα αποτελέσματα του Πίνακα 10, φαίνεται ότι, η ικανοποίηση των ΚΦΑ από τη «φύση της ίδιας της εργασίας» είχε πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = .17, p < 0.01$), την «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ» ($r = .16, p < 0.01$), και την «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ» ($r = .14, p = 0.02$), καθώς και χαμηλή θετική σχέση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .26, p < 0.01$). Αυτά τα δεδομένα είναι σύμφωνα με την υπόθεση ότι η υψηλότερη αίσθηση

αυτό-αποτελεσματικότητας θα έχει θετική σχέση με την ικανοποίηση από την «φύση της ίδιας της εργασίας» (Υπόθεση 6).

Επιπλέον η «προηγούμενη συμπεριφορά» των ΚΦΑ είχε μέτρια θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = .40, p < 0.01$), χαμηλή θετική με την «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στίλ» ($r = .23, p < 0.01$), και χαμηλή θετική σχέση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .28, p < 0.01$). Οι «στάσεις» των ΚΦΑ είχαν χαμηλή θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = .24, p < 0.01$), την «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στίλ» ($r = .23, p < 0.01$), και την με την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .26, p < 0.01$), καθώς και πολύ χαμηλή θετική σχέση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στίλ» ($r = .12, p = 0.046$). Οι «προθέσεις» των ΚΦΑ είχαν μέτρια θετική συσχέτιση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = .46, p < 0.01$), χαμηλή θετική με την «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στίλ» ($r = .34, p < 0.01$) και με την «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = .21, p < 0.01$) καθώς και πολύ χαμηλή θετική σχέση με την «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στίλ» ($r = .19, p < 0.01$). Αυτά τα δεδομένα είναι σύμφωνα με την υπόθεση ότι η οι προηγούμενες συμπεριφορές, οι στάσεις και οι προθέσεις εφαρμογής των πλάνων θα έχουν θετική σχέση με υψηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Υπόθεση 7).

Z) Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της θεωρίας σχεδιασμένης συμπεριφοράς

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 10, η «προηγούμενη συμπεριφορά» των ΚΦΑ σημείωσε μέτρια προς υψηλή συσχέτιση με τις «προθέσεις» τους ($r = .57, p < 0.01$) και χαμηλή προς μέτρια με τις «στάσεις» ($r = .37, p < 0.01$), ενώ οι «προθέσεις» με τις «στάσεις» των ΚΦΑ σημείωσαν υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ τους ($r = .65, p < 0.01$). Οι σχέσεις των μεταβλητών αυτών βρίσκονται σε συμφωνία με την Θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1988, 1991).

Πίνακας 10: Συσχετίσεις μεταξύ των νέων μεταβλητών

Νέες Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1.Προηγούμενη συμπεριφορά																		
2.Προσωπική βελτίωση	.22**																	
3.Ενίσχυση του εγώ	.14*	.15*																
4.Προστασία του εγώ	.07	-.11	.35**															
5.Κοινωνική αποδοχή	.21**	.48**	.45**	.24**														
6.Εσωτερική παρακίνηση	.25**	.53**	.12*	-.03	.29**													
7.Εσωτερική πίεση	.25**	.37**	.42**	.24**	.47**	.55**												
8.Εξωτερική ρύθμιση	.13*	.08	.24**	.08	.21**	.23**	.33**											
9.Έλλειψη παρακίνησης- μειωμένη επάρκεια	.07	-.25**	.23**	.30**	-.08	-.13*	.10	.09										
10.Έλλειψη παρακίνησης- υπερβολικές απαιτήσεις	.10	-.06	.19**	.18**	.06	-.07	.19**	.03	.48**									
11.Φύση της ίδιας της εργασίας	.07	.38**	-.03	-.12*	.27**	.51**	.17**	.02	-.34**	-.23**								
12.Μισθός	-.07	-.07	-.08	-.08	-.10	.09	.03	.12*	.04	-.20**	.03							
13.Προθέσεις	.57**	.26**	.03	.05	.24**	.25**	.21**	.12*	-.005	.003	.11	.04						
14.Στάσεις	.37**	.10	.02	.07	.18**	.19**	.17**	.15*	.05	.13*	.05	-.01	.65**					
15.Αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας	.40**	.21**	.07	-.03	.15*	.32**	.30**	.08	.001	-.02	.17**	.10	.46**	.24**				
16.Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ	.23**	.12*	.15*	.04	.02	.24**	.24**	.11	-.006	-.05	.16**	.15*	.34**	.23**	.52**			
17.Αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ	.009	.13*	.01	.003	.07	.18**	.07	.16**	-.11	-.08	.14*	-.07	.19**	.12*	.20**	.30**		
18.Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτό-ρύθμιση μαθητών	.28**	.22**	.14*	.07	.21**	.39**	.20**	.20**	.05	.07	.26**	.005	.21**	.26**	.30**	.49**	.22**	

Σημείωση: ** $p < .01$, * $p < .05$

4.2.3 Ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης

Α) Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία της προηγούμενης συμπεριφοράς (Πίνακας 11)

Παρατηρώντας τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (Πίνακας 10) φαίνεται ότι η «προηγούμενη συμπεριφορά» δεν σχετίζεται με τις μεταβλητές «προστασία του εγώ», «έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια», «έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις», «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ», «φύση της ίδιας της εργασίας», «μισθός». Έτσι για την ερμηνεία της «προηγούμενης συμπεριφοράς» (εξαρτημένη μεταβλητή), εφαρμόστηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης εισάγοντας μόνο τις μεταβλητές που σχετίζονται. Στο πρώτο βήμα μπήκαν οι στόχοι επίτευξης των ΚΦΑ, στο δεύτερο βήμα οι μεταβλητές της παρακίνησης, στο τρίτο βήμα οι μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας σχετικά με την αυτο-ρύθμιση των μαθητών και τα στιλ διδασκαλίας, και στο τέταρτο βήμα η αυτό-αποτελεσματικότητα στα πλάνα διδασκαλίας. Ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε αυτή η σειρά στην εισαγωγή των μεταβλητών σε κάθε βήμα της παλινδρόμησης είναι ότι, με βάση τις θεωρίες της Κοινωνικό-γνωστικής ψυχολογίας, οι στόχοι επίτευξης των ΚΦΑ είναι πιο γενικοί ως προς την συμπεριφορά και επηρεάζουν την παρακίνηση τους η οποία βρίσκεται πιο κοντά στην συμπεριφορά, ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ είναι πιο εξειδικευμένη ως προς την συμπεριφορά και έχει να κάνει με τις πεποιθήσεις ικανότητας τους σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Επιπλέον η «αυτό-αποτελεσματικότητα στην αυτό-ρύθμιση των μαθητών» και η «αυτό-αποτελεσματικότητα στα στιλ διδασκαλίας» ενώ είναι αρκετά εξειδικευμένες σε σχέση με την συμπεριφορά, βρίσκονται λογικά πιο πίσω στην ιεραρχία καθώς είναι πιο γενικές από την «αυτό-αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή των πλάνων διδασκαλίας» που αφορά την συγκεκριμένη συμπεριφορά που εξετάζεται.

Στο πρώτο βήμα οι μεταβλητές των στόχων επίτευξης «κοινωνική αποδοχή», «προσωπική βελτίωση» και «ενίσχυση του εγώ» εξηγούν το 7.3% της συνολικής μεταβλητότητας $F(3,175)= 4.61, p < .01$. Ο μόνος στόχος που στο 1^ο βήμα της ανάλυσης είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία της «προηγούμενης συμπεριφοράς», ήταν ο στόχος για «προσωπική βελτίωση» ($p = .03$). Στο δεύτερο βήμα της παλινδρόμησης προστέθηκαν οι μεταβλητές της παρακίνησης «εσωτερική παρακίνηση», «εξωτερική ρύθμιση» και «εσωτερική πίεση» βελτιώνοντας το ποσοστό πρόβλεψης σε 9.2% $F_{change}=1.22$, η βελτίωση αυτή ωστόσο δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Όταν προστέθηκαν στο τρίτο βήμα της παλινδρόμησης οι μεταβλητές της

αυτό-αποτελεσματικότητας, «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» και «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ» το ποσοστό ερμηνείας αυξήθηκε κατά 5.5%, $F_{change} = 5.51$, $p = .005$. Η μεγάλη διαφορά ωστόσο σημειώθηκε στο τέταρτο βήμα που μπήκε η μεταβλητή «αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας», όπου το ποσοστό ερμηνείας αυξήθηκε κατά 7.4%, $F_{change} = 16.13$, $p < .001$. Συνολικά και τα τέσσερα βήματα της παλινδρόμησης εξηγούν το 22.2% της συνολικής μεταβλητότητας.

Πίνακας 11

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, Ερμηνεία προηγούμενης συμπεριφοράς

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη Μεταβλητή				
	Προηγούμενη συμπεριφορά				
	R^2	ΔR^2	B	$SE\ B$	β
1ο ΒΗΜΑ	.073**				
Προσωπική βελτίωση			1.2	.54	.18*
Ενίσχυση του εγώ			.27	.28	.08
Κοινωνική αποδοχή			.35	.38	.09
2ο ΒΗΜΑ	.019				
Προσωπική βελτίωση			.67	.64	.10
Ενίσχυση του εγώ			.16	.30	.05
Κοινωνική αποδοχή			.28	.39	.07
Εσωτερική παρακίνηση			.37	.34	.11
Εσωτερική πίεση			.21	.22	.10
Εξωτερική ρύθμιση			-.05	.19	-.02
3ο ΒΗΜΑ	.055**				
Προσωπική βελτίωση			.61	.63	.09
Ενίσχυση του εγώ			.10	.29	.03
Κοινωνική αποδοχή			.29	.39	.07
Εσωτερική παρακίνηση			.10	.35	.03
Εσωτερική πίεση			.19	.22	.09
Εξωτερική ρύθμιση			-.09	.19	-.04
Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών			.24	.16	.14
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ			.25	.13	.16
4ο ΒΗΜΑ	.074***				
Προσωπική βελτίωση			.52	.60	.08
Ενίσχυση του εγώ			.09	.28	.03

Κοινωνική αποδοχή	.24	.37	.06
Εσωτερική παρακίνηση	-.02	.34	-.01
Εσωτερική πίεση	.11	.21	.05
Εξωτερική ρύθμιση	-.02	.18	-.01
Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών	.21	.15	.12
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ	.03	.14	.02
Αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας	.51	.13	.33***
Συνολικό R^2 .222***			

Σημείωση: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

B) Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της «πρόθεσης» (Πίνακας 12)

Παρατηρώντας τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών (Πίνακας 10) φαίνεται ότι οι «προθέσεις» δεν σχετίζονται με τις μεταβλητές «ενίσχυση του εγώ», «προστασία του εγώ», «έλλειψη παρακίνησης-μειωμένη επάρκεια», «έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις», «φύση της ίδιας της εργασίας», «μισθός». Έτσι για την πρόβλεψη της «πρόθεσης» (εξαρτημένη μεταβλητή), εφαρμόστηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης εισάγοντας μόνο τις μεταβλητές που συσχετιζόταν με την πρόθεση. Στο πρώτο βήμα μπήκαν οι στόχοι επίτευξης των ΚΦΑ, στο δεύτερο βήμα οι μεταβλητές της παρακίνησης, στο τρίτο βήμα οι μεταβλητές της «αυτό-αποτελεσματικότητας στα στιλ διδασκαλίας» και της «αυτό-αποτελεσματικότητας στην αυτό-ρύθμιση των μαθητών», στο τέταρτο η «αυτό-αποτελεσματικότητα στα πλάνα διδασκαλίας» και στο πέμπτο οι «στάσεις». Η λογική στην οποία βασίστηκε η σειρά των βημάτων της παλινδρόμησης εξηγήθηκε παραπάνω στο υποκεφάλαιο ερμηνεία συμπεριφοράς. Επιπροσθέτως από την Θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς είναι γνωστό ότι οι «στάσεις» είναι πολύ ισχυρός διαμορφωτής των «προθέσεων», έτσι εισήχθησαν στο τελευταίο βήμα της παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της «πρόθεσης» των ΚΦΑ.

Στο πρώτο βήμα οι μεταβλητές των στόχων επίτευξης «κοινωνική αποδοχή», «προσωπική βελτίωση» εξηγούν το 9.5% της συνολικής μεταβλητότητας $F(2, 217) = 11.35$, $p < .001$. Στο δεύτερο βήμα της παλινδρόμησης προστέθηκαν οι μεταβλητές της παρακίνησης «εσωτερική παρακίνηση», «εξωτερική ρύθμιση» και «εσωτερική πίεση» το ποσοστό πρόβλεψης αυξήθηκε ελάχιστα σε 9,7% $F_{change} = .21$, η βελτίωση αυτή δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Όταν προστέθηκαν στο τρίτο βήμα της παλινδρόμησης

οι μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας, «αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών», «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στυλ» και «αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στυλ» το ποσοστό ερμηνείας αυξήθηκε κατά 14.2%, $F_{change}=13.11$, $p < .001$. Από το σύνολο των μεταβλητών στο 3^ο βήμα, φάνηκε πως η «κοινωνική αποδοχή» και η «αυτό-αποτελεσματικότητα στα μαθητοκεντρικά στυλ» είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην πρόβλεψη των «προθέσεων». Η εισαγωγή στο τέταρτο βήμα της «αυτό-αποτελεσματικότητα στα πλάνα διδασκαλίας» ανέβασε το ποσοστό της πρόβλεψης κατά 7.7%, $F_{change}=23.58$, $p < .001$. Από το σύνολο των μεταβλητών στο 4^ο βήμα, φάνηκε πως η «κοινωνική αποδοχή», η «αυτό-αποτελεσματικότητα στα πλάνα διδασκαλίας» και η «αυτό-αποτελεσματικότητα στα μαθητοκεντρικά στυλ» είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην πρόβλεψη των «προθέσεων». Η πρόσθεση τέλος στο πέμπτο βήμα των «στάσεων» αύξησε το ποσοστό της πρόβλεψης κατά 25.1%, $F_{change}=121.2$, $p < .001$. Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 5^ο βήμα, φάνηκε πως ο στόχος «προσωπική βελτίωση», η «αυτό-αποτελεσματικότητα στα πλάνα διδασκαλίας», η «αυτό-αποτελεσματικότητα στα μαθητοκεντρικά στυλ» και οι «στάσεις» είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην πρόβλεψη των «προθέσεων». Συνολικά και τα πέντε βήματα της παλινδρόμησης εξηγούν το 56.7% της συνολικής μεταβλητότητας.

Πίνακας 12

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, Πρόβλεψη προθέσεων

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Εξαρτημένη Μεταβλητή				
	Προθέσεις				
	R^2	ΔR^2	B	$SE\ B$	β
1ο ΒΗΜΑ	.095***				
Προσωπική βελτίωση			.51	.21	.18*
Κοινωνική αποδοχή			.31	.13	.17*
2ο ΒΗΜΑ	.003				
Προσωπική βελτίωση			.44	.24	.16
Κοινωνική αποδοχή			.29	.15	.16*
Εσωτερική παρακίνηση			.07	.13	.05
Εσωτερική πίεση			.01	.08	.01
Εξωτερική ρύθμιση			.02	.07	.02
3ο ΒΗΜΑ	.142***				

Προσωπική βελτίωση	.34	.22	.12
Κοινωνική αποδοχή	.35	.14	.19*
Εσωτερική παρακίνηση	-.02	.13	-.01
Εσωτερική πίεση	-.06	.08	-.06
Εξωτερική ρύθμιση	.02	.07	.02
Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών	-.03	.06	-.03
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ	.27	.05	.37***
Αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ	.09	.05	.11
4ο ΒΗΜΑ	.077***		
Προσωπική βελτίωση	.27	.21	.10
Κοινωνική αποδοχή	.34	.13	.19*
Εσωτερική παρακίνηση	-.06	.12	-.04
Εσωτερική πίεση	-.10	.08	-.11
Εξωτερική ρύθμιση	.04	.06	.04
Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών	-.03	.05	-.03
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ	.16	.05	.23**
Αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ	.07	.05	.09
Αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας	.22	.05	.33***
5ο ΒΗΜΑ	.251***		
Προσωπική βελτίωση	.41	.17	.15*
Κοινωνική αποδοχή	.10	.11	.06
Εσωτερική παρακίνηση	-.15	.10	-.10
Εσωτερική πίεση	-.08	.06	-.08
Εξωτερική ρύθμιση	.02	.05	.02
Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών	-.07	.04	-.09
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ	.09	.04	.13*
Αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ	.06	.04	.08
Αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας	.20	.04	.30***
Στάσεις	.70	.06	.55***
Συνολικό R^2	.567***		

Σημείωση: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

4.2.4 Διαφορές μεταξύ ομάδων

A) Άνδρες-Γυναίκες

Οι διαφορές μεταξύ ανδρών-γυναικών μελετήθηκαν με πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) όπου μπήκε σαν ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο και σαν εξαρτημένες οι στόχοι επίτευξης, οι μεταβλητές της παρακίνησης, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και οι στάσεις, προθέσεις, προηγούμενη συμπεριφορά. Με βάση το Wilks' λ στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε μόνο στην ικανοποίηση από την δουλειά $\lambda=.96$, $F(2, 282)=5.35$, $p < 0.01$, όπου οι άνδρες φαίνονται πιο ικανοποιημένοι από τις γυναίκες (Πίνακας 13).

Πίνακας 13

Διαφορές μεταξύ Ανδρών-Γυναικών Μ.Ο. και Τ.Α.

Μεταβλητές	Άνδρες (n=179)		Γυναίκες (n=110)	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Φύση της ίδιας της εργασίας	4.42**	.48	4.22**	.59
Μισθός	2.51	.76	2.59	.85

Σημείωση: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

B) Αστικές- Μη-αστικές περιοχές

Οι διαφορές μεταξύ αστικών (Αθήνα, Θεσσαλονίκη) - μη αστικών (υπόλοιπη Ελλάδα) περιοχών μελετήθηκαν με πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης (MANOVA) όπου μπήκε σαν ανεξάρτητη μεταβλητή η περιοχή όπου δουλεύει ο ΚΦΑ, και σαν εξαρτημένες οι στόχοι επίτευξης, οι μεταβλητές της παρακίνησης, της επαγγελματικής ικανοποίησης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και οι στάσεις, προθέσεις, προηγούμενη συμπεριφορά. Με βάση το Wilks' λ στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε στην ικανοποίηση από την δουλειά $\lambda=.97$, $F(2, 283)=4.1$, $p = 0.02$, όπου οι ΚΦΑ των μη-αστικών περιοχών φαίνονται πιο ικανοποιημένοι από ΚΦΑ των αστικών περιοχών (Πίνακας 14). Επιπλέον διαφορές υπάρχουν και στον αυτο-καθορισμό των ΚΦΑ, με στατιστικά σημαντική διαφορά στην έλλειψη παρακίνησης-υπερβολικές απαιτήσεις $\lambda=.95$, $F(5, 252)=2.7$, $p = 0.021$, γενικά οι ΚΦΑ των μη-αστικών περιοχών φαίνονται πιο παρακινημένοι από τους ΚΦΑ των αστικών περιοχών. Ενώ διαφορά υπάρχει στις στάσεις, προθέσεις και στατιστικά σημαντική διαφορά στην προηγούμενη συμπεριφορά των ΚΦΑ $\lambda=.92$, $F(3, 218)=4.47$, $p < 0.01$, όπως φαίνεται

οι ΚΦΑ των μη-αστικών περιοχών παρουσιάζουν θετικότερες στάσεις και προθέσεις και αρκετά πιο αυξημένη εφαρμογή των πλάνων κατά το περασμένο σχολικό έτος, από τους ΚΦΑ των αστικών περιοχών (Πίνακας 14).

Πίνακας 14

Διαφορές μεταξύ ΚΦΑ Αστικών- Μη-αστικών περιοχών Μ.Ο. και Τ.Α.

Μεταβλητές	Αστικές (n=87)		Μη-αστικές (n=203)	
	Μ.Ο	Τ.Α	Μ.Ο	Τ.Α
Εσωτερική παρακίνηση	5.33	1.0	5.57	.98
Εσωτερική πίεση	4.49	1.52	4.62	1.51
Εξωτερική ρύθμιση	4.04	1.40	4.03	1.48
Έλλειψη παρακίνησης- μειωμένη επάρκεια	2.04	.96	2.0	1.02
Έλλειψη παρακίνησης- υπερβολικές απαιτήσεις	3.71**	1.32	3.22**	1.24
Φύση της ίδιας της εργασίας	4.2*	.59	4.4*	.50
Μισθός	2.4	.70	2.6	.83
Στάσεις	5.59	1.19	5.69	1.24
Προθέσεις	5.49	1.46	5.65	1.53
Προηγούμενη συμπεριφορά	5.87***	3.12	7.49***	3.31

Σημείωση: *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Γ) Χρόνια στην εκπαίδευση

Από τις συσχετίσεις όλων των νέων μεταβλητών με την μεταβλητή «χρόνια στη εκπαίδευση» (Πίνακας 15) φαίνεται ότι όσο αυξάνουν τα χρόνια υπηρεσίας μειώνονται, η «προσωπική βελτίωση» ($r = -.17$, $p < 0.01$), η «εσωτερική παρακίνηση» ($r = -.13$, $p = 0.03$), η ικανοποίηση από το «μισθό» ($r = -.17$, $p < 0.01$), η «αυτο-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας» ($r = -.17$, $p < 0.01$), η «αυτο-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών» ($r = -.19$, $p < 0.01$), η «αυτο-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ» ($r = -.25$, $p < 0.01$), οι «στάσεις» ($r = -.18$, $p < 0.01$), οι «προθέσεις» ($r = -.22$, $p < 0.01$), η «προηγούμενη συμπεριφορά» ($r = -.14$, $p = 0.03$).

Πίνακας 15*Σχέσεις των χρόνων στην εκπαίδευση με τις νέες μεταβλητές*

Μεταβλητές	Χρόνια στην εκπαίδευση
<i>Στόχοι επίτευξης</i>	
Προσωπική βελτίωση	-.17**
Ενίσχυση του εγώ	.07
Προστασία του εγώ	.09
Κοινωνική αποδοχή	-.03
<i>Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση</i>	
Εσωτερική παρακίνηση	-.13*
Εσωτερική πίεση	.05
Εξωτερική ρύθμιση	-.09
Έλλειψη παρακίνησης- μειωμένη επάρκεια	.07
Έλλειψη παρακίνησης- υπερβολικές απαιτήσεις	.11
<i>Αυτό-αποτελεσματικότητα</i>	
Αυτό-αποτελεσματικότητα πλάνα διδασκαλίας	-.17**
Αυτό-αποτελεσματικότητα μαθητοκεντρικά στιλ	-.25**
Αυτό-αποτελεσματικότητα αυτο-ρύθμιση μαθητών	-.19**
Αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ	-.02
<i>Επαγγελματική ικανοποίηση</i>	
Φύση της ίδιας της εργασίας	-.10
Μισθός	-.17**
<i>Σχεδιασμένη συμπεριφορά</i>	
Στάσεις	-.18**
Προθέσεις	-.22**
Προηγούμενη συμπεριφορά	-.14*

Σημείωση: ** $p < .01$, * $p < .05$

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα εργασία εξετάστηκαν οι στόχοι επίτευξης, η εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, η αυτό-αποτελεσματικότητα, η επαγγελματική ικανοποίηση, οι στάσεις, οι προθέσεις και η προηγούμενη συμπεριφορά των ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή του νέου ΑΠΦΑ και με το αντικείμενο της δουλειάς τους. Μέσα από την μελέτη των διαφόρων μεταβλητών των κοινωνικό-γνωστικών θεωριών για την παρακίνηση του ανθρώπου, έγινε προσπάθεια να εξηγηθεί η προηγούμενη συμπεριφορά των ΚΦΑ, οι στάσεις και οι προθέσεις τους για μελλοντική εφαρμογή του νέου ΑΠΦΑ. Η έρευνα βασίστηκε σε έγκυρα και αξιόπιστα εργαλεία μέτρησης που έδειξαν καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, αποτελέσματα μη αναμενόμενα θα συζητηθούν παρακάτω.

5.1 Στόχοι επίτευξης

Από τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών φάνηκε ότι ΚΦΑ που υιοθετούν στόχους «προσωπικής βελτίωσης» είναι περισσότερο «εσωτερικά παρακινημένοι», έχουν υψηλότερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ότι μπορούν να εφαρμόσουν τα προτεινόμενα πλάνα διδασκαλίας χρησιμοποιώντας τα νέα στη διδασκαλία, και πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-ρύθμιση των μαθητών τους. Αυτά τα ευρήματα βρίσκονται σε συμφωνία με παλαιότερη έρευνα όπου συμμετείχαν Έλληνες ΚΦΑ (Χριστοδουλίδης, 2004). Κατά συνέπεια αυτοί οι ΚΦΑ έχουν πιο ισχυρές «προθέσεις» και εφαρμόζουν μεγαλύτερο ποσοστό των προτεινόμενων πλάνων όπως φάνηκε από τις αυτο-αναφορές τους, ενώ παράλληλα είναι και πιο ικανοποιημένοι από την φύση της εργασίας τους. Το ότι οι στόχοι «προσωπικής βελτίωσης» θα συνδέονται με πολλές θετικές συνέπειες ήταν αναμενόμενο καθώς συμφωνεί με το γενικότερο θεωρητικό πλαίσιο των στόχων και έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες σε διαφορετικά περιβάλλοντα επίτευξης (Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Butler, 2007; Butler & Shibaz, 2008; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Nolen, 1988; Papaioannou, 1998; Papaioannou, 2006; Suján, Weitz & Kumar, 1994; Vande Walle, Brown, Cron & Slocum, 1999; Vande Walle, Cron & Slocum, 2001).

Τα ευρήματα ότι οι ΚΦΑ με αυξημένους στόχους «προσωπικής βελτίωσης» θα είναι και περισσότερο ικανοποιημένοι από την δουλειά τους, όπως και οι συσχετίσεις της ικανοποίησης από τη «φύση της εργασίας» με τους στόχους «προστασία του εγώ»

(αρνητική) και «ενίσχυση του εγώ» (μη συσχέτιση) επιβεβαιώνονται και από την βιβλιογραφία (Παπαϊωάννου & Χριστοδουλίδης 2001; Papaioannou & Christodoulidis, 2007). Αντίστοιχα ΚΦΑ που υιοθετούν στόχους προσανατολισμένους στην «ενίσχυση του εγώ» και στη «προστασία του εγώ» είναι περισσότερο εξωτερικά παρακινημένοι και με μεγαλύτερη έλλειψη παρακίνησης. Μόνο οι στόχοι «αποφυγής» της επίδοσης («προστασία του εγώ») είχαν αρνητική σχέση (αν και μη σημαντική) με την εσωτερική παρακίνηση των συμμετεχόντων κάτι που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Elliot & Harackiewicz (1996). Από παλαιότερες έρευνες (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003) έχει φανεί ότι οι στόχοι «προσωπικής βελτίωσης» είναι θετικά συνδεδεμένοι με υψηλά αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης, ενώ οι στόχοι στο «εγώ» συνδέονται θετικά με τις λιγότερο αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας δείχνουν να ενισχύουν αυτά τα δεδομένα. Ακόμη, η σχέση της «ενίσχυσης του εγώ» με την «εσωτερική πίεση» επιβεβαιώνει την θεώρηση ότι κλασικό παράδειγμα εσωτερικής πίεσης είναι η «εμπλοκή στο εγώ» (Nicholls, 1984; Ryan, 1982) όπου τα άτομα παρακινούνται να επιδείξουν ικανότητα προκειμένου να διατηρήσουν αισθήματα προσωπικής αξίας.

Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς, ότι το ζητούμενο για την γενικότερη βελτίωση της παρερχόμενης εκπαίδευσης και του μαθήματος της ΦΑ, είναι υιοθέτηση από τους ΚΦΑ στόχων προσωπικής βελτίωσης και η ταυτόχρονη μείωση των στόχων απόδοσης που υιοθετούν. Κάτι τέτοιο, ευχής έργο θα ήταν να ξεκινάει από τα πρώτα στάδια της εκπαίδευσης τους και να τους ακολουθεί σε όλα τα βήματα της ζωής τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι στόχοι επίτευξης των ατόμων είναι σχετικά σταθερές προδιαθέσεις που τους χαρακτηρίζουν και δεν αλλάζουν εύκολα, γίνεται η σκέψη ότι ο στόχος προσωπικής βελτίωσης θα πρέπει να υιοθετηθεί αρχικά με την ιδιότητα του μαθητή. Κατόπιν θα πρέπει να διατηρηθεί και να ενισχυθεί στη φάση της φοιτητικής πορείας, ώστε στην συνέχεια να αποτελεί πλέον, σχεδόν μόνιμο χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, που θα ορίζει τον τρόπο που τα άτομα σκέφτονται και συμπεριφέρονται σε όλη την διάρκεια της επαγγελματικής τους καριέρας και της ζωής τους γενικότερα.

Έτσι, πρέπει να καλλιεργηθεί το κλίμα παρακίνησης που επικρατεί στο περιβάλλον του σχολείου και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως σύνολο, το οποίο θα πρέπει να εξαλείφει κοινωνικές συγκρίσεις και αξιολογήσεις οι οποίες βασίζονται σε νόρμες. Ένα τέτοιο κλίμα προσανατολισμένο στην δουλειά περιλαμβάνει τον καθορισμό συγκεκριμένων προκλητικών στόχων με αυξημένη προσωπική σημασία για

καθηγητές και μαθητές, στόχων που θα είναι προσαρμοσμένοι στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε περίπτωσης και στις δυνατότητες του κάθε ατόμου. Θα πρέπει ίσως να δοθεί η δυνατότητα στους ΚΦΑ για διαμόρφωση από τους ίδιους, ενός προκλητικού ΑΠ, προσαρμοσμένου στις ανάγκες του εκάστοτε σχολείου, με συγκεκριμένους προσωπικούς στόχους οι οποίοι να εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο των εκπαιδευτικών σκοπών που ορίζονται από το νέο ΑΠΦΑ.

Επίσης ο χώρος του σχολείου θα πρέπει να ενισχύει τον προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση των εν-ενεργεία εκπαιδευτικών σε όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής τους σταδιοδρομίας, και να τους παρέχει τις ευκαιρίες που χρειάζονται για να μπορούν να εξελιχθούν. Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι η παροχή θετικής, σχετιζόμενης με την εκάστοτε δραστηριότητα, ανατροφοδότησης, και η ύπαρξη συστήματος αξιολόγησης που θα βασίζεται στα ατομικά χαρακτηριστικά και θα στοχεύει στην προσωπική βελτίωση των ατόμων. Αξιολόγηση που δεν θα έχει σκοπό την τιμωρία αλλά την διόρθωση των λαθών και την ανάπτυξη των ικανοτήτων και γνώσεων των εκπαιδευτικών.

Ένα άλλο σημαντικό εύρημα ήταν, ότι μόνο ο στόχος για «προστασία του εγώ» βρέθηκε να μην σχετίζεται με τη «προηγούμενη συμπεριφορά» των ΚΦΑ και είχε και αρνητική σχέση με την ικανοποίηση από την «φύση της εργασίας», αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι ο ΚΦΑ διδάσκει κυρίως στην αυλή του σχολείου και όχι μέσα σε μια κλειστή αίθουσα. Έτσι οι διδακτικές του ικανότητες και τακτικές, η προσωπική του επάρκεια, βρίσκονται ανά πάσα στιγμή υπό κρίση και αμφισβήτηση, καθώς μπορούν να γίνουν άμεσα αντιληπτές από τους παρευρισκόμενους (διευθυντές, καθηγητές, μαθητές, γονείς). Αυτή η κατάσταση μπορεί να εξηγήσει ίσως το γεγονός ότι ΚΦΑ που υιοθετούν τον στόχο «προστασίας του εγώ» παρουσιάζουν μειωμένη ικανοποίηση από την «φύση της εργασίας τους» και αποφεύγουν να διδάξουν τα προτεινόμενα πλάνα μαθημάτων φοβούμενοι την αποτυχία και την επίδειξη μειωμένης επάρκειας, πράγμα που συμφωνεί με την θεωρία των στόχων επίτευξης και την διχοτόμηση των στόχων επίδοσης σε αποφυγής και προσέγγισης της επίδοσης (Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997). Επιπλέον ο στόχος «κοινωνική αποδοχή» φάνηκε να έχει υψηλότερη σχέση με τις μη αυτόνομες μορφές παρακίνησης, εύρημα λογικό καθώς η υιοθέτηση από τους ΚΦΑ στόχων για να κερδίσουν την συμπάθεια και την αγάπη των σημαντικών άλλων, δείχνουν πως νιώθουν ότι οφείλουν να αποδεχτούν και να εκτιμήσουν εξωτερικές πηγές. Αξιοσημείωτο επίσης είναι πως οι ΚΦΑ που υιοθετούν αυτόν τον στόχο έδειξαν να έχουν τις θετικότερες στάσεις ως προς την

εφαρμογή των πλάνων. Η χαμηλή θετική σχέση του στόχου για «κοινωνική αποδοχή» με την ικανοποίηση από την δουλειά είχε φανεί και σε παλαιότερη έρευνα (Παπαϊωάννου & Χριστοδουλίδης 2001).

5.2 Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση (Αυτό-καθορισμός)

Οι σχέσεις των διαφόρων μορφών της παρακίνησης με τις μεταβλητές της αυτό-αποτελεσματικότητας, της επαγγελματικής ικανοποίησης, και της σχεδιασμένης συμπεριφοράς επιβεβαιώνουν την βιβλιογραφία από όπου είναι ξεκάθαρο ότι υψηλά αυτο-καθοριζόμενες αυτόνομες μορφές παρακίνησης είναι συνδεδεμένες με θετικά αποτελέσματα (Gagne & Deci, 2005; Vallerand, Pelletier & Koestner, 2008; Blais, Lachance, Riddle, & Vallerand, 1993; Richer, Blanchard, & Vallerand, 2002; Wang & Liu, 2008; Χριστοδουλίδης, 2004). Συγκεκριμένα όσο πιο αυτοκαθοριζόμενη η συμπεριφορά των ΚΦΑ τόσο μεγαλύτερη η ικανοποίηση από την φύση της εργασίας, η αυτό-αποτελεσματικότητα τους, οι στάσεις, οι προθέσεις και η προηγούμενη εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων διδασκαλίας. Ενώ όσο η συμπεριφορά των ΚΦΑ μετακινείται προς λιγότερο αυτό-καθοριζόμενες ρυθμίσεις, παρουσιάζουν μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση, μειώνεται η αυτό-αποτελεσματικότητα τους, οι στάσεις, οι προθέσεις και οι προηγούμενες συμπεριφορές τους.

Από την περιγραφική στατιστική φάνηκε ότι η «εσωτερική παρακίνηση» των ΚΦΑ στην δουλειά τους βρισκόταν σε υψηλότερα επίπεδα από ότι η εξωτερική παρακίνηση και η έλλειψη παρακίνησης. Τα χαμηλά σκορ όμως που σημείωσαν στην προηγούμενη συμπεριφορά δείχνουν ότι οι ιθύνοντες για την εφαρμογή του νέου ΑΠΦΑ δεν μπόρεσαν να εκμεταλλευτούν αυτήν την εσωτερική παρακίνηση που φαίνεται να υπάρχει. Κάτι τέτοιο καθιστά ακόμη πιο σημαντικό τον στόχο για «προσωπική βελτίωση» των ΚΦΑ, καθώς βάση της θεωρίας, αυτοί που θα υιοθετήσουν αυτόν τον στόχο, εφόσον έχουν θετικές στάσεις, θα προσπαθούν από μόνοι τους να αναπτύσσουν τις γνώσεις τους και τις ικανότητές τους, ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν επιτυχώς τις εκάστοτε εκπαιδευτικές αλλαγές.

Η ρύθμιση του εργασιακού περιβάλλοντος όλων των εκπαιδευτικών και όχι μόνο των ΚΦΑ, με τέτοιο τρόπο που να προάγει τον στόχο προσωπικής βελτίωσης στο χώρο της εκπαίδευσης, θα οδηγήσει επίσης σε ανάπτυξη αυτό-καθοριζόμενων αυτόνομων συμπεριφορών. Επιπλέον η εσωτερική παρακίνηση των εκπαιδευτικών μπορεί να αναπτυχθεί εάν το περιβάλλον του σχολείου καλύπτει τις τρεις βασικές εσωτερικές ψυχολογικές τους ανάγκες της ανάγκης για επάρκεια, για αυτονομία και για

κοινωνικές σχέσεις. Οι ανάγκες για επάρκεια και αυτονομία μπορούν να καλυφθούν αυξάνοντας τις πεποιθήσεις και εμπειρίες επιτυχίας των καθηγητών, με την εμπλοκή τους στην λήψη των αποφάσεων, προσφέροντας τους σωστή ανατροφοδότηση και θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους (Swanson, 1995; Watts, Cashwell & Schweiger, 2004). Πολύ σημαντική είναι η αύξηση της αυτονομίας των καθηγητών μέσα από την συμμετοχή τους στον σχεδιασμό και στην επιλογή του τρόπου εφαρμογής των ημερήσιων πλάνων και του ΑΠ, έτσι ώστε να νοιώσουν ότι αυτό που εφαρμόζουν είναι δικό τους δημιούργημα. Επίσης οι διευθυντές των σχολείων μπορούν να προάγουν την αυτονομία των καθηγητών ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή τους στην διαχείριση σημαντικών ζητημάτων του σχολείου, δίνοντας τους τη δυνατότητα επιλογής στην ανάληψη των καθηκόντων τους και στον τρόπο διδασκαλίας τους και υποστηρίζοντας την επάρκεια τους. Επιπλέον η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις μπορεί να καλυφθεί με την ανάπτυξη στενότερων σχέσεων μεταξύ σχολείου και κοινωνίας, γονέων και εκπαιδευτικών, και των εκπαιδευτικών μεταξύ τους. Οι σχέσεις αυτές μπορούν να αναβαθμιστούν μέσα από διαφορές συνεργασίες και εκδηλώσεις όλων των φορέων ώστε να βγει ο εκπαιδευτικός από την κατάσταση της επαγγελματικής απομόνωσης την οποία βιώνει. Η κοινωνία θα πρέπει να αγκαλιάσει το σχολείο και το σχολείο θα πρέπει να κάνει πιο δυναμικό άνοιγμα προς την κοινωνία. Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και των εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων μεταξύ τους αποτελεί απαραίτητο συστατικό για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν, ενώ η ουσιαστική συνεργασία των προϊσταμένων με τους καθηγητές κρίνεται αναγκαία.

5.3 Αυτό-αποτελεσματικότητα

Όσον αφορά την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή των πλάνων φάνηκε να είναι μέτρια προς υψηλή. Παρόλα αυτά υπήρχαν αρκετές ελλείπουσες τιμές (14.5%) στην συγκεκριμένη κλίμακα. Συνδυάζοντας αυτό το δεδομένο με την χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ στη χρησιμοποίηση των μαθητοκεντρικών στιλ διδασκαλίας, τα οποία αποτελούν το μέσο για την σωστή εφαρμογή των πλάνων και την επίτευξη των στόχων τους, καθώς και με το αποτέλεσμα ότι η προηγούμενη συμπεριφορά τους ως προς την εφαρμογή των πλάνων παρουσίασε αρκετά χαμηλές τιμές, γίνεται αντιληπτό ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή των πλάνων βρίσκεται σε μάλλον μη ικανοποιητικά επίπεδα. Επιπλέον μπορεί να γίνει ο συλλογισμός ότι πολλοί ΚΦΑ δεν έχουν ακριβή επίγνωση

του τι ακριβώς σημαίνει να εφαρμόσουν τα πλάνα διδασκαλίας που προτείνει το νέο ΑΠΦΑ (γιατί ίσως δεν γνωρίζουν το ακριβές περιεχόμενο του), ενώ το γεγονός ότι τα θέματα ήταν διατυπωμένα με ποσοστά, μπορεί να προκάλεσε σύγχυση στην ακρίβεια των απαντήσεων τους.

Οι χαμηλές τιμές που σημείωσαν οι ΚΦΑ στην χρησιμοποίηση των μαθητοκεντρικών στιλ διδασκαλίας και στην πεποίθηση τους ότι μπορούν να βελτιώσουν την αυτό-ρύθμιση των μαθητών, εξηγούνται εύκολα από την θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας (Bandura, 1977, 1986, 1997). Οι αντιλήψεις διδακτικής επάρκειας που έχουν οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται και από τις τέσσερις πηγές (σχ.3) που αναγνώρισε ο Bandura το 1977, όμως οι πιο άμεσες από αυτές τις επιρροές έρχονται από τις προσωπικές εκπαιδευτικές εμπειρίες και την φυσιολογική διέγερση που τις συνοδεύει. Μόνο σε μια κατάσταση διδασκαλίας με αληθινούς μαθητές, μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει τις ικανότητες του σχετικά με τον σκοπό του και να βιώσει τις επιπτώσεις των ικανοτήτων του. Σε τέτοιες καταστάσεις διδασκαλίας οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες για το πώς οι δυνατότητες και οι αδυναμίες τους παίζουν ρόλο στην όλη διαδικασία. Κάτι τέτοιο βέβαια σημαίνει πως τα προσωπικά βιώματα των ΚΦΑ δεν τους επιτρέπουν να δομήσουν υψηλές πεποιθήσεις προσωπικής ικανότητας σχετικά με την εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων, την αύξηση της αυτό-ρύθμισης των μαθητών τους ή την χρησιμοποίηση μαθητοκεντρικών στιλ διδασκαλίας. Οι Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001), προτείνουν για τους εκπαιδευτικούς τα προπαρασκευαστικά προγράμματα να μοιάζουν με μαθητείες. Στις μαθητείες αυτές, θα περνούν προοδευτικά από το στάδιο των υποκατάστατων εμπειριών και λεκτικών επιρροών μιας τάξης πανεπιστημίου, σε εκπαιδευτικές εμπειρίες διδασκαλίας, όπου τα επίπεδα πολυπλοκότητας και υπευθυνότητας θα αυξάνονται προοδευτικά, μέχρι το σημείο απομάκρυνσης της υποστήριξης. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι η ενίσχυση της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΚΦΑ θα πρέπει να ξεκινήσει από τα πρώτα στάδια της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Bandura (1977), οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας σχηματίζονται νωρίς στη εκπαιδευτική διαδικασία, και είναι πιο εύπλαστες στα αρχικά στάδια διαμόρφωσης τους. Επομένως, θα πρέπει ίσως να αναδιαμορφωθεί ο τρόπος διδασκαλίας των φοιτητών ΤΕΦΑΑ και υποψήφιων μελλοντικών ΚΦΑ, ώστε να τους επιτρέπει βγαίνοντας από το πανεπιστήμιο να έχουν βιώσει ήδη την επιτυχία στην διδασκαλία τους και να έχουν ήδη ισχυρές πεποιθήσεις ότι μπορούν να τα καταφέρουν και να ανταποκριθούν σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική πρόκληση. Ενώ κάτι αντίστοιχο πρέπει

να γίνει και με τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης (ΠΕΚ) των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών.

Η υψηλή αυτό-αποτελεσματικότητα που σημείωσαν οι ΚΦΑ στην χρησιμοποίηση δασκαλοκεντρικών στιλ διδασκαλίας ήταν πράγμα αναμενόμενο καθώς η χρησιμοποίηση αυτών των στιλ διδασκαλίας αποτελεί παγία τακτική που έχει εδραιωθεί στην καθημερινότητα τους και δεν ενέχει ρίσκα αφού είναι κάτι γνωστό και δοκιμασμένο. Άρα για να προσπαθήσουν να υιοθετήσουν νέες διδακτικές τακτικές, θα πρέπει να έχουν ήδη θετική διάθεση, θα πρέπει δηλαδή να προϋπάρχει ένας αρκετά ισχυρός προσανατολισμός των ΚΦΑ στην προσωπική τους βελτίωση, ώστε να αναπτύσσουν συνεχώς τις ικανότητες τους και να είναι διατεθειμένοι να δοκιμάσουν εκπαιδευτικές καινοτομίες.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα γίνονται εύκολα αντιληπτά, λαμβάνοντας υπόψη το κυκλικό μοντέλο της αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, που παρουσίασαν οι Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy και Hoy (1998). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η επιτυχημένη απόδοση των εκπαιδευτικών δημιουργεί νέες εκπαιδευτικές εμπειρίες που προσφέρουν νέες πληροφορίες για το σχηματισμό μελλοντικών πεποιθήσεων. Μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση οδηγεί σε μεγαλύτερη προσπάθεια και επιμονή που οδηγεί σε απόδοση, η οποία με τη σειρά της τροφοδοτεί την αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας. Αντιθέτως χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα οδηγεί σε μειωμένη προσπάθεια, που οδηγεί σε φτωχά διδακτικά αποτελέσματα τα οποία με τη σειρά τους μειώνουν την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας. Με τον καιρό αυτή η διαδικασία σταθεροποιείται σχηματίζοντας δυνατές πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy & Hoy 1998). Επιπροσθέτως, οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών έχει φανεί ότι συνδέονται θετικά με μεγαλύτερη προθυμία και θετικές στάσεις για την εφαρμογή νέων καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ghaith & Yaghi, 1997; Guskey, 1988). Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτήν την διατύπωση, αφού οι μεταβλητές της αυτο-αποτελεσματικότητας συσχετιζόταν θετικά με τις στάσεις και τις προθέσεις τους. Τα δεδομένα αυτά συνηγορούν στην άποψη ότι η αύξηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των ΚΦΑ μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για την επιτυχημένη εφαρμογή της προτεινόμενης εκπαιδευτικής αλλαγής.

Όπως γίνεται κατανοητό από την βιβλιογραφία η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή ενός νέου ΑΠΦΑ, μπορεί να αυξηθεί εάν παρακολουθήσουν βιωματικά προγράμματα επιμόρφωσης. Από την αξιολόγηση του

πενθήμερου εντατικού προγράμματος επιμόρφωσης που έγινε στον ελλαδικό χώρο με ΚΦΑ, για την εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος *Καλλιπάτειρα*, βρέθηκε ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ μετά το τέλος του σεμιναρίου είχε αυξηθεί σημαντικά, καθώς επίσης είχαν βελτιωθεί οι στάσεις και οι γνώσεις τους σχετικά με τα θέματα της επιμόρφωσης (Κεφαλληνού-Τζινιέρη, 2009). Αξιοσημείωτο επίσης είναι, ότι η συμμετοχή ακόμη και σε ένα μονοήμερο εργαστήριο είναι ικανή να βελτιώσει τις πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ΚΦΑ (Martin, McCaughtry, Hodges-Kulinna, Cothran, 2008). Προτιμότερη βέβαια είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με μακροπρόθεσμα προγράμματα επιμόρφωσης και με παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης. Κι αυτό γιατί όπως έδειξε η έρευνα των Moseley, Reinke, και Bookout (2003), ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα των δασκάλων στο να εφαρμόσουν περιβαλλοντική εκπαίδευση σε εξωτερικούς χώρους κατά την διάρκεια αντίστοιχου σεμιναρίου αυξήθηκε, όταν αυτοί επέστρεψαν στα σχολεία τους, για να εφαρμόσουν αυτά που είχαν μάθει, μειώθηκε αισθητά.

Ο Bandura (1997) επισήμανε ότι οι αντιλήψεις για το σκοπό της διδασκαλίας και η αποτίμηση της προσωπικής επάρκειας του εκπαιδευτικού είναι πιθανό να μείνουν αμετάβλητες εκτός και αν υπάρξουν έντονες ενδείξεις που υποχρεώνουν την επαναξιολόγησή τους. Επίσης σημείωσε ότι για να αλλάξουν προς το θετικό οι υπάρχουσες πεποιθήσεις αποτελεσματικότητας απαιτείται *«σαφής (ξεκάθαρη), πειστική ανατροφοδότηση που δυναμικά θα αμφισβητήσει την προϋπάρχουσα δυσπιστία του ατόμου στις ικανότητες του»* (Bandura, 1997, p.82). Έτσι, είναι φανερό, ότι εκτός από την συμμετοχή σε βιωματικά σεμινάρια, η ύπαρξη της λεκτικής πειθούς με την παροχή συνεχούς ανατροφοδότησης, ενίσχυσης και ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού στο έργο του, είναι απαραίτητη στην όλη διαδικασία. Θα πρέπει δηλαδή οι σχολικοί σύμβουλοι και οι διευθυντές των εκπαιδευτικών μονάδων να ενεργοποιηθούν περισσότερο ως προς την παροχή συνεχούς συμβουλευτικής ανατροφοδότησης και υποστήριξης προς τους καθηγητές.

Επιπλέον όπως προαναφέρθηκε, η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ θα μπορούσε να αυξηθεί μέσω θετικών υποκατάστατων εμπειριών και παρατήρησης μοντέλων. Κάτι τέτοιο ίσως γίνεται να επιτευχθεί με την έκδοση από το ΥΠΕΠΘ ενός συμπληρωματικού DVD όπου να παρουσιάζονται δειγματικές διδασκαλίες των προτεινόμενων πλάνων από απλούς ΚΦΑ με πραγματικές μαθητικές τάξεις. Αυτό το εκπαιδευτικό υλικό, εάν υπήρχε, θα αποτελούσε ένα πολύ σημαντικό βοήθημα για τον ΚΦΑ, ο οποίος θα μπορούσε να ανατρέχει οποιαδήποτε στιγμή σε αυτό και να

παρατηρεί πως γίνεται η διδασκαλία των διαφόρων αντικειμένων με τις νέες μεθόδους, και πως επιλύονται τα διάφορα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν ανά πάσα στιγμή.

5.4 Επαγγελματική Ικανοποίηση

Σχετικά με τις μεταβλητές της επαγγελματικής ικανοποίησης των ΚΦΑ από την περιγραφική στατιστική φάνηκε ότι οι ΚΦΑ δεν είναι ικανοποιημένοι από τον μισθό τους, ενώ δείχνουν αρκετά ικανοποιημένοι από το αντικείμενο της δουλειάς τους. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση Ελλήνων εκπαιδευτικών και ΚΦΑ (Koustelios, 2001a; Koustelios & Tsigilis, 2005). Σύμφωνα με τον Locke (1968), εάν οι εργαζόμενοι νιώθουν ότι ο μισθός τους είναι δίκαιος σε σχέση με τις απαιτήσεις της δουλειάς τους και με την υπόλοιπη αγορά, τότε θα είναι ικανοποιημένοι, πιθανότατα λοιπόν στην σύγκριση με την υπόλοιπη αγορά οι ΚΦΑ να θεωρούν ότι αδικούνται καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ίσως από τα χαμηλότερα αμειβόμενα (πανεπιστημιακής εκπαίδευσης επαγγέλματα) στο ελληνικό δημόσιο. Όπως φάνηκε από τις συσχετίσεις των μεταβλητών ο μισθός δεν σχετίζεται με την παρακίνηση των ΚΦΑ παρά μόνο με την εξωτερική ρύθμιση που είναι λογικό καθώς οι αμοιβές αποτελούν την βασικότερη πηγή εξωτερικής παρακίνησης. Ενώ όπως ήδη συζητήθηκε η ικανοποίηση των ΚΦΑ από τη φύση της εργασίας τους σχετίζεται με αρκετές μεταβλητές που επηρεάζουν την εργασιακή συμπεριφορά τους. Μια από τις υψηλότερες συσχετίσεις της παρούσας ερευνάς, ήταν αυτή της ικανοποίησης από την «φύση της εργασίας» με την «εσωτερική παρακίνηση», αποτέλεσμα που συμφωνεί με το συμπέρασμα παλαιότερων ερευνών ότι, ικανοποιημένοι εργαζόμενοι είναι και εσωτερικά παρακινημένοι (Eskildsen, Kristensen & Westlund, 2002; Χριστοδουλίδης, 2004).

5.5 Σχεδιασμένη συμπεριφορά

Όσον αφορά την εφαρμογή των προτεινόμενων πλάνων ή ενός μέρους τους κατά την περασμένη σχολική χρονιά, από την περιγραφική στατιστική των μεταβλητών, φάνηκε να αφορά λιγότερα από τα μισά διδασκόμενα μαθήματα σε όλη τη σχολική χρονιά, ενώ υπήρχαν αρκετές ελλείπουσες τιμές. Το ότι το 20% του δείγματος δεν συμπλήρωσε τις ερωτήσεις που αφορούν την προηγούμενη συμπεριφορά μπορεί να εξηγηθεί με δυο τρόπους: α) οι ΚΦΑ δεν θυμόντουσαν ή δεν μπορούσαν να

υπολογίσουν τον αριθμό των μαθημάτων που δίδαξαν συμπεριλαμβάνοντας δραστηριότητες από τα προτεινόμενα πλάνα διδασκαλίας, β) οι ΚΦΑ δεν έχουν εφαρμόσει καθόλου τα προτεινόμενα πλάνα, όμως για διάφορους λόγους, δεν ήθελαν να τσεκάρουν την απάντηση που αντιστοιχούσε στο μηδέν. Αξιοσημείωτο είναι ότι κάποιοι από τους ΚΦΑ που δεν δέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα ανέφεραν χαρακτηριστικά: «...δεν γνωρίζω και πολλά σχετικά με το νέο βιβλίο» ή «...δεν το εφαρμόζω, συνεχίζω να διδάσκω σύμφωνα με το παλιό ΑΠ» ή ακόμη «...δεν ξέρω αν το έχουμε λάβει στο σχολείο μας».

Σχετικά με τις στάσεις των ΚΦΑ ως προς τα πλάνα φαίνεται να είναι μάλλον θετικές, όπως και οι προθέσεις τους για μελλοντική εφαρμογή τους. Παρόλα αυτά η διατύπωση των θεμάτων γινόταν με τέτοιο τρόπο που ο μέσος όρος των απαντήσεων συμπίπτει με δηλώσεις των ΚΦΑ (π.χ. στάσεις: «*Το να διδάξω τουλάχιστο το 50% των πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής στη νέα σχολική χρονιά είναι...λίγο καλό*», προθέσεις: «*Στη νέα σχολική χρονιά σκοπεύω να διδάξω τουλάχιστο το 50% των πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής...λίγο πιθανό*») που δείχνουν ότι οι στάσεις τους και οι προθέσεις τους είναι περισσότερο ουδέτερες και μάλλον θετικές. Αυτή η σκέψη ενισχύεται από το γεγονός ότι το ποσοστό των συμμετεχόντων που είναι απόλυτα σίγουροι ότι η εφαρμογή των πλάνων είναι κάτι καλό, ευχάριστο, χρήσιμο και σημαντικό και δηλώνουν απόλυτα αποφασισμένοι να τα εφαρμόσουν, έφτανε μόλις το 13.9% για τις στάσεις και το 22.6% για τις προθέσεις. Επίσης τα δεδομένα αυτά, δείχνουν ότι απλά θετικές στάσεις και προθέσεις δεν αρκούν, κάτι που βρίσκεται σε συμφωνία με παλαιότερες έρευνες (Martin & Kulinna, 2005). Οι ΚΦΑ μπορεί να έχουν θετικές στάσεις αλλά να μην είναι ικανοί να λειτουργήσουν με τρόπο που να είναι σύμφωνος με το σύστημα των πεποιθήσεων τους (Kulinna, Silverman, Deng, 1998). Αυτό πιθανόν να σημαίνει ότι κανείς χρειάζεται να έχει απόλυτα θετικές στάσεις και προθέσεις προκειμένου να ενεργοποιηθεί σε τέτοιο βαθμό που θα τροποποιήσει την συμπεριφορά του. Επομένως παρόλο που οι στάσεις και οι προθέσεις των Ελλήνων ΚΦΑ βρίσκονται στην σωστή κατεύθυνση έχουν πολλά ακόμη περιθώρια βελτίωσης, καθώς θα πρέπει να πιστεύουν απόλυτα στην αξία και στην αναγκαιότητα εφαρμογής του νέου προγράμματος ώστε να το κάνουν κτήμα τους και να το υιοθετήσουν.

5.6 Συμβολή θεωριών στην ερμηνεία της πρόθεσης και συμπεριφοράς εφαρμογής των νέων ΑΠΦΑ

Από την ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία της προηγούμενης συμπεριφοράς φάνηκε ότι η υιοθέτηση του στόχου προσωπικής βελτίωσης αρχικά (στο πρώτο βήμα) επηρέαζε την συμπεριφορά. Ωστόσο η μεταβλητή που είχε την μεγαλύτερη επίδραση και που εξηγούσε μοναδικά την προηγούμενη συμπεριφορά ήταν η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας σχετικά με τα πλάνα διδασκαλίας. Τα ευρήματα αυτά είναι σε συμφωνία με την θεωρία του Bandura (1997), που αναφέρει ότι η πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ατόμων είναι πολύ ισχυροί δείκτες πρόβλεψης της συμπεριφοράς. Αντίστοιχα στην πρόβλεψη της πρόθεσης μελλοντικής εφαρμογής των προτεινόμενων πλάνων διδασκαλίας, ο ισχυρότερος διαμεσολαβητής φάνηκε να είναι οι θετικές στάσεις των ΚΦΑ ως προς τα πλάνα, και σε μεγάλο βαθμό ξανά, η αυξημένη αίσθηση ότι μπορούν να τα εφαρμόσουν, χρησιμοποιώντας τις μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ η υιοθέτηση στόχων προσωπικής βελτίωσης συνεισέφερε σημαντικά στην πρόβλεψη. Το ότι οι στάσεις είναι ο ισχυρότερος παράγοντας πρόβλεψης των προθέσεων έρχεται σε συμφωνία με παλαιότερες σχετικές έρευνες (Martin & Kulinna, 2005). Φάνηκε επίσης ότι αυτοί οι ΚΦΑ που υιοθετούν τον στόχο προσωπικής βελτίωσης είναι περισσότερο παρακινημένοι να δοκιμάσουν νέα πράγματα προκειμένου να φέρουν αλλαγή στην ζωή των μαθητών τους. Έτσι, ο στόχος στην προσωπική βελτίωση, διαμέσου της αύξησης της αυτο-αποτελεσματικότητας, επηρεάζει τις στάσεις, τις προθέσεις και κατ' επέκταση την συμπεριφορά των ατόμων.

5.7 Διαφορές μεταξύ ομάδων

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ ομάδων υπάρχουν αρκετά ενδιαφέροντα ευρήματα που είναι δύσκολο να εξηγηθούν αν δεν είναι γνωστοί οι παράγοντες που τα επηρεάζουν. Βρέθηκε από την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης, ότι η μόνη διαφορά μεταξύ των δυο φύλων ήταν πως οι άνδρες δείχνουν να είναι περισσότερο ικανοποιημένοι συγκριτικά με τις γυναίκες στην εργασία τους. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε ίσως να αποδοθεί είτε στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον (πιθανότατα να ευνοεί τους άνδρες ΚΦΑ), είτε στο ίδιο το ΑΠΦΑ (λόγω της δομής και του περιεχομένου του). Τα βασικότερα αντικείμενα του περιεχομένου του ΑΠΦΑ είναι η διδασκαλία ομαδικών αθλημάτων επαφής (μπάσκετ, ποδόσφαιρο, χάντμπολ), στα οποία μάλλον έχουν μεγαλύτερη έφεση οι άνδρες λόγω της συχνότερης ενασχόλησης

τους με αυτά από την παιδική τους ηλικία (π.χ. συμμετοχή σε ομάδες, παρακολούθηση αγώνων). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το άθλημα του ποδοσφαίρου, που αποτελεί ένα από τα βασικότερα διδακτικά αντικείμενα του ΑΠΦΑ στο Γ/σιο. Ένα ομαδικό άθλημα που ως γνωστό είναι «ανδροκρατούμενο» και που μέχρι πρότινος αποτελούσε μάθημα επιλογής για τις φοιτήτριες των ΤΕΦΑΑ της χώρας, πράγμα που σημαίνει ότι οι καθηγήτριες ΦΑ καλούνται να διδάξουν ένα άγνωστο σε αυτές αντικείμενο που δεν έχουν ποτέ διδαχθεί. Οι σκέψεις αυτές ίσως μπορούν να εξηγήσουν την διαφορά που φάνηκε να υπάρχει μεταξύ ανδρών-γυναικών στην ικανοποίηση από την φύση της εργασίας τους.

Στη σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ ΚΦΑ που υπηρετούν σε αστικές περιοχές (Αθήνα-Θεσσαλονίκη) με όλους τους υπόλοιπους ΚΦΑ του δείγματος φαίνεται ότι το περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στις γνωστικές διεργασίες και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα ΚΦΑ που υπηρετούν σε μη-αστικές περιοχές φαίνονται πιο παρακινημένοι, παρουσιάζουν μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, έχουν θετικότερες στάσεις και προθέσεις εφαρμογής και έχουν εφαρμόσει κατά το παρελθόν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό τα προτεινόμενα πλάνα διδασκαλίας. Για την συχνότερη εφαρμογή των πλάνων στις μη-αστικές περιοχές, ίσως παίζει ρόλο το γεγονός ότι το μέγεθος των τμημάτων των Γ/σιων στις περιφέρειες Αθήνας-Θεσσαλονίκης είναι μεγαλύτερο από ότι στις υπόλοιπες (Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2007), πράγμα που σημαίνει ότι ο μικρότερος αριθμός μαθητών ανά τμήμα μπορεί να επιτρέπει σε μεγαλύτερο βαθμό, την εφαρμογή από τους ΚΦΑ νέων προγραμμάτων. Παραπέρα εξηγήσεις των διαφορών αυτών ίσως θα ήταν παρακινδυνευμένες καθώς πρέπει να είναι γνωστές οι ακριβείς διαφορές του εργασιακού περιβάλλοντος μεταξύ αστικών και μη-αστικών περιοχών στα ελληνικά Γ/σια για να μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Υποθέσεις που μπορούν να γίνουν και θα πρέπει να διερευνηθούν από μελλοντικές έρευνες είναι ότι, ίσως υπάρχουν ηλικιακές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών αστικών- μη-αστικών περιοχών, λόγο του συστήματος μεταθέσεων και μοριοδότησης που ισχύει. Μπορεί επίσης να υπάρχουν διαφορές στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, ή στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές και των καθηγητών μεταξύ τους. Η ακόμη μπορεί να υπάρχουν διαφορές στον γενικότερο τρόπο ζωής στην επαρχία σε σχέση με την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη που κάνει τους εκπαιδευτικούς να συμπεριφέρονται με θετικότερο τρόπο.

Τέλος τα χρόνια στην εκπαίδευση φαίνεται να έχουν καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν οι ΚΦΑ. Από τις συσχετίσεις των μεταβλητών φάνηκε ότι όσο αυξάνουν τα χρόνια υπηρεσίας, μειώνεται η υιοθέτηση του στόχου για «προσωπική βελτίωση» και η «εσωτερική παρακίνηση» των ΚΦΑ. Η μείωση του στόχου για προσωπική βελτίωση με την αύξηση της εργασιακής εμπειρίας αναφέρθηκε και στην εργασία των Retelsdorf, Butler, Streblow, Schiefele (2009), ως μη αναμενόμενο εύρημα. Παρόλα αυτά από κατ' ιδίαν συζητήσεις του ερευνητή με ΚΦΑ που βρίσκονται πάνω από 15 χρόνια στο επάγγελμα, δεν είναι λίγες οι φορές που προκύπτουν δηλώσεις του τύπου «..*τώρα!* ότι *έμαθα, έμαθα*», ή «*εγώ είμαι έμπειρος/η, ξέρω τι να κάνω*», που υπονοούν ότι ο στόχος «προσωπική βελτίωση» με το πέρασμα των χρόνων και την απόκτηση μεγαλύτερης εμπειρίας, θεωρούν ότι τους αφορά όλο και λιγότερο. Αντίστοιχα όσο αυξάνει η προϋπηρεσία των ΚΦΑ μειώνεται η ικανοποίηση από τον μισθό τους. Το εύρημα αυτο θα μπορούσε ίσως να εξηγηθεί από το γεγονός ότι στον ελληνικό τρόπο ζωής η δημιουργία οικογένειάς και το μεγάλωμα των παιδιών προκαλεί συνεχώς αυξανόμενες οικονομικές ανάγκες οι οποίες δεν βρίσκονται σε αντιστοιχία με την μισθολογική εξέλιξη των Ελλήνων εκπαιδευτικών.

Επιπλέον ΚΦΑ με λιγότερα χρόνια στην εκπαίδευση παρουσιάζουν μεγαλύτερη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας στο να εφαρμόσουν τα προτεινόμενα πλάνα, στο να επηρεάσουν την αυτό-ρύθμιση των μαθητών τους αλλά κυρίως στο να διδάξουν χρησιμοποιώντας μαθητοκεντρικά στιλ διδασκαλίας. Αυτά τα στοιχεία ίσως μπορούν να εξηγηθούν από το γεγονός ότι οι παλαιότεροι ΚΦΑ είχαν διδαχθεί και έχουν μάθει να διδάσκουν με έναν συγκεκριμένο τρόπο, χρησιμοποιώντας δασκαλοκεντρικές μεθόδους και συγκεκριμένα το παραγγελματικό στιλ διδασκαλίας. Η έλλειψη συνεχούς επιμόρφωσης και ενημέρωσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με νέες πιο εξελιγμένες εκπαιδευτικές τακτικές φαίνεται να μην επιτρέπει στους παλαιότερους εκπαιδευτικούς να νιώσουν μεγαλύτερη αυτό-αποτελεσματικότητα ώστε να εφαρμόσουν νέους καινοτόμους τρόπους διδασκαλίας. Επίσης, παλαιότερη έρευνα έχει δείξει ότι, η αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει μια σταδιακή πτώση όσο περισσότερα χρόνια παραμένουν στο επάγγελμα (Guskey & Passero, 1993). Εφόσον λοιπόν σύμφωνα με τον Bandura (1997), εκπαιδευτικοί με υψηλότερη αυτο-αποτελεσματικότητα στο να διδάξουν ένα συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι περισσότερο πιθανό να το κάνουν, είναι λογικό το εύρημα ότι όσο αυξάνουν τα χρόνια των ΚΦΑ στην εκπαίδευση εκτός από την αυτό-αποτελεσματικότητα τους, μειώνονται

οι στάσεις, οι προθέσεις και η εφαρμογή των νέων προτεινόμενων πλάνων διδασκαλίας.

5.8 Αξιοπιστία- Εγκυρότητα

Όπως προαναφέρθηκε, από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε ότι όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας εκτός από την κλίμακα «αυτό-αποτελεσματικότητα δασκαλοκεντρικά στιλ», $\alpha = .52$. Το γεγονός ότι η αξιοπιστία της κλίμακας αυτής ήταν χαμηλή μπορεί να αποδοθεί στο ότι αποτελούταν μόνο από δυο θέματα (στιλ παραγγέλματος και πρακτικό στιλ), τα οποία όμως σημείωσαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους, που ήταν χαμηλή προς μέτρια θετική ($r = .36$, $p < .01$). Επιπλέον το γεγονός ότι οι παραγοντικές αναλύσεις των κλιμάκων έδωσαν αναμενόμενα αποτελέσματα και όλες οι υποθέσεις που αφορούσαν τις σχέσεις των οργάνων με άλλα όργανα επιβεβαιώθηκαν, ενισχύει τη δομική εγκυρότητα των οργάνων. Το μόνο ερωτηματολόγιο του οποίου η παραγοντική ανάλυση δεν έδωσε όλους τους αναμενόμενους παράγοντες, ήταν αυτό της Εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης. Στην κλίμακα αυτή αφαιρέθηκαν τα θέματα που προορίζονταν να σχηματίσουν τον παράγοντα «αναγνωρίσιμη ρύθμιση» γιατί δεν φόρτιζαν σε κανέναν παράγοντα, γεγονός που ίσως οφείλεται στην μικρή διασπορά των απαντήσεων που εμφανίστηκε σ' αυτά τα θέματα (πάνω από 75% των απαντήσεων ήταν μεταξύ 6-7 σε 7-βάθμια κλίμακα Likert). Έτσι, συμπεριλαμβανομένης της έλλειψης από το αρχικό ερωτηματολόγιο της «ολοκληρωμένης ρύθμισης», οι διαστάσεις της εξωτερικής παρακίνησης που έμειναν για παραπέρα ανάλυση είναι η «εσωτερική πίεση» και η «εξωτερική ρύθμιση» οι μορφές δηλαδή της εξωτερικής παρακίνησης που αφορούν εξωτερικά ρυθμιζόμενες μη-αυτόνομες συμπεριφορές. Ακόμη, το γεγονός ότι ο η «μη-παρακίνηση» έσπασε σε δυο παράγοντες μπορεί να εξηγηθεί εύκολα αν λάβουμε υπόψη τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της μη-παρακίνησης που προτείνουν διάφοροι ερευνητές (Vallerand, 1997; Pelletier, Dion, Tuson & Green-Demers, 1999; Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006). Ανάμεσα στις τέσσερις διαστάσεις που προτείνονται με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο στην βιβλιογραφία είναι εμφανής η ύπαρξη των δυο διαστάσεων που εμφανίστηκαν στην παρούσα έρευνα (πεποιθήσεις ικανότητας-μειωμένη επάρκεια, πεποιθήσεις προσπάθειας-υπερβολικές απαιτήσεις).

Προτάσεις για επαγγελματική ανάπτυξη των ΚΦΑ

Συνοψίζοντας, ιδιαίτερη έμφαση θα πρέπει να δοθεί στην ενδυνάμωση των παραγόντων που θα παρακινήσουν τους καθηγητές, μέσα από την προσωπική επαγγελματική ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων και γνώσεων τους και του τρόπου που σκέφτονται. Θα πρέπει δηλαδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ξεφύγει από τα ταχύρρυθμα, αποσπασματικά επιμορφωτικά σεμινάρια στα οποία βασίζεται έως τώρα, και να εισάγει επιστημονική υψηλής ποιότητας διαρκή και πολυεπίπεδη επιμόρφωση.

Από την έρευνα της Freese (1999), φάνηκε ότι μελλοντικοί καθηγητές που συμμετείχαν σε διετές πρόγραμμα επαγγελματικής ανάπτυξης που προωθούσε την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και περιλάμβανε πρακτική εξάσκηση για ένα εξάμηνο τους βοήθησε να βελτιωθούν. Στο πρόγραμμα αυτο οι καθηγητές με την βοήθεια ατομικών συμβούλων μάθαιναν να σκέφτονται συστηματικά και ενεργά για το μάθημα τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την διδασκαλία, με σκοπό να βελτιώσουν τις διδακτικές τους πρακτικές και να προάγουν την μάθηση. Επίσης, στην έρευνα των Lundeborg, Bergland, Klyczek και Hoffman (2003), φάνηκε ότι μελλοντικοί καθηγητές που συμμετείχαν ενεργά σε διετή ερευνητικά προγράμματα όπου συνεργάζονταν με ενεργεία καθηγητές και πανεπιστημιακούς, απόκτησαν θετικότερες πεποιθήσεις αυξήθηκε η αυτοπεποίθηση τους και οι παιδαγωγικές τους γνώσεις σχετικά με το αντικείμενο της μελέτης τους.

Επιπλέον από την ανασκόπηση των Hobson, Ashby, Malderez, Tomlinson (2009), είναι φανερά τα προνόμια στην επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων καθηγητών από την ένας-προς-έναν συμβουλευτική υποστήριξη. Τέτοια προνόμια περιλαμβάνουν την μείωση συναισθημάτων απομόνωσης, την αύξηση στην αυτοπεποίθηση και τις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, την βελτίωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης κ.α. Ενώ, αναφέρουν ότι η επιτυχία της συμβουλευτικής εξαρτάται από πολλούς παράγοντες όπως την κατάλληλη επιλογή και σωστή προετοιμασία αυτών που προορίζονται να παίξουν τον ρόλο του συμβούλου, και το σωστό ζευγάρι συμβούλου-συμβουλευόμενου.

Ακόμη, όπως προαναφέρθηκε η αυτό-αποτελεσματικότητα παίζει καταλυτικό ρόλο στην όλη διαδικασία διαμόρφωσης σκέψεων και συμπεριφορών, και ο βασικός τρόπος βελτίωσης της αυτό-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων φαίνεται να είναι η συμμετοχή σε μακρόχρονα επιμορφωτικά σεμινάρια. Όπως επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Shechtman, Levy και Leichtentritt (2005), η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε

επιμορφωτικά προγράμματα δεξιοτήτων ζωής, διάρκειας 2 ετών (14-16 μαθήματα) αύξησε την αυτό-αποτελεσματικότητα τους. Μη επαρκής επιμόρφωση μπορεί να είναι επιβλαβής μειώνοντας την αυτοπεποίθηση, πράγμα που φάνηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στο παραπάνω πρόγραμμα για 1 έτος (5-6 μαθήματα). Αυτό πιθανότατα συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί που αποκτούν νέες δεξιότητες χρειάζονται κάποιον χρόνο για να δοκιμάσουν και να αξιολογήσουν κατά πόσο μπορούν να είναι αποτελεσματικοί, πράγμα που εφόσον έχει θετικά αποτελέσματα θα ενισχύσει την αυτό-αποτελεσματικότητά τους με την μορφή προσωπικών επιτευγμάτων.

Συνεπώς, η παροχή μακροχρόνιων ειδικών σεμιναρίων που θα αναπτύσσουν το θεωρητικό υπόβαθρο, την αυτό-αποτελεσματικότητα, την κριτική σκέψη, τις ικανότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις κρίνεται απαραίτητη. Επίσης, κρίσιμης σημασίας είναι η δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος για τους εκπαιδευτικούς όπου θα δίνονται ευκαιρίες συζήτησης σχετικά με την καθημερινή πρακτική, και συνεχής καθοδήγηση από ειδικούς καθηγητές (συμβούλους ή μέλη πανεπιστημιακών μονάδων).

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1 Συμπεράσματα

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια εξήγησης της συμπεριφοράς των ΚΦΑ σχετικά με την εφαρμογή του νέου ΑΠΦΑ. Μέσα στα πλαίσια των Κοινωνικό-γνωστικών θεωριών του αυτό-καθορισμού, των στόχων επίτευξης, της αυτό-αποτελεσματικότητας και της επαγγελματικής ικανοποίησης, διερευνήθηκε η παρακίνηση των ΚΦΑ στην δουλειά τους και στην υιοθέτηση της πρόσφατης εκπαιδευτικής αλλαγής. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι θεωρίες σε γενικές γραμμές επιβεβαιώνονται, πράγμα που φάνηκε από την επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων που βασίζονταν σ' αυτές, ενώ τα εργαλεία μέτρησης έδειξαν πολύ καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας σχηματίζεται το γνωστικό προφίλ του ΚΦΑ που είναι περισσότερο πιθανό να εφαρμόσει την προτεινόμενη εκπαιδευτική αλλαγή. Έτσι, ΚΦΑ προσανατολισμένοι στη προσωπική τους βελτίωση οι οποίοι είναι εσωτερικά παρακινημένοι και δηλώνουν υψηλή αυτο-αποτελεσματικότητα και ικανοποίηση από την δουλειά τους, έχουν θετικές στάσεις και προθέσεις ως προς τα προτεινόμενα πλάνα και είναι περισσότερο πιθανό να τα εφαρμόσουν. Οι ΚΦΑ που δηλώνουν αυξημένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ότι μπορούν να εφαρμόσουν τα πλάνα διδασκαλίας χρησιμοποιώντας όχι μόνο δασκαλοκεντρικά, αλλά κυρίως μαθητοκεντρικά στιλ πιστεύουν επίσης ότι μπορούν να επηρεάσουν την αυτο-ρύθμιση των μαθητών τους. Κατά συνέπεια αυτοί οι καθηγητές θεωρούν την εφαρμογή των πλάνων πολύ σημαντική και χρήσιμη, εφάρμοσαν μεγαλύτερο αριθμό πλάνων κατά την περασμένη σχολική χρονιά και έχουν την πρόθεση να κάνουν το ίδιο μελλοντικά.

Ένα δυσάρεστο συμπέρασμα που προκύπτει από την μελέτη των δεδομένων είναι ότι η ολοκληρωτική αποδοχή και η σωστή εφαρμογή της προτεινόμενης εκπαιδευτικής αλλαγής σε επίπεδο Γ/σίου, την στιγμή που έγινε η έρευνα, μάλλον δεν βρισκόταν σε ικανοποιητικό επίπεδο. Ο σημαντικότερος ίσως λόγος όπως φάνηκε από την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, είναι ο χαμηλός βαθμός της αυτό-αποτελεσματικότητας των διδασκόντων ως προς την εφαρμογή των πλάνων.

Το εύρημα ότι η πίστη των ΚΦΑ στην ικανότητα τους, πως μπορούν να εφαρμόσουν τα πλάνα, να χρησιμοποιήσουν τα μαθητοκεντρικά στιλ διδασκαλίας και να επηρεάσουν την αυτο-ρύθμιση των μαθητών τους, βρισκόταν σε μη-ικανοποιητικά επίπεδα θα πρέπει να προβληματίσει τους υπεύθυνους για την παρεχόμενη ΦΑ στα σχολεία. Κι αυτο γιατί όπως έχει φανεί από την βιβλιογραφία, η αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ μπορεί εύκολα να αυξηθεί αρκεί να υπάρξουν τα κατάλληλα ερεθίσματα (π.χ. ειδικά διαμορφωμένα επιμορφωτικά σεμινάρια, ανατροφοδότηση) και το κατάλληλο εργασιακό περιβάλλον (Κεφαλληνού-Τζινιέρη, 2009; Shechtman, Levy & Leichtentritt, 2005; Stein & Wang, 1988; Tschannen-Moran et al., 1998; Wang, Ertmer & Newby, 2004). Παράλληλα θα πρέπει να οργανώνονται προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, όχι μόνο στην αρχή της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών, αλλά και σε τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να τους βοηθήσουν στο δύσκολο έργο τους, μέσα στην συνεχώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη πραγματικότητα.

Συμπερασματικά, η έρευνα γύρω από την παρακίνηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των ΚΦΑ, δίνει την δυνατότητα να εντοπιστούν και να εξετασθούν, κάποιοι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας, και να αναζητηθούν τρόποι για την βελτίωση τους. Είναι φρόνιμο λοιπόν εάν υπάρχει η θέληση για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να είναι αποτελεσματικό ώστε οι εκάστοτε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να εφαρμόζονται με επιτυχία, να γίνουν προσπάθειες να ισχυροποιηθούν οι αντιλήψεις αυτό-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μέσα από σωστά δομημένα βήματα, να προωθηθεί ο προσανατολισμός στην προσωπική τους βελτίωση, όπως και ο αυτό-καθορισμός τους και το γνωστικό τους υπόβαθρο. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με προσεκτικά σχεδιασμένα ακαδημαϊκά προγράμματα, που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των φοιτητών και υποψήφιων μελλοντικών εκπαιδευτικών, και με δια βίου επιμόρφωση και παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ανατροφοδότησης για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, πολύ σημαντική είναι η ανάγκη ενίσχυσης της αυτονομίας των καθηγητών στην ανάπτυξη και εφαρμογή του δικού τους ΑΠ, το οποίο θα είναι προσαρμοσμένο στις εκάστοτε συνθήκες και θα έχει κοινούς στόχους με το ευρύτερο ΑΠ. Τέλος, απαραίτητη κρίνεται η παροχή κατάλληλα διαμορφωμένου (και υλικοτεχνικά) μαθησιακού περιβάλλοντος σε όλα τα σχολεία, ώστε οι εκπαιδευτικοί στόχοι και εκπαιδευτικές αλλαγές να έχουν τη δυνατότητα επίτευξης στο σύνολό τους.

6.2 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Προτείνεται η εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων επιμόρφωσης μικρής και μεγάλης διάρκειας με ποιοτική και ποσοτική αξιολόγηση της συμπεριφοράς των ΚΦΑ και των πιθανών αλλαγών της μετά από την συμμετοχή σε τέτοιοι προγράμματα.

Σημαντική επίσης είναι η αποκωδικοποίηση όλων εκείνων των παραγόντων που μπορούν να έχουν διαμορφωτική επίδραση στην συμπεριφορά των ΚΦΑ. Προτείνεται η μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος (π.χ. χώρος, υποδομές, παιδιά, συνάδελφοι, διευθυντές) σε σχέση με τις στάσεις και συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι καθηγητές. Επίσης, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η διερεύνηση της επίδρασης που μπορεί να έχει ο κοινωνικός περίγυρος του σχολείου (γονείς, γειτονιά, χωριό, πόλη), στον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τα καθήκοντα τους και με την υιοθέτηση των προτεινόμενων εκπαιδευτικών αλλαγών.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β. & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄ Γυμνασίου*: Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων
- Θεοδωράκης, Ι., Τζιαμούρτας, Α., Νάτσης, Π. & Κοσμίδου, Ε. (2006). *Φυσική Αγωγή Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου*: Βιβλίο Μαθητή. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Κεφαλληνού-Τζινιέρη, Ι. (2009). *Αξιολόγηση της επιμόρφωσης καθηγητών – τριών Φυσικής Αγωγής του προγράμματος «Καλλιπάτειρα»*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΤΕΦΑΑ.
- Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, (2007). *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε Επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. <http://www.kee.gr/attachments/file/apot.htm>
- Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Μιχαλοπούλου, Μ., Πυλιανίδης, Θ., Ζέτου, Ε., Γουλιμάρης, Δ., Καρυπίδης, Α., Μυλώσης, Δ., Χριστοδουλίδης, Τ., Κούλη, Ό., Καλογιάννης, Π. & Κωνσταντινίδου, Ξ. (2007). *Φυσική Αγωγή Β΄ Γυμνασίου*: Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Μιχαλοπούλου, Μ., Πυλιανίδης, Θ., Ζέτου, Ε., Γουλιμάρης, Δ., Καρυπίδης, Α., Μυλώσης, Δ., Χριστοδουλίδης, Τ., Κούλη, Ό., Καλογιάννης, Π. & Κωνσταντινίδου, Ξ. (2008). *Φυσική Αγωγή Γ΄ Γυμνασίου*: Βιβλίο Εκπαιδευτικού. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Παπαϊωάννου, Α. & Χριστοδουλίδης, Τ. (2001). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου αξιολόγησης στόχων επίτευξης εκπαιδευτικών. *Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνέδριου Οργάνωσης και Διοίκησης Αθλητισμού*, σελ. . ΤΕΦΑΑ-ΠΘ, Τρίκαλα.
- Τσιγγίλης, Ν. (2005). *Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτό-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΤΕΦΑΑ.
- Χριστοδουλίδης, Τ. (2004). *Στόχοι επίτευξης, αντίληψη καθήκοντος και παρακίνηση καθηγητών φυσικής αγωγής και άλλων ειδικοτήτων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ΤΕΦΑΑ.

- Χριστοδουλίδης, Τ. & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Εσωτερική παρακίνηση και εκτός διδασκαλίας δραστηριότητες καθηγητών Φ.Α. και δασκάλων. *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας της Εταιρείας Αθλητικής Ψυχολογίας*, σελ. 113.
- Χριστοδουλίδης, Τ. & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Ερωτηματολόγιο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης εργαζομένων- Work Motivation Inventory- Greek version (WMI-G). *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας*, σελ. 32-33.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behaviour*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2002). *Constructing a TPB questionnaire: Conceptual and methodological considerations*. Retrieved 1/9/2008, from <http://www-unix.oit.umass.edu/aizen/>
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95.
- Allinder, R. M. (1995). An Examination of the Relationship between Teacher Efficacy and Curriculum-Based Measurement and Student Achievement. *Remedial and Special Education*, 16(4), 247-254.
- Amabile, T. (1985). Motivation and creativity: effects of motivational orientation on creative writers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 393-399.
- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260- 267.

- Anderson, R. N., Greene, M. L. & Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Armitage, C. & Conner, M. (1999). The theory of planned behaviour: Assessment of predictive validity and "perceived control". *British Journal of Social Psychology*, 38, 35-54.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement. In P. T. Ashton and R. B. Webb (Eds.), *Teachers' sense of efficacy and student achievement* (pp. 125-144). New York & London, Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral changes. *Psychological review*, 84, 1991-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In Pajares, F., & Urdan, T. (Eds.) *Self-efficacy Beliefs of Adolescents* (pp 307-337). Greenwich Connecticut: Information Age Publishing.
- Blais, M.R., Briere, N.M., Lachance, L., Riddle, A.S., & Vallerand, R.J. (1993). L' inventaire de motivation au travail de Blais (The Blais Work Motivation Inventory). *Revue Quebecoise de Psychologie*, 14, 185-215.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 241-252.
- Butler, R. & Shibaz, L. (2008). Achievement Goals for Teaching as Predictors of Students' Perceptions of Instructional Practices and Students' Help Seeking and Cheating. *Learning and Instruction*, 18(5), 453-467
- Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15, 473-489.
- Chatzisarantis, N.L.D., Biddle, S.J.H., & Meek, G.A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour

- relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343–360.
- Christodoulidis, T., & Papaioannou, A. (2003). Teachers' goal orientations, perceptions and job satisfaction. In: R. Stelter (Ed.), *New approaches to Exercise and Sport Psychology, Proceedings of the 11th European Congress of Sport Psychology*, (pp.43-44). Copenhagen: University of Copenhagen.
- Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology* (pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Corbin, C., Fox, K. & Whitehead, J. (1987). Fitness for a lifetime. In: Biddle, S. *Health Related Fitness in Physical Education*. London: Ling Publishing House, 8-12.
- Curtner-Smith, M. D. (1999) The more things change the more they stay the same: factors influencing teachers' interpretations and delivery of National Curriculum Physical Education. *Sport, Education and Society*, 4, 75–95.
- Czerniak, C. M. (1990, April). A study of self-efficacy, anxiety, and science knowledge in preservice elementary teachers. *Paper presented at the National Association for Research in Science Teaching*, Atlanta, GA.
- Danish, S.J., Petitpas, A.J., & Hale, B.D. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *The Counseling Psychologist*, 21, 352 – 385.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21 (5), 563-577.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.

- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C., & Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 361-475.
- Eskildsen, J.K., Kristensen, K. & Westlund, A.H. (2002) «Work Motivation and Job Satisfaction in the Nordic Countries». *Employee Relations*, 26(2), 122–36.
- Freese, A.R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15, 895-909.
- Gagne', M., & Deci, E.L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331–362.
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 13(4), 451-158.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Godin, G. (1993). The theories of reasoned action and planned behavior: Overview of findings, emerging research problems, and usefulness for exercise promotion. *Journal of Applied Sport Psychology*, 5, 141- 157.
- Godin, G. (1994). Theories of reasoned action and planned behavior: Usefulness for exercise promotion. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 26, 1391-1394.
- Godin, G., & Shephard, R.J. (1986). Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 41-52.
- Gordon, J.R. 1999. *Organizational Behaviour: A Diagnostic Approach*. 6th edition. New Jersey: Prentice- Hall Inc.

- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453–463.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M., (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a Teacher education course. *Educational Psychology*, 15(1), 89-96.
- Greenberg, J. & Baron, R.A. (1997). *Behaviour in organizations: understanding the human side of work*. Canada: Prentice-Hall.
- Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R. & Passero, P. (1993, April). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159–170.
- Hackman, J.R.; Oldham, G.R. (1980). *Work Redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Hayashi, C.T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 194-215.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Heyman, G.D., & Dweck, C.S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 231-247
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: a critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.

- Hobson, A.J, Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.
- Jesus, S. N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology: An International Review*, 54(1), 119-134.
- Judge, T.A. & Bono, J.E. (2001). Relationship of Core Self-Evaluations Traits—Self-Esteem, Generalized Self-Efficacy, Locus of Control, and Emotional Stability—With Job Satisfaction and Job Performance: A Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.
- Klassen, R.M., Bong, M., Usher, E.L., Chong, W.H., Huan, V.S., Wongd, I.Y.F., Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries *Contemporary Educational Psychology* 34 (2009) 67–76
- Koestner, R., Losier, G.F., Vallerand, R.J., & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1025–1036.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: the differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.
- Koustelios, A. (2001a). Personal Characteristics and Job Satisfaction of Greek Teachers. *The International Journal of Educational Management*, 15(7), 354–58.
- Koustelios, A. (2001b). Organizational factors as predictors of teachers' burnout. *Psychological Reports*, 88, 627–634.
- Koustelios, A., & Bagiatas, K. (1997). The Employee Satisfaction Inventory (ESI): Development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 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, 131–136.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 10, 189–203.
- Kulinna, P.H., Silverman, S., Deng, X. (1998). Relationship between Teachers' Attitudes and Actions toward Teaching Physical Activity and Fitness. Paper

- presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Diego, CA, April 13-17
- Lease, S. (1998). Annual review, 1993-1997: Work attitudes and outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 154-183.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 567-582.
- Lepper, M. R. (1994). 'Hot' versus 'cold' cognition: An Abelsonian voyage. In R. C. Shank, & E. Langer (Eds.), *Beliefs, reasoning, and decision making: Psychologic in honour of Bob Abelson* (pp. 237-275). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Locke, E.A. 1968. Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational behaviour and human performance*, May, 157-189.
- Lundeberg, M., Bergland, M., Klyczek, K., Hoffman, D. (2003). Using Action Research to Develop Preservice Teachers' Confidence, Knowledge and Beliefs about Technology. *The Journal of Interactive Online Learning*, 1(4), 1-16.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor*. Lexington, MA: Lexington Books.
- 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.
- Martin, J.J., & Kulinna, P.H. (2003). The development of a physical education teachers' self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), 219-232.
- Martin, J.J., & Kulinna, P.H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 288-297.
- Martin, J.J., & Kulinna, P.H. (2005). A Social Cognitive Perspective of Physical-Activity-Related Behavior in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 24, 265-281.
- Martin, J.J., Kulinna, P.H., Eklund, R., & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 129-143.

- Martin, J.J., Mccaughtry, N., Hodges-Kulinna, P., Cothran, D. (2008). The influences of professional development on teachers' self-efficacy toward educational change. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 171–190.
- Maslach, C. & Schaufeli, W.B. (1993). Historical and Conceptual Development of Burnout, in W. Schaufeli, C. Maslach and T. Marek (eds) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, pp. 1–16. Philadelphia, PA: Taylor and Francis.
- McCaughtry, N., Martin, J., Hodges-Kulinna, P. & Cothran, D. (2006). What makes teacher professional development work? The influences of instructional resources needed to change. *Journal of In-Service Education*, 32, 221–235.
- Meijer, C. & Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Moseley, C., Reinke, K. & Bookout, V. (2003). The effects of teaching outdoor environmental education on elementary preservice teachers' self-efficacy. *Journal of Elementary Science Education*, 15, 1–14.
- Moss, S.A. & Ritossa, D.A. (2007). The Impact of Goal Orientation on the Association between Leadership Style and Follower Performance, Creativity and Work Attitudes. *Leadership*, 3(4), 433–456.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education* (5th edition). San Fransisco: Benjamin Cummings.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nolen, S. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Ntoumanis, N. (2001). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports Sciences*, 19, 397-409.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved 11/3/2007, from: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

- Pajares, F. (2007). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 111-139). New York: Lawrence Erlbaum.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419–430.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421–441.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger, & L. Bilek, (Eds.), *Psychology of Sport & Exercise: Enhancing the quality of life* (pp 45-52). Prague: Charles University, 45-52.
- Papaioannou, A. (2006). Muslim and Christian Students' Goal Orientations In School, Sport, and Life. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 250-282.
- Papaioannou, A., & Christodoulidis, T. (2007). A Measure of Teachers' Achievement Goals. *Educational Psychology*, 27(3), 349–361.
- Papaioannou, A. & Theodosiou, A. (1999). Factor structure of a questionnaire assessing three achievement goals in the physical education domain. Unpublished row data.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tucson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Toward a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Basic and Applied Social Psychology*, 29, 2481–2504.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Brie`re, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35–53.
- Pelletier, L., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviours. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186–196.
- Pintrich, PR., & Schunk, D.H., (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

- Poonam, D. C. (1997). Intrinsic motivation and academic achievement. *Remedial and Special Education, 18*(1), 12–20.
- Pope, C. C. & O’Sullivan, M. (1998). Culture, pedagogy and teacher change in an urban high school: how would you like your eggs done? *Sport, Education and Society, 3*, 201–226.
- Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: how they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology, 9*, 537–548.
- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L., Schiefele, U. (in press). Teachers’ goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout. *Learning and Instruction, (2009)*, doi:10.1016/j.learninstruc.2009.01.001
- Richer, S. F., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (2002). A motivational model of work turnover. *Journal of Applied Social Psychology, 32*, 2089–2113.
- Roberts, G.C. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education, 17*(1), 51–65.
- Ross, J. A. (1994, June). Beliefs That Make a Difference: The Origins and Impacts of Teacher Efficacy., 45pp. *Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Calgary, Alberta, Canada.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., and Kaplan, H., (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761–774.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450–461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.

- Ryan, R.M., Rigby, S., & King, K. (1993). Two types of religious internalization and their relations to religious orientation and mental health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 586–596.
- Sarros, J. and Sarros, A. (1987). Predictors of Teachers' Burnout. *Journal of Educational Administration*, 25(2), 216–30.
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. In A. J. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 85-104). New York: Guilford Press.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression development, and death*. San Francisco: Freeman
- Shechtman, Z., Levy, M. & Leichtenritt, J. (2005). Impact of Life Skills Training on Teachers' Perceived Environment and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 144-154.
- Sheppard, B.H., Hartwick, J. and Warshaw, P.R. (1988). The Theory of Reasoned Action: A meta-analysis of past research with recommendations for modifications for future research. *Journal of Consumer Research*, 15, 325-343.
- Siedentop, D. (Ed.). (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81
- Stajkovic & Luthans (1998). Self-efficacy and work-related task performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. A. (2003). Model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching & Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Stephanou, G. & Tsapakidou, A. (2008). Teachers' Teaching Styles and Self-Efficacy in Physical Education. *The International Journal of Learning*, 14(8), 1-12.
- Sujan, H., Weitz, B., & Kumar, N. (1994). Learning orientation, working smart, and effective selling. *Journal of Marketing*, 58, 39–52.
- Swanson, R. L. (1995). Toward the ethical motivation of learning. *Education*, 116(1), 43.

- Tatto, M. T., Schmelkes, S., Guevara, M. D. R., & Tapia, M. (2006). Implementing reform amidst resistance: The regulation of teacher education and work in Mexico. *International Journal of Educational Research*, 45(4-5), 267-278.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N., and Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Theodorakis, Y. (1992). Prediction of athletic participation: A test on Planned Behavior Theory. *Perceptual & Motor Skills*, 74, 371-379.
- Theodorakis, Y., & Goudas, M., Bagiatas, K., & Doganis, G. (1993). Reasoned action theory and the prediction of training participation in young swimmers. *British Journal of Physical Education Research Supplement* 13, 10-12.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202 - 248.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271–360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on Self-Determination Theory. *Canadian Psychology*, 49(3), 257–262.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sene'cal, C., & Vallie'ries, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003–1019.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Sene'cal, C., & Vallie'ries, E. F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159–172.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599–620.

- Van Veen, K., Sleegers, P., & Van de Veen, P. H. (2005). One teacher's identity, emotions, and commitment to change: A case study into the cognitive-affective processes of a secondary school teacher in the context of reforms. *Teaching and Teacher Education*, 21 (8), 917-934.
- Vande Walle, D., Brown, S. P., Cron, W. L., & Slocum, J. W. Jr. (1999). The influence of goal orientation and self-regulation tactics on sales performance: A longitudinal field test. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 249–259.
- Vande Walle, D., Cron, W. L., & Slocum, J. W. Jr. (2001). The role of goal orientation following performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 86(4), 629–640.
- Wang, C.K.J., & Biddle, S.J.H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23, 1–22.
- Wang, C.K.J., and Liu, W.C., (2008). Teachers' motivation to teach national education in Singapore: a self-determination theory approach. *Asia Pacific Journal of Education*, 28(4), 395-410.
- Wang, L., Ertmer, P. & Newby, T. (2004). Increasing Preservice Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Technology Integration. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(3), 231-250.
- Watts, R. H., Cashwell, C. S., & Schweiger, W. K. (2004). Fostering intrinsic motivation in children: a humanistic counseling process. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 43(1), 16–24.
- Wurtele, S.K., & Maddux, J.E. (1987). Relative contributions of protection motivation theory components in predicting exercise intentions and behavior. *Health Psychology*, 6, 453-466.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Με το παρακάτω ερωτηματολόγιο προσπαθούμε να βρούμε τις στάσεις των καθηγητών Γυμνασίου ως προς τα νέα σχολικά βιβλία Φυσικής Αγωγής και ως προς τη δουλειά τους.

Δημογραφικά στοιχεία - Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐ Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:..... Έτος μόνιμου διορισμού:.....

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε βάζοντας σε κύκλο από το 0% (Δεν είμαι καθόλου σίγουρος) έως το 100% (Είμαι Απολύτως Σίγουρος). Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις

Από το σύνολο των ημερήσιων πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής, πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να εφαρμόσεις στο σχολείο σου:

	Είμαι απόλυτα Σίγουρος/η										Δεν είμαι καθόλου Σίγουρος/η	
...το 100% του συνόλου των πλάνων	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
...το 75% του συνόλου των πλάνων	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
...το 50% του συνόλου των πλάνων	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
...το 25% του συνόλου των πλάνων	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	

Στο σχολείο που είσαι πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να διδάξεις αποτελεσματικά με τα παρακάτω στίλ:

	Είμαι απόλυτα Σίγουρος/η										Δεν είμαι καθόλου Σίγουρος/η	
Παραγγέλματος (ο καθηγητής δίνει εντολές και οι μαθητές εκτελούν)	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
Πρακτικό (οι μαθητές ξεκινούν μόνοι τους την εκτέλεση των δραστηριοτήτων, συχνά χωρισμένοι σε σταθμούς, ο καθηγητής απλά διορθώνει)	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
Αμοιβαίο (ο ένας μαθητής εκτελεί, ο άλλος τον διορθώνει με τη βοήθεια κάρτας κριτηρίων)	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
Αυτοπαρατήρησης – αυτοελέγχου (ο μαθητής ελέγχει πώς εκτέλεσε μια άσκηση με τη βοήθεια κάρτας κριτηρίων)	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
Εξατομίκευσης – μη αποκλεισμού (η δραστηριότητα προσαρμόζεται ώστε όλοι οι μαθητές να την βρουν το ίδιο προκλητική)	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
Πρωτοβουλίας μαθητή (ο μαθητής παίρνει όλες τις αποφάσεις για τους στόχους και το περιεχόμενο της άσκησής του)	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	

Στο σχολείο που είσαι, πόσο σίγουρος είσαι ότι μπορείς να βοηθήσεις όλους τους μαθητές να ...

	Είμαι απόλυτα Σίγουρος/η										Δεν είμαι καθόλου Σίγουρος/η	
θέτουν στόχους τακτικής άσκησης εκτός σχολείου και να τους υλοποιούν;	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
βρίσκουν τρόπους να ασκούνται εκτός σχολείου ακόμη κι αυτοί που δυσκολεύονται πολύ;	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
ασκούνται εκτός σχολείου περισσότερο από ότι σήμερα;	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
να παρακολουθούν τον εαυτό τους πόσο ασκείται ώστε να θέτουν στόχους για επιπλέον άσκηση;	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
θέτουν στόχους βελτίωσης γενικότερα στη ζωή τους πέρα από τη Φ.Α. και να τους υλοποιούν;	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
βρίσκουν τρόπους να βελτιώνονται σε διάφορους τομείς της ζωής τους πέρα από τη ΦΑ;	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
να βελτιώνουν τον εαυτό τους σε διάφορους τομείς της ζωής τους πέρα από τη ΦΑ;	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	
να παρακολουθούν τον εαυτό τους πόσο βελτιώνονται γενικότερα στη ζωή τους πέρα από τη ΦΑ, ώστε μετά να θέτουν στόχους περαιτέρω βελτίωσης;	100%	90%	80%	70%	60%	50%	40%	30%	20%	10%	0%	

Σε κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις βάλτε σε κύκλο το σωστό.

<u>Στο αντικείμενο της δουλειάς μου ...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΠΟΥΡΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν φαίνεται ότι είμαι καλύτερος/η καθηγητής/τρια απ' τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να κάνω ένα καλό μάθημα και έτσι οι μαθητές/τριες να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή μου είναι να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις ικανότητές μου ως καθηγητής/τρια.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες ως καθηγητής/τρια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρομαι όταν αναπτύσσω τις διδακτικές μου ικανότητες και οι άλλοι με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέα πράγματα γι' αυτά που διδάσκω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις που μπορεί να φανώ ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα ύλη και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/η καθηγητής/τρια και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν μαθαίνω μια νέα άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή μου είναι να είμαι ο/η καλύτερος/η καθηγητής/τρια από τους άλλους.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά φοβάμαι ότι αν προσπαθήσω να διδάξω κάτι δύσκολο, ίσως φανώ ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Τους/τις συναδέλφους μου πάντα θα προσπαθώ να τους/τις ξεπερνάω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φοβάμαι ότι αν ρωτήσω κάτι τους/τις συναδέλφους μου, ίσως φανεί ότι δεν ξέρω.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να κάνω μια πολύ δύσκολη άσκηση και να κερδίζω την αγάπη των μαθητών μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα πράγματα στο αντικείμενο που διδάσκω, όσο δύσκολα και αν είναι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για τη ζωή μου να τα καταφέρνω καλύτερα ως καθηγητής /τρια από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλω να αποφεύγω να διδάσκω πράγματα που μπορεί να φανώ ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος/η όταν διδάσκω κάτι δύσκολο σωστά και οι άλλοι με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθω ανακούφιση όταν αποφεύγω να διδάξω κάτι που μπορεί να φαινόμουν ανίκανος/η	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν μαθαίνω νέα πράγματα στο μάθημά μου και οι άλλοι με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί έτσι αναπτύσσω τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Στην περυσινή χρονιά, γενικά πόσα πλάνα μαθημάτων των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής δίδαξες στο κάθε τμήμα σου;

56-60 51-55 46-50 41-45 36-40 31-35 26-30 21-25 16-20 11-15 6-10 1-5 0

Στην περυσινή χρονιά, πόσα πλάνα μαθημάτων δίδαξες στο κάθε τμήμα, ώστε στο κάθε μάθημα τουλάχιστο το 70-80% των δραστηριοτήτων να ήταν από τα πλάνα των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής;

56-60 51-55 46-50 41-45 36-40 31-35 26-30 21-25 16-20 11-15 6-10 1-5 0

Στην περυσινή χρονιά, πόσα πλάνα μαθημάτων δίδαξες στο κάθε τμήμα, ώστε στο κάθε μάθημα τουλάχιστο το 50-70% των δραστηριοτήτων να ήταν από τα πλάνα των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής;

56-60 51-55 46-50 41-45 36-40 31-35 26-30 21-25 16-20 11-15 6-10 1-5 0

Συνεχίστε παρακάτω βάζοντας ένα ✓ σε κάθε ένα από τα αντίθετα ζεύγη επιθέτων.

Το να διδάξω τουλάχιστο το 50% των πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής στη νέα σχολική χρονιά είναι:

καλό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: κακό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

σημαντικό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: ασήμαντο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ευχάριστο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: δυσάρεστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

χρήσιμο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: άχρηστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Στη νέα σχολική χρονιά σκοπεύω να διδάξω τουλάχιστο το 50% των πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής:

πιθανό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: απίθανο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Στη νέα σχολική χρονιά είμαι αποφασισμένος/η να διδάξω τουλάχιστο το 50% των πλάνων διδασκαλίας των νέων σχολικών βιβλίων Φυσικής Αγωγής:

Ναι :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: Όχι
απόλυτα αρκετά κάπως έτσι κι έτσι κάπως αρκετά απόλυτα

	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ουδέτερο	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Η δουλειά μου είναι αξιόλογη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Η δουλειά μου με ικανοποιεί	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πληρώνομαι όσο πρέπει για τη δουλειά που προσφέρω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πληρώνομαι λιγότερο απ' ότι αξίζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνομαι ανασφάλεια με τέτοιο μισθό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ίσα -ίσα που μπορώ και επιβιώνω μ' αυτό το μισθό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Η δουλειά μου είναι μονότονη (ρουτίνα)	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Η δουλειά μου είναι βαρετή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

<u>Γιατί κάνετε αυτή τη δουλειά;</u>	Ανταποκρίνεται Ακριβώς		Ανταποκρίνεται μέτρια		Δεν ανταποκρίνεται καθόλου		
	7	6	5	4	3	2	1
Για τις κοινωνικές παροχές που παρέχει αυτή η δουλειά (περίθαλψη, ασφαλιστικά ταμεία κλπ.)	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί είναι η δουλειά που διάλεξα και που προτιμώ, για να έχω μια συγκεκριμένη ποιότητα ζωής.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, έχω την εντύπωση ότι δεν έχω αυτά που χρειάζονται για να κάνω αυτή τη δουλειά καλά.	7	6	5	4	3	2	1
Για τις ανεπανάληπτες στιγμές χαράς που μου δίνει αυτή η δουλειά.	7	6	5	4	3	2	1
Λόγω της ευχάριστης εμπειρίας του να μαθαίνω καινούργια πράγματα σ' αυτή τη δουλειά.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί μου επιτρέπει να βγάλω λεφτά	7	6	5	4	3	2	1
Για τα ωραία συναισθήματα που νιώθω σ' αυτή τη δουλειά.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, δεν τα καταφέρνω καλά με τα σημαντικά	7	6	5	4	3	2	1

καθήκοντα αυτής της δουλειάς.							
Για την αίσθηση της επίτευξης που νιώθω κάνοντας τη δουλειά μου με ένα προσωπικό και μοναδικό τρόπο.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, το επίπεδο των απαιτήσεων για την απόδοση που επιβάλλεται να έχουμε, είναι πολύ υψηλό.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση που βιώνω από τη διεύρυνση των γνώσεών μου σε διάφορα ενδιαφέροντα θέματα.	7	6	5	4	3	2	1
Για την πληρωμή.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, πολλές φορές νοιώθω ανήμπορος γι' αυτή τη δουλειά	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί προσωπικά αισθάνομαι ότι πραγματικά θα όφειλα να είμαι καλός σ' αυτή τη δουλειά και θα ένοιωθα πολύ ατυχής διαφορετικά.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί διάφορες πλευρές αυτής της δουλειάς διεγείρουν την περιέργειά μου.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω όταν ανταποκρίνομαι στις ενδιαφέρουσες προκλήσεις της δουλειάς μου	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, την ώρα που δουλεύω υπάρχουν στιγμές που νοιώθω να τα έχω πραγματικά χαμένα	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί αυτή η δουλειά παρέχει ασφάλεια	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί περνώ πραγματικά ευχάριστα σ' αυτή τη δουλειά	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί αυτή τη δουλειά τη διάλεξα, επειδή μου δίνει τη δυνατότητα να επιτυγχάνω μερικούς σημαντικούς στόχους, ενώ την ίδια στιγμή μου επιτρέπει να ασχολούμαι και με τις άλλες πλευρές της ζωής μου.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί συχνά μαθαίνω ενδιαφέροντα πράγματα κάνοντας αυτή τη δουλειά.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, μου λείπουν σημαντικές ικανότητες που είναι αναγκαίες για να ανταποκριθώ στα καθήκοντα αυτής της δουλειάς.	7	6	5	4	3	2	1
Για τη χαρά που αισθάνομαι κάνοντας ενδιαφέρουσες εργασίες, σαν μέρος αυτής της δουλειάς.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, περιμένουν πάρα πολλά από μας.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί η δουλειά μου είναι η ζωή μου και δεν θέλω να αποτύχω.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί πραγματικά θέλω να επιτύχω σ' αυτή τη δουλειά και διαφορετικά θα ντρεπόμουν.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί είναι ο τύπος της δουλειάς που διάλεξα ότι με εκφράζει ως τρόπος ζωής.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, πολλές φορές παρακαλώ μέσα μου κάποιος να με βοηθήσει	7	6	5	4	3	2	1
Για την πρόκληση να προσπαθώ σε δύσκολα πράγματα.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, οι συνθήκες εργασίας μας είναι πολύ δύσκολες.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί θέλω να είμαι ένας «νικητής» κι όχι αποτυχημένος/η	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση της δημιουργίας που προσφέρει η δουλειά μου.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί είναι η δουλειά που διάλεξα και προτιμώ, αφού με βοηθάει να ολοκληρώνομαι ως άτομο.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω, οι συνθήκες εργασίας μας είναι μη ρεαλιστικές.	7	6	5	4	3	2	1
Για την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματός μου	7	6	5	4	3	2	1

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!!

Για το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: @Copyright ερωτηματολογίου: Α. Παπαϊωάννου, Ερευνητής: Γ. Γοροζίδης

