

**ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ  
ΑΝΤΙΚΤΥΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ  
ΑΓΩΓΗΣ**

του  
Ηλία Γουβέλη

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

Σπάρτη  
2013

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Αντώνης Τραυλός, Αναπλ. Καθηγητής

---

2ος Επιβλέπων: Απόστολος Στεργιούλας, Καθηγητής

---

3ος Επιβλέπων: Παναγιώτα Αντωνοπούλου, Επικ. Καθηγήτρια

---

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ηλίας Γουβέλης: Παρακίνηση και αντιλαμβανόμενος κοινωνικός αντίκτυπος της εργασίας των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής  
(Με την επίβλεψη του κ. Αντώνη Τραυλού, Αναπλ. Καθηγητή)

Οι στρατηγικές μαθήματος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) μπορούν να επηρεάσουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Το είδος της παρακίνησης των καθηγητών επηρεάζει τις στρατηγικές αυτές. Για τον σκοπό αυτό εξετάστηκε το εργασιακό προφίλ, σχετικά με το είδος της παρακίνησής τους, 211 Ελλήνων ΚΦΑ από διάφορα γεωγραφικά διαμερίσματα της χώρας. Η έρευνα εστίασε στη σχέση της θετικής αντίληψης των ΚΦΑ ως προς τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους με το είδος της παρακίνησής τους. Επιπλέον, εξετάστηκε η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων και των παραγόντων που σχετίζονται με προσωπικές επιλογές των ΚΦΑ αναφορικά με το είδος της παρακίνησής τους και την αντίληψη που έχουν για την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματός τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: α) οι Έλληνες ΚΦΑ παρακινούνται κυρίως με βάση τα εσωτερικά κίνητρα, β) η θετική αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας είναι πολλή σημαντική γι' αυτούς, γ) ο θετικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος αποτελεί τον παράγοντα ο οποίος περισσότερο συσχετίζεται με την εσωτερική παρακίνηση, και δ) παράγοντες, δημογραφικοί (μεγαλύτερη ηλικία, εργασία στο δημοτικό σχολείο) και παράγοντες, που αποτελούν προσωπική επιλογή των ΚΦΑ (διαρκής επιμόρφωση, συχνή εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού σχολικού προγράμματος, προπονητικό έργο εκτός σχολείου) επιδρούν θετικά, τόσο στην εσωτερική παρακίνηση, όσο και στην αντίληψη της κοινωνικής προσφοράς του επαγγέλματος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής.

*Λέξεις κλειδιά:* Αυτοκαθορισμός, αυτόνομη παρακίνηση, θεωρίες κινήτρων, αντιλαμβανόμενος κοινωνικός αντίκτυπος

## **ABSTRACT**

Helias Gouvelis: Physical Education Teachers: Motivation and perceived social impact of their profession  
(Under the guidance of Dr. Antonios K. Travlos, Associate Professor)

Physical Education teachers (PTE) can influence the intrinsic motivation of students through the motivational strategies they choose. The working behavior of PTE regarding motivation influences the teaching strategies they use. To this end, the working profile of 211 Greek Physical Education teachers from various areas of the country was researched. The research focused on the relation between the perceived social impact of the profession of Greek PTE and the type of motivation. Additionally, the influence of factors - demographic and factors connected with Physical Education teachers' personal choices - on their motivation types and the perceived social impact of their job were also examined. Results suggest that: a) Greek PTE are mainly motivated according to intrinsic motivation patterns; b) the positive perception for social impact of their profession is very important for them, c) Physical Education teachers' perceived prosocial impact of their job is the factor which is mostly related with their intrinsic motivation, and d) factors, such as demographic – senior teachers, positioned in primary education), and factors connected with teachers' personal choices - continuous training, coaching besides school, normal application of the school curriculum - have a positive impact on both the intrinsic motivation and the perception of the social contribution of Physical Education teachers' profession.

*Key words:* Self-determination, motivation, motivation theories, perceived social impact

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος «Διαχείριση και Οργάνωση Αθλητικών Οργανισμών και Επιχειρήσεων» για τη βοήθειά τους και τη συνεργασία τους. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Καθηγητή μου κ. Αντώνη Τραυλό. Είχε τον τρόπο να με παρακινήσει, προκειμένου να ασχοληθώ σε βάθος με τα απαιτητικά πεδία της έρευνας της ανθρώπινης ψυχολογίας και ιδιαίτερα της ανθρώπινης παρακίνησης στον εργασιακό χώρο.

Ευχαριστώ επίσης τα άλλα δυο μέλη της συμβουλευτικής ομάδας, τον κ. Απόστολο Στεργιούλα και την κ. Παναγιώτα Αντωνοπούλου. Σε προσωπικό επίπεδο, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, τη γυναίκα μου Ελένη και τα δυο παιδιά μου Νικόλα και Διονύση για την υπομονή τους και την ανοχή τους. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τους γονείς μου Νίκο και Αναστασία Γουβέλη, ακούραστους συμπαραστάτες σε όλα τα εγχειρήματα της ζωής μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ τέλος στο παιδικό μου φίλο Αριστογιάννη Γαρμπή για την ειλικρινή και ανιδιοτελή συμπαράστασή του σε όλα τα επίπεδα.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	ii
ABSTRACT.....	iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ ..	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ .....	xi

### I. ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ

ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ. ....	1
Η σημαντικότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής .....	1
Προσδιορισμός του προβλήματος.....	3
Θεωρίες Κινήτρων .....	4
Σκοπός - Ερευνητικό Ενδιαφέρον .....	5
Περιορισμοί της παρούσας έρευνας .....	8
Ερευνητικά ερωτήματα.....	8
Παράγοντες – Μεταβλητές .....	10

### II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....

Βασικές αρχές της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (SDT) .....	12
Η θεωρία της ικανοποίησης των βασικών αναγκών .....	13
Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης .....	15
Η οργανισμική θεωρία της ενσωμάτωσης .....	17
Η θεωρία του προσανατολισμού της αιτιότητας .....	20
Η θεωρία του περιεχομένου των στόχων.....	20
Αμφισβήτηση της θεωρίας της γνωστικής αξιολόγησης.....	21
Εφαρμογή των θεωριών του αυτοκαθορισμού.....	24
Μοντέλα και πρακτικές ενός μαθήματος Φυσικής Αγωγής που στηρίζεται στις αρχές της θεωρίας του αυτοκαθορισμού.....	25
Αυτόνομος και ο ελεγχόμενος τρόπος διδασκαλίας .....	28
Η έννοια του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού αντίκτυπου.....	29
Συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους.....	30

Κοινωνική καταξίωση της εργασίας.....	30
Η έννοια του αντιλαμβανόμενου αρνητικού κοινωνικού αντίκτυπου. ....	31
Έρευνες με παρόμοιο αντικείμενο .....	31
<b>III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....</b>	<b>35</b>
Προγραμματισμός της έρευνας.....	35
Το Δείγμα .....	36
Περιγραφή των οργάνων.....	37
<b>IV. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ .....</b>	<b>39</b>
Περιγραφικά στατιστικά .....	39
Στατιστική ανάλυση δεδομένων .....	39
<b>V. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>40</b>
Παραγοντική Ανάλυση .....	40
Αποτελέσματα πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς εσωτερικής και εξωτερικής ρύθμισης.....	43
Αποτελέσματα πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς 2 <sup>ο</sup> συνόλου παραγόντων.....	61
Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.....	81
<b>VI. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....</b>	<b>82</b>
<b>VII. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....</b>	<b>97</b>
Μελλοντικές Έρευνες .....	99
Σκέψεις – Προβληματισμοί- Προτάσεις .....	100
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>103</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I Πίνακες Συχνότητας.....</b>	<b>110</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II Ερωτηματολόγιο έρευνας.....</b>	<b>115</b>

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Μοντέλο διεξαγωγής μαθήματος προσανατολισμένου στην ενθάρρυνση της αυτόνομης παρακίνησης των μαθητών.....	27
<b>Πίνακας 2.</b> Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς των ιδιοτιμών πριν και μετά τη περιστροφή.....	40
<b>Πίνακας 3.</b> Επιβαρύνσεις παραγόντων.....	41
<b>Πίνακας 4.</b> Συντελεστής αξιοπιστίας παραγόντων - Cronbach's alpha.....	42
<b>Πίνακας 5.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των αρχικών μεταβλητών.....	42
<b>Πίνακας 6.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα για τους εξαγόμενους παράγοντες.....	43
<b>Πίνακας 7.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς το φύλο.....	44
<b>Πίνακας 8.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την ηλικία .....	45
<b>Πίνακας 9.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Ηλικία.....	45
<b>Πίνακας 10.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Εκπαιδευτική προϋπηρεσία.....	46
<b>Πίνακας 11.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς το Επίπεδο εκπαίδευσης .....	47
<b>Πίνακας 12.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη συχνότητα της άθλησης στην ιδιωτική ζωή. ....	49
<b>Πίνακας 13.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς τη συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή .....	49
<b>Πίνακας 14.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης.....	51
<b>Πίνακας 15.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης.....	51
<b>Πίνακας 16.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος .....	53
<b>Πίνακας 17.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος	

διδασκαλίας του μαθήματος.....	53
<b>Πίνακας 18.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου.....	55
<b>Πίνακας 19.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου.....	55
<b>Πίνακας 20.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με το σε τι περιοχή ανήκει το σχολείο εργασίας.....	56
<b>Πίνακας 21.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Περιοχή που ανήκει το σχολείο εργασίας.....	57
<b>Πίνακας 22.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με το Είδος σχολείου εργασίας.....	58
<b>Πίνακας 23.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς τη βαθμίδα του σχολείου εργασίας.....	58
<b>Πίνακας 24.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας εργασίας.....	60
<b>Πίνακας 25.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας.....	60
<b>Πίνακας 26.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς το φύλο....	61
<b>Πίνακας 27.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την Ηλικία.....	63
<b>Πίνακας 28.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς την Ηλικία.....	63
<b>Πίνακας 29.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς την Εκπαιδευτική προϋπηρεσία.....	64
<b>Πίνακας 30.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς το Επίπεδο εκπαίδευσης.....	66
<b>Πίνακας 31.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς τη Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή.....	68
<b>Πίνακας 32.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης.....	69
<b>Πίνακας 33.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις)	



δια βίου εκπαίδευσης.....	70
<b>Πίνακας 34.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος. ....	72
<b>Πίνακας 35.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος.....	72
<b>Πίνακας 36.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου.....	74
<b>Πίνακας 37.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου.....	75
<b>Πίνακας 38.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο εργασίας.....	76
<b>Πίνακας 39.</b> Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα που βρίσκεται το σχολείο εργασίας.....	78
<b>Πίνακας 40.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς τη βαθμίδα που βρίσκεται το σχολείο εργασίας.....	78
<b>Πίνακας 41.</b> Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας. ....	80
<b>Πίνακας 42.</b> Συσχετίσεις παραγόντων – Correlations. ....	81

## **ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ**

<b>Σχήμα 1.</b> Η πορεία από την ελεγχόμενη έως την αυτόνομη παρακίνηση.....	18
<b>Σχήμα 2.</b> Πληροφόρηση και έλεγχος της ανταμοιβής.....	23

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

<b>Γράφημα 1.</b> Μέσοι όροι των προς εξέταση παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών).....	43
<b>Γράφημα 2.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική ρύθμιση ως προς το φύλο.....	44
<b>Γράφημα 3.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς την ηλικία. ....	46
<b>Γράφημα 4.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία. ....	47
<b>Γράφημα 5.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης.....	48
<b>Γράφημα 6.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) παρακίνηση ως προς τη συχνότητα της άθλησης. ....	50
<b>Γράφημα 7.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης.....	52
<b>Γράφημα 8.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος.....	54
<b>Γράφημα 9.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς ως προς την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου.....	55
<b>Γράφημα 10.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) παρακίνηση ως προς ως προς τη περιοχή που ανήκει το σχολείο εργασίας.....	57
<b>Γράφημα 11.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς τη βαθμίδα του σχολείου εργασίας.....	59
<b>Γράφημα 12.</b> Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) παρακίνηση ως προς ως προς την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας.....	61
<b>Γράφημα 13.</b> Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Φύλο για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής.....	62
<b>Γράφημα 14.</b> Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Ηλικία για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής.....	64

**Γράφημα 15.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Εκπαιδευτική προϋπηρεσία για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής..... 65

**Γράφημα 16.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους , Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ως προς τον παράγοντα Τίτλοι σπουδών για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής ..... 67

**Γράφημα 17.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Πόσο συχνά αθλείστε στην ιδιωτική σας ζωή; για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής ..... 68

**Γράφημα 18.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους , Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ως προς τον παράγοντα Πόσο συχνά παρακολουθείτε προγράμματα (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης; για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής ..... 71

**Γράφημα 19.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους , Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ως προς το κατά πόσο ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής ..... 73

**Γράφημα 20.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους , Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ως προς τον παράγοντα Ασκεείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής ..... 75

**Γράφημα 21.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς την περιοχή που ανήκει το σχολείο που εργάζεστε για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής ..... 77

**Γράφημα 22.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, συναισθηματική δέσμευση με ωφελομένους και αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς το είδος του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής..... 79

**Γράφημα 23.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών)

συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό  
κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και  
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Κατά  
πόσο είστε ικανοποιημένοι από τον βοηθητικό εξοπλισμό (αθλητικές  
σχολικές εγκαταστάσεις, υλικό μαθήματος, κλπ) της σχολικής μονάδας που  
εργάζεστε για τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής. .... 80

## **I. ΕΞΩΤΕΡΙΚΑ ΚΙΝΗΤΡΑ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Για τις δυτικές κοινωνίες, όπου ο καθιστικός τρόπος ζωής είναι κυρίαρχη τάση και βασική αιτία για πολλές ασθένειες, η υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών που περιλαμβάνουν κινητικές δραστηριότητες είναι μεγάλο κέρδος (Ntoumanis, 2002). Σε μία χώρα όπως είναι η Ελλάδα όπου η παιδική παχυσαρκία αποτελεί σοβαρό πρόβλημα υγείας αφού το ένα τις εκατό (1%) των παιδιών είναι παχύσαρκα και το 20% είναι υπέρβαρα (τα μεγαλύτερα ποσοστά στην Ευρώπη) (Φαχαντίδου, 2002), είναι σημαντικό να ληφθούν μέτρα ώστε να αναστραφεί αυτή η πορεία. Εκτός της ανάγκης για βελτίωση της σωματικής υγείας ενός πληθυσμού εξίσου αναγκαία είναι και η εξασφάλιση της ψυχικής του υγείας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (Π.Ο.Υ.) όπως αυτός διατυπώθηκε στο καταστατικό του οργανισμού το 1946, υγεία είναι *«η κατάσταση της πλήρους σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής ευεξίας και όχι μόνο η απουσία ασθένειας ή αναπηρίας»*. Έτσι, λοιπόν, η έννοια της υγείας δεν αποδίδεται μόνο από την ιατρική πλευρά αλλά και από άλλες, όπως είναι το περιβάλλον, η οικονομία, η εργασία, κ.α.

### ***Η σημαντικότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής***

Τα παραπάνω εναρμονίζονται πλήρως με τους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το πρώτο μέλημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η εξασφάλιση της σωματικής και της ψυχικής υγείας των μαθητών και η εμφύσηση σ' αυτούς της φιλοσοφίας που δίνει έμφαση στην πρόοδο του κάθε μαθητή (Παπαϊωάννου, Λαπαρίδης, Μιχαλοπούλου, Πυλιανίδης, Ζέτου και συν., 2007). Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) που διεξάγεται στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος στοχεύει από την πλευρά του και στον μεγάλο βαθμό που του αντιστοιχεί στην προώθηση της υγείας των μαθητών. Είναι ευρέως αναγνωρισμένο ότι το μάθημα της ΦΑ μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην προώθηση της δημόσιας υγείας (Haywood, 1991; Sallis & McKenzie, 1991). Η σημασία και ο ρόλος του μαθήματος έχει επισημανθεί από πολλούς φορείς ανεπτυγμένων κρατών. Επαγγελματικοί οργανισμοί όπως είναι η Ακαδημία Φυσικής Αγωγής της Αμερικής (*The American Academy for Physical Education*), οι Παιδιατρικές Επιτροπές της Αθλητικής Ιατρικής και της Σχολικής Υγείας της Αμερικής (*The American Academy of Pediatrics Committees on Sports Medicine and School Health*) και η Ένωση Φυσικής Αγωγής

του Ηνωμένου Βασιλείου (*The Physical Education Association of the United Kingdom - PEAK, 2000*), έχουν τονίσει την ανάγκη προώθησης της φυσικής δραστηριότητας στα σχολεία. Η φυσική δραστηριότητα βοηθάει στην υιοθέτηση ενός υγιεινού τρόπου ζωής ο οποίος εξασφαλίζει φυσικά, πνευματικά και κοινωνικά οφέλη στους νέους ανθρώπους. Η συμμετοχή των ανθρώπων σε αθλητικές δραστηριότητες, είναι καθοριστικής σημασίας. Για τη διατήρηση της υγείας απαιτούνται τριάντα λεπτά (30') καθημερινής φυσικής δραστηριότητας μέτριας έντασης (Παπαϊωάννου και συν., 2007). Τα παιδιά και οι έφηβοι, ωστόσο, χρειάζονται επιπλέον είκοσι λεπτά (20') φυσική δραστηριότητα υψηλής έντασης, τρεις φορές την εβδομάδα (Παπαϊωάννου και συν., 2007). Ο έλεγχος του βάρους, τέλος, απαιτεί τουλάχιστον εξήντα λεπτά (60') καθημερινή φυσική δραστηριότητα, ενδιάμεσης ή υψηλής έντασης (Παπαϊωάννου και συν., 2007). Στην Ελλάδα, ο σκοπός του μαθήματος της ΦΑ, όπως αυτός ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, δεν είναι η καλλιέργεια του πρωταθλητισμού, αλλά η ενθάρρυνση όλων των μαθητών να συμμετάσχουν στην αθλητική δραστηριότητα και ιδιαίτερα αυτών (κινητικά αδέξιοι ή παχύσαρκοι), που δεν κάνουν αθλητισμό εκτός σχολείου. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Υπουργείου Παιδείας στην εφημερίδα της Κυβέρνησης, ότι: «*Η παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων μάθησης για όλους τους μαθητές αποτελεί βασική αρχή της δημοκρατικής κοινωνίας*» (ΦΕΚ 303, τΒ'/13-03-03, σελ. 3735).

*Παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη συμμετοχή.* Η παροχή κινήτρων για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ είναι σημαντική για δυο κυρίως λόγους. Ο πρώτος λόγος αφορά την αντίληψη, ότι οι κινητικές δραστηριότητες που υιοθετεί κάποιος σε μικρή ηλικία τον συνοδεύουν και στην ενηλικίωσή του. Σύμφωνα με τους Standage και Gillison (2007), οι συνήθειες και οι αντιλήψεις που υιοθετεί το άτομο κατά τη περίοδο των σχολικών του χρόνων τον συντροφεύουν και στη ζωή του εκτός σχολείου. Κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνεται η δημόσια υγεία. Ο δεύτερος λόγος αφορά την άποψη, ότι το μάθημα της ΦΑ, όπως και όλο το σχολείο γενικότερα, είναι μια διαρκής εκπαιδευτική διαδικασία που διαμορφώνει την προσωπικότητα του ανθρώπου (Παπαϊωάννου, Λαπαρίδης, Σερμπέζης, Μιχαλοπούλου, Πυλιανίδης και συν., 2009).

### *Προσδιορισμός του προβλήματος*

Ωστόσο, η υιοθέτηση και ιδιαίτερα η προσκόλληση σε φυσικές δραστηριότητες είναι διαδικασία δύσκολη και απαιτητική. Το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπουν ή έχουν αρνητική εμπειρία από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της ΦΑ αυξάνεται εντυπωσιακά όσο προχωράει η εκπαιδευτική διαδικασία από το Δημοτικό στο Λύκειο. Στις ΗΠΑ, αν και το ποσοστό των παιδιών που εγγράφονταν σε προγράμματα ΦΑ στο Δημοτικό άγγιζε το 97%, το ποσοστό αυτό έπεφτε στο 50% μετά το τέλος του Λυκείου (Ross, Pate, Corbin, Deply, & Gold, 1987). Στην Ελλάδα στο Γυμνάσιο το 30% τουλάχιστον των αγοριών και το 55% των κοριτσιών ασκούνται λιγότερο από ότι χρειάζεται για την υγεία τους (Παπαϊωάννου και συν., 2007). Τα ποσοστά μεγαλώνουν στο Λύκειο. Στη Γ' Λυκείου το 65% των αγοριών και το 83% των κοριτσιών ασκούνται λιγότερο από όσο χρειάζεται για το καλό της υγείας τους (Παπαϊωάννου και συν., 2007).

*Πραγματοποιηθείσες Έρευνες.* Έρευνες που πραγματοποίησαν στην Αγγλία, οι Coakley και White (1992) στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν γιατί αυξάνονται τα ποσοστά αποχής από το μάθημα της Γυμναστικής όσο προχωρά η εκπαιδευτική διαδικασία, έδειξαν ότι οι αρνητικές εμπειρίες που αποκομίζουν οι μαθητές από το μάθημα της γυμναστικής είναι πολύ περισσότερες από τις θετικές. Μερικές από τις αρνητικές τους εμπειρίες οφείλονταν στην ανία, στην έλλειψη επιλογών, στην αίσθηση ανικανότητας και στην πίεση από την αξιολόγηση - κριτική της παρέας (peer pressure). Θετική εμπειρία αποκομίζουν οι μαθητές όταν έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν και να συμμετέχουν σε μη παραδοσιακές δραστηριότητες, όπως είναι το πατινάζ (Coakley & White, 1992). Η πρακτική εφαρμογή των παραπάνω ευρημάτων είναι ότι όταν οι μαθητές βρίσκουν το μάθημα της ΦΑ βαρετό ή το θεωρούν μια εξευτελιστική γι' αυτούς εμπειρία, δεν έχουν κίνητρα συμμετοχής σ' αυτό. Έχει βάση, επομένως, η υπόθεση ότι τα σχολικά προγράμματα έχουν θετικό αντίκτυπο στους μαθητές όταν τους δίνουν κίνητρα συμμετοχής και όταν μέσα από τη συμμετοχή σ' αυτά οι μαθητές απολαμβάνουν θετικά αποτελέσματα, τόσο στον γνωστικό όσο και στον συναισθηματικό τομέα (Coakley & White, 1992).

*Ο ρόλος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής.* Τόσο το είδος της παρακίνησης όσο και η αντίληψη της κοινωνικής αξίας του επαγγέλματός τους επηρεάζουν την



εργασιακή στάση των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ). Η εργασιακή στάση των ΚΦΑ παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον για τον λόγο ότι αυτοί αποτελούν βασικό παράγοντα του εξωτερικού περιβάλλοντος των μαθητών. Το εξωτερικό περιβάλλον των μαθητών επηρεάζει την παρακίνησή τους (Taylor & Ntoumanis 2007) για μεγαλύτερη συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ που είναι ο βασικός μας στόχος. Ο σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν η διερεύνηση του εργασιακού προφίλ των ΚΦΑ σχετικά με το είδος της παρακίνησής τους. Η έρευνα είχε, επίσης, σκοπό να διερευνήσει την αντίληψη που έχουν οι ΚΦΑ για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας τους, τον ρόλο που αυτός παίζει στην εργασιακή τους συμπεριφορά και τη δυνατότητα που τους δίνει να παράγουν θετικό για τη κοινωνία έργο.

### ***Θεωρίες Κινήτρων***

Τι εννοούμε όμως με τον όρο παρακίνηση; Σύμφωνα με τους Robbins και Judge (2011) παρακίνηση ή προώθηση είναι η διαδικασία που αιτιολογεί την ένταση και την επιμονή της προσπάθειας προς την επίτευξη ενός στόχου. Τα κίνητρα των ατόμων συμπεραίνονται από τη συμπεριφορά τους. Η προώθηση δημιουργείται από όλες αυτές τις εσωτερικές καταστάσεις του ατόμου που περιγράφονται σαν επιθυμίες, ευχές, προσπάθειες κλπ. Είναι μια εσωτερική κατάσταση που ενεργοποιεί, κατευθύνει και διατηρεί την επιλεγόμενη συμπεριφορά για την εκπλήρωση κάποιου σκοπού (Campbell & Pritchard, 1976).

*Οι Θεωρίες των Αναγκών (Need -Based Theories)* εξηγούν την παρακίνηση στον χώρο της εργασίας σε σχέση με την ικανοποίηση των αναγκών στον χώρο εργασίας. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν οι θεωρίες του Maslow και Alderfer, οι οποίοι ορίζουν τις ανάγκες του ανθρώπου ως ανάγκη να νοιώσουν ασφάλεια και σιγουριά, να αποκτήσουν αγαθά, να κερδίσουν την εκτίμηση από τους άλλους ανθρώπους διαμέσου της κοινωνικής καταξίωσης και τέλος να φτάσουν στο στάδιο της αυτοπραγμάτωσης τοποθετώντας τις σ' ένα ιεραρχικό μοντέλο. Αντίθετα, οι Herzberg και McClelland αγνόησαν το ιεραρχικό μοντέλο των Maslow και Alderfer, και εστίασαν στη δυνατότητα κινητοποίησης διαμέσου ενός προσδιορισμένου τόξου αναγκών όπως είναι η επιτυχία, η συμμαχία, η δύναμη και η αυτονομία (Steers, Mowday, & Shapiro, 2004).

Οι *Θεωρίες των Γνωστικών Διαδικασιών (Cognitive Process Theories)* εξηγούν το πώς και γιατί τα άτομα παρακινούνται. Σ' αυτήν την κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες της προσδοκίας του Vroom σύμφωνα με την οποία, η ελκυστικότητα της κάθε εργασίας και η επένδυση ενέργειας σ' αυτή εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από το πόσο οι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι η δική τους ανταμοιβή θα οδηγήσει σε ποιοτικότερα αποτελέσματα. Οι Porter και Lawler αναγνώρισαν τον ρόλο των ατομικών διαφορών, ενώ ο Adams εισήγαγε τη σημασία της ισότητας όσον αφορά την ανταπόκριση των εργαζομένων στο επίπεδο των γνωστικών διαδικασιών και στο επίπεδο της συμπεριφοράς (Steers, Mowday, & Shapiro, 2004).

Οι *Συμπεριφορικές θεωρίες (Behavioral Theories)* που δίνουν έμφαση στην εφαρμογή των αρχών της μάθησης στο εργασιακό περιβάλλον.

Οι *Θεωρίες αυτοκαθορισμού (Self Determination Theories)* που εστιάζουν στην αιτιολόγηση της παρακίνησης στη σημαντικότητα της διαφοροποίησης μεταξύ εξωτερικών (π.χ. ανάγκη για προβολή, αναγνώριση, χρήματα) και εσωτερικών παραγόντων (αύξηση του ενδιαφέροντος για την εργασία αυτή καθαυτή).

Οι *Θεωρίες της εργασίας (Job-Based Theories)* οι οποίες τοποθετούν την πηγή της παρακίνησης κυρίως στο περιεχόμενο των εργασιών που οι εργαζόμενοι εκτελούν.

### **Σκοπός - Ερευνητικό Ενδιαφέρον**

Η παρούσα εργασία εξέτασε το αν η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Self Determination Theory - SDT) όπως αυτή διατυπώθηκε από τους (Deci & Ryan, 1985a) μπορεί να βοηθήσει στη δόμηση ενός μαθήματος γυμναστικής, έτσι ώστε αυτό να γίνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για τους μαθητές. Εστίασε στην επίδραση του κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος των ΚΦΑ στην εργασιακή τους συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, η αυτονομία και ο βαθμός ικανοποίησης μέσα από τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα χαρακτηρίζουν ένα άτομο που αυτοκαθορίζεται. Όσο μεγαλύτερη ικανοποίηση και χαρά αισθάνεται ένα άτομο από τη συμμετοχή του σε μία δράση τόσο περισσότερο αντιλαμβάνεται τη

συμμετοχή του αυτή σαν δική του επιλογή και έτσι αυτορυθμίζεται (self – regulation) (Baard, Deci, & Ryan, 2004).

Ο ΚΦΑ είναι ένα σημαντικό πρόσωπο για τη διεξαγωγή του μαθήματος της ΦΑ αφού αυτός χαράζει τη στρατηγική του μαθήματος βασιζόμενος στις απαιτήσεις και επισημάνσεις του αναλυτικού προγράμματος. Η στρατηγική που αυτός ακολουθεί συνδέεται άμεσα με το είδος της παρακίνησης των μαθητών (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). Το ζητούμενο είναι μια μέθοδος διδασκαλίας που ενισχύει τα Αυτόνομα Κίνητρα (Autonomous Motivation) των μαθητών, αφού οι μαθητές που λειτουργούν σε ένα σχολικό περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία τους, συμμετέχουν στο μάθημα ενεργά, σύμφωνα με τη δική τους θέληση και εμφανίζουν μεγαλύτερη προσκόλληση με τη φυσική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο τους (Chatzisarantis & Hagger, 2009). Η αυτόνομη παρακίνηση του ΚΦΑ είναι σημαντική αφού συνδέεται με εκείνες τις στρατηγικές μαθήματος που ενισχύουν την αυτόνομη παρακίνηση των μαθητών (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2008; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006). Για τον λόγο αυτό, η διερεύνηση της αυτόνομης παρακίνησης των ΚΦΑ έχει ερευνητικό ενδιαφέρον και αποτέλεσε αντικείμενο αρκετών ερευνών και ερευνητών. Οι Taylor, Ntoumanis, και Standage (2008) βρήκαν ότι η αντιλαμβανόμενη από τους καθηγητές πίεση στον χώρο εργασίας επηρεάζει αρνητικά την ψυχολογική τους ανάγκη για ικανοποίηση. Οι Taylor, Ntoumanis, και Smith (2009) διερεύνησαν παράγοντες που επηρεάζουν τους ΚΦΑ στην επιλογή στρατηγικών παρακίνησης των μαθητών. Οι καθηγητές ανέφεραν ότι η έμφαση στην αξιολόγηση των μαθητών, η πίεση να προσαρμοστούν σε μεθόδους διδασκαλίας άλλων καθηγητών, οι αντιλαμβανόμενες νόρμες κουλτούρας και οι χρονικοί περιορισμοί του μαθήματος επηρεάζουν την επιλογή τους, όσον αφορά τις στρατηγικές που ακολουθούν στα πλαίσια της παρακίνησης των μαθητών. Η εκπλήρωση των Βασικών Ψυχολογικών Αναγκών των καθηγητών είχε θετική πρόβλεψη για την αυτόνομη παρακίνησή τους, η οποία με τη σειρά της είχε θετική πρόβλεψη ως προς την επιλογή στρατηγικών μαθήματος που ευνοούν την αυτόνομη παρακίνηση των μαθητών (Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009). Οι μαθητές παρακινούνται αυτόνομα όταν αντιλαμβάνονται ότι οι στρατηγικές μαθήματος εκπληρώνουν τις βασικές τους ανάγκες (Taylor & Ntoumanis, 2007). Ένα αξιοσημείωτο σημείο της έρευνας των Taylor και Ntoumanis (2007) είναι ότι η αντίληψη των ΚΦΑ για το είδος της παρακίνησης των μαθητών μερικώς συμφωνούσε με την αντίληψη των ίδιων των

μαθητών. Οι Tessier, Sarrazin, και Ntoumanis (2010) εξέτασαν κατά πόσο η υιοθέτηση στρατηγικών ενίσχυσης των αυτόνομων κινήτρων ευνοείται διαμέσου στοχευόμενων προγραμμάτων εκπαίδευσης.

*Σχέση της έρευνας με προηγούμενες.* Για το κύριο ερευνητικό θέμα της παρούσας εργασίας δηλ. τη διερεύνηση του κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος του ΚΦΑ και του ρόλου που αυτός παίζει στο είδος της παρακίνησής του δεν υπάρχουν δεδομένα αφού δεν έχει διερευνηθεί από άλλους ερευνητές. Οι υπάρχουσες έρευνες διερεύνησαν κυρίως το είδος της παρακίνησης των ΚΦΑ διαμέσου της ικανοποίησης των βασικών τους αναγκών. Εστίασαν στην επίδραση της πίεσης στην εκπλήρωση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και διαμέσου αυτής στο είδος της παρακίνησής τους. Η παρούσα έρευνα διερεύνησε την προσωπική αντίληψη των ΚΦΑ ως προς την κοινωνική αξία της εργασίας τους. Εξέτασε, επίσης και το πώς παράγοντες που συνδέονται με την προσωπική ζωή των ΚΦΑ (δημογραφικοί, προσωπικές επιλογές) επιδρούν στην εργασιακή τους συμπεριφορά.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε ως προς το πώς συσχετίζονται η ρύθμιση της εργασιακής συμπεριφοράς των ΚΦΑ με τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας τους. Πιο συγκεκριμένα, ως ρύθμιση της εργασιακής συμπεριφοράς εξετάστηκε η ρύθμιση με βάση τα εσωτερικά κίνητρα, η οποία χαρακτηρίζει την αυτόνομη παρακίνηση και η ρύθμιση της συμπεριφοράς με βάση τα εξωτερικά κίνητρα η οποία χαρακτηρίζει την ελεγχόμενη παρακίνηση. Ως κοινωνικός αντίκτυπος της εργασίας εξετάστηκαν ο Αντιλαμβανόμενος Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος (Perceived Pro-social Impact), η Συναισθηματική Δέσμευση με τους ωφελούμενους (Affective Commitment to Beneficiaries), και η Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση (Perceived Social Worth) της εργασίας που αντιπροσώπευαν τη θετική αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος του ΚΦΑ. Εξετάστηκε, επίσης και ο Αντιλαμβανόμενος Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος (Perceived Antisocial Impact) της εργασίας που αντιπροσώπευε την αρνητική αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος του ΚΦΑ. Διερευνήθηκαν επιπλέον: α) δημογραφικοί παράγοντες, όπως: το φύλο, η ηλικία, η εκπαιδευτική προϋπηρεσία, η βαθμίδα σχολείου εργασίας, ο πληθυσμός του δήμου εργασίας, η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων εργασίας και β) παράγοντες που σχετίζονταν με προσωπικές επιλογές των ΚΦΑ που συμμετείχαν στην έρευνα, όπως: οι τίτλοι σπουδών πλέον του βασικού

πτυχίου, η συχνότητα επιμόρφωσης, η συνέπεια ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας, η άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου και η συχνότητα της άθλησης, ως προς την επίδραση που ασκούν στο είδος της παρακίνησης των ΚΦΑ και στην αντίληψη του κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματός τους.

### ***Περιορισμοί της παρούσας έρευνας***

Το δείγμα της έρευνας δεν ήταν τόσο μεγάλο ώστε να μπορούμε να πούμε ότι αντιπροσώπευε όλους τους Έλληνες ΚΦΑ. Δεν εκπροσωπήθηκαν π.χ. στο δείγμα νησιωτικές και παραμεθόριες περιοχές. Δεν υπήρχε επίσης εκπροσώπηση των εκπαιδευτικών της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Ως προς τη μεθοδολογία της έρευνας, επιλέχθηκε η ποσοτική (θετικιστική) προσέγγιση. Η μέθοδος αυτή δεν εξασφαλίζει πολύτιμες πληροφορίες που θα μπορούσαν να συλλεχτούν διαμέσου της προσωπικής συνέντευξης ή της συμμετοχικής παρατήρησης. Ωστόσο, η επιλεγμένη μέθοδος έδωσε τη δυνατότητα επεξεργασίας δεδομένων που συλλέχτηκαν από τη συμμετοχή ενός αρκετά αντιπροσωπευτικού δείγματος ΚΦΑ.

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

Τα προς διερεύνηση ερευνητικά ερωτήματα τέθηκαν με σκοπό να υπηρετήσουν τα ερευνητικά θέματα της εργασίας δηλ. (α) τη διερεύνηση της εργασιακής συμπεριφοράς των Ελλήνων ΚΦΑ ως προς το είδος της παρακίνησής τους (εσωτερική – εξωτερική), και (β) τη σημασία της έννοιας του κοινωνικού αντίκτυπου για το επάγγελμα των ΚΦΑ, καθώς και την επίδραση που αυτός ασκεί στην εργασιακή τους συμπεριφορά. Έτσι δομήθηκαν οι παρακάτω προς διερεύνηση ερωτήσεις:

- α) Οι Έλληνες ΚΦΑ ρυθμίζουν την εργασιακή τους συμπεριφορά με βάση τα εσωτερικά ή τα εξωτερικά κίνητρα;
- β) Διαφοροποιείται η εργασιακή συμπεριφορά ως προς το είδος της παρακίνησης ανάλογα με τους επιμέρους δημογραφικούς παράγοντες ή παράγοντες που αποτελούν προσωπική επιλογή των ΚΦΑ; β<sub>1</sub>) Είναι μεγαλύτερος ο βαθμός εσωτερικής παρακίνησης στους άνδρες ή στις γυναίκες; β<sub>2</sub>) Η ηλικία των ΚΦΑ επηρεάζει το είδος της παρακίνησής τους; β<sub>3</sub>) Ο χρόνος προϋπηρεσίας επιδρά στο είδος της παρακίνησης των ΚΦΑ; β<sub>4</sub>) Είναι μεγαλύτερος ο βαθμός εσωτερικής παρακίνησης στους ΚΦΑ που

υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση; β<sub>5</sub>) Ο πληθυσμός των πόλεων που εργάζονται επηρεάζει το είδος της παρακίνησης των ΚΦΑ; β<sub>6</sub>) Είναι μεγαλύτερος ο βαθμός εσωτερικής παρακίνησης στους ΚΦΑ των οποίων το σχολείο διαθέτει αρτιότερη υλικοτεχνική υποδομή; β<sub>7</sub>) Είναι μεγαλύτερος ο βαθμός εσωτερικής παρακίνησης στους ΚΦΑ που είχαν και άλλα πτυχία επιπλέον του βασικού; β<sub>8</sub>) Η συχνότητα επιμόρφωσης των ΚΦΑ (δια βίου μάθηση) επηρεάζει τον βαθμό της εσωτερικής παρακίνησης; β<sub>9</sub>) Η συνέπεια ακολουθίας του αναλυτικού προγράμματος από τους ΚΦΑ συνδέεται με το είδος της παρακίνησης; β<sub>10</sub>) Εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικής παρακίνησης οι καθηγητές που ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου ή αυτοί που δεν ασκούν; β<sub>11</sub>) Η συχνότητα της άθλησης με ποιο είδος παρακίνησης συνδέεται;

γ) Η αντίληψη των ΚΦΑ για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους είναι θετική ή αρνητική;

δ) Διαφοροποιείται η αντίληψη (θετική ή αρνητική) των ΚΦΑ για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους ανάλογα με τους επιμέρους δημογραφικούς παράγοντες ή παράγοντες που αποτελούν προσωπική επιλογή των καθηγητών ΚΦΑ;

δ<sub>1</sub>) Οι άνδρες διαφέρουν από τις γυναίκες ως προς την αντίληψη του κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος; δ<sub>2</sub>) Η ηλικία των ΚΦΑ επηρεάζει την αντίληψή τους για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους; δ<sub>3</sub>) Ο χρόνος προϋπηρεσίας

επιδρά στην αντίληψή των ΚΦΑ για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους; δ<sub>4</sub>) Αλλάζει η αντίληψη των ΚΦΑ για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους ανάλογα με το αν υπηρετούν στην πρωτοβάθμια ή στη δευτερο-

βάθμια εκπαίδευση; δ<sub>5</sub>) Ο πληθυσμός των πόλεων που εργάζονται επηρεάζει την αντίληψή τους για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους; δ<sub>6</sub>) Η αρτιότερη υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων επιδρά στην αντίληψη των ΚΦΑ για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους; δ<sub>7</sub>) Οι επιπλέον του βασικού τίτλοι σπουδών συνδέονται με την αντίληψη των ΚΦΑ για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους; δ<sub>8</sub>) Παίζει ρόλο η συχνότητα της επιμόρφωσης (δια βίου μάθηση)

των ΚΦΑ ως προς την αντίληψη τους για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους; δ<sub>9</sub>) Το πόσο συχνά ακολουθούν οι ΚΦΑ το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας επιδρά στην αντίληψή τους για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας τους; δ<sub>10</sub>) Έχουν διαφορετική αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας τους οι καθηγητές που ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου με αυτούς που δεν ασκούν;

δ<sub>11</sub>) Η συχνότητα της άθλησης ευνοεί τη θετική αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος;

ε) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας και της ρύθμισης της εργασιακής συμπεριφοράς των ΚΦΑ;

### ***Παράγοντες – Μεταβλητές***

Στην παρούσα έρευνα, εξετάστηκαν δυο σύνολα παραγόντων: Το πρώτο σύνολο αποτελούσαν α) η Εξωτερική Ρύθμιση - External Regulation και β) η Εσωτερική Ρύθμιση - Intrinsic regulation που διερευνούσαν το είδος της παρακίνησης. Το δεύτερο σύνολο αποτελούσαν γ) ο Αντιλαμβανόμενος Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος - Perceived Prosocial Impact, δ) ο Αντιλαμβανόμενος Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος - Perceived Antisocial Impact, ε) η Συναισθηματική Δέσμευση με τους ωφελούμενους - Affective Commitment to Beneficiaries, και στ) η Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση - Perceived Social Worth που διερευνούσαν τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος.

*Λειτουργικοί Ορισμοί:* Η θεωρία του αυτοκαθορισμού είναι μια μακροθεωρία κινήτρων η οποία χωρίζει τα κίνητρα που ωθούν τον άνθρωπο στο να πάρει μέρος σε μια διαδικασία ή δραστηριότητα σε αυτόνομα και ελεγχόμενα.

Η θεωρία της εκπλήρωσης των βασικών ψυχολογικών αναγκών κατά βάση αναφέρεται στις συνειδητές επιθυμίες, τους πόθους, ή τα κίνητρα του κάθε ατόμου (Baard, Deci, & Ryan, 2004). Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών είναι κεντρικός παράγοντας για τον βαθμό αυτονομίας του ανθρώπου.

Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης αναφέρεται στα εσωτερικά κίνητρα (Deci & Ryan, 1985a).

Η Θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης αναφέρεται στο κεφάλαιο των εξωτερικών κινήτρων (Deci & Ryan, 2000).

Η Θεωρία του Προσανατολισμού της Αιτιότητας αναφέρεται στη ρύθμιση του ανθρώπου σε σχέση με το περιβάλλον (Ryan & Deci, 2000).

Η Θεωρία του Προσδιορισμού των Στόχων η οποία αναφέρεται στη διάκριση μεταξύ των εσωτερικών και εξωτερικών στόχων και την επίδρασή τους στην ευεξία (Deci & Ryan, 2000).

Ο *αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος* του επαγγέλματος αναφέρεται στο θετικό συναίσθημα που νοιώθουν οι εργαζόμενοι όταν αντιλαμβάνονται ότι η δουλειά τους ωφελεί τους άλλους ανθρώπους (Grant, 2008).

Ο *αντιλαμβανόμενος αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος* του επαγγέλματος αναφέρεται στο αρνητικό συναίσθημα, που νοιώθουν οι εργαζόμενοι όταν αντιλαμβάνονται, ότι η δουλειά τους βλάπτει τους άλλους ανθρώπους (Grant, 2008).

Η *συναισθηματική δέσμευση* με τους ωφελούμενους αναφέρεται στην επαφή που αποκτά ο εργαζόμενος με τους ανθρώπους που ωφελούνται από την εργασία του (Grant & Campbell, 2007).

Η *κοινωνική καταξίωση* της εργασίας αναφέρεται στο κατά πόσο η εργασία ενός εργαζόμενου έχει αποδοχή από τους συναδέλφους του και από τους άλλους ανθρώπους (Grant & Campbell, 2007).



## II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στη διερεύνηση της εφαρμογής της θεωρίας του αυτοκαθορισμού στον σχεδιασμό της άσκησης και ιδιαίτερα στον σχεδιασμό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Για τον σκοπό αυτό η σαφής ανάπτυξη της *θεωρίας του αυτοκαθορισμού*, όπως αυτή διατυπώθηκε από τους (Deci & Ryan, 1985a), είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση των εφαρμογών της.

### ***Βασικές αρχές της θεωρίας του αυτοκαθορισμού***

Σύμφωνα με τις καθιερωμένες αλλά και πρόσφατες θεωρίες κινήτρων, το συνολικό ποσό παροχής κινήτρων που ωθούν τους ανθρώπους σε ιδιαίτερες συμπεριφορές ή δραστηριότητες, συμπεριλαμβάνεται σε ένα ενιαίο τύπο. Αντίθετα, η Θεωρία του Αυτοκαθορισμού ορίζει διαφορετικούς τύπους παροχής κινήτρων. Η βασική αρχή της θεωρίας είναι ότι τα κίνητρα που ωθούν τον άνθρωπο στο να πάρει μέρος σε μια διαδικασία ή δραστηριότητα χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: *Αυτόνομα* και *Ελεγχόμενα* (Deci & Ryan, 1985a). Τα *Αυτόνομα* κίνητρα συμπεριλαμβάνουν δύο τύπους κινήτρων, τα εσωτερικά κίνητρα και το είδος εκείνο από τα εξωτερικά κίνητρα το οποίο οι άνθρωποι έχουν ταυτίσει με την αξία μιας δραστηριότητας και κατά τρόπο ιδανικό το έχουν ενσωματώσει ως κάτι δικό τους (Deci & Ryan, 2008). Τα *Ελεγχόμενα* κίνητρα συμπεριλαμβάνουν το είδος των εξωτερικών κινήτρων τα οποία ωθούν τον άνθρωπο να δράσει κάτω από την επήρεια της εκπλήρωσης μιας εξωτερικής απαίτησης. Όταν οι άνθρωποι δρουν παρακινούμενοι από αυτόνομα κίνητρα τότε βιώνουν την ελευθερία της επιλογής τους καθώς και την αυτοϋποστήριξη των δράσεών τους. Στην περίπτωση λοιπόν των εσωτερικών κινήτρων μιλάμε για προσωπική επιλογή και την πρόκληση της συμμετοχής, που συνοδεύεται από την πηγαία ευχαρίστηση. Στην περίπτωση των εξωτερικών κινήτρων μιλάμε για ώθηση του ατόμου να συμμετάσχει για συγκεκριμένους εξωτερικούς λόγους (ανταμοιβή, τιμωρία, αναγνώριση) (Deci & Ryan, 2008).

Εμβαθύνοντας σε κάθε μια από τις παραπάνω θεωρίες και συνδυάζοντάς τις με την αθλητική δραστηριότητα και το μάθημα της ΦΑ κρίνεται απαραίτητο να γίνουν οι παρακάτω επισημάνσεις.

### ***Η Θεωρία της Ικανοποίησης των Βασικών Αναγκών***

*Η θεωρία της ικανοποίησης των βασικών αναγκών υποστηρίζει την αντίληψη της ανάμιξης των ψυχολογικών αναγκών και τη σχέση που αυτές έχουν με την ψυχική υγεία και ευεξία (Deci & Ryan, 2008). Οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από τα πολιτικά συστήματα από τα οποία διοικούνται, ή την κουλτούρα που επικρατεί στις χώρες που ζουν, δηλώνουν ικανοποιημένοι όταν εκπληρώνονται τρεις βασικές τους ανάγκες: (α) η ανάγκη τους να νοιώθουν ότι είναι ικανοί και χρήσιμοι, (β) η ανάγκη τους να νοιώθουν αυτόνομοι, και (γ) η ανάγκη τους να επικοινωνούν και να συνάπτουν σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους. Τοιουτοτρόπως, περιβάλλοντα που ενισχύουν σε αντίθεση με εκείνα που αποτρέπουν την εκπλήρωση των αναγκών αυτών υποδηλώνουν ευδαιμονία (Ryan & Deci, 2000). Οι τρεις αυτές ανάγκες είναι πολύ σημαντικές και η παρεμπόδιση έστω και της μίας έχει φανερό κόστος στη συνολική λειτουργία του ατόμου. Εξ' αιτίας του λόγου ότι οι βασικές ανάγκες είναι παγκόσμιες αναφορές για τη λειτουργία του ατόμου, η θεωρία εκπλήρωσης των βασικών αναγκών επιδιώκει να τις διευκρινίσει και να τις ξεκαθαρίσει (Ryan & Deci, 2000).*

*Η εφαρμογή της Θεωρίας Εκπλήρωσης των Βασικών Αναγκών. Η εφαρμογή της Θεωρίας Εκπλήρωσης των Βασικών Αναγκών μέσα από την αθλητική δραστηριότητα και την ικανοποίηση που εισπράττει ο άνθρωπος από τη συμμετοχή του σ' αυτές έχει διερευνηθεί από πολλούς ερευνητές (Vlachopoulos & Karavani, 2009; Gagné, Ryan, & Bargmann, 2003; Wilson, Rodgers, Loitz, & Scime, 2006; Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009). Το σημείο εκείνο που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι αυτό του σχεδιασμού της άσκησης. Υποτίθεται ότι όταν οι ασκούμενοι διαλέγουν μόνοι τους ένα πρόγραμμα άσκησης, διαλέγουν κάποιο με μικρό βαθμό δυσκολίας με αποτέλεσμα να μην κερδίζουν τα ανάλογα οφέλη από αυτό. Έτσι έχει επικρατήσει η αντίληψη ότι αυτός που καθοδηγεί την άσκηση πρέπει να πιέσει τον ασκούμενο να την εκτελέσει. Έρευνες, όμως, που έκαναν οι (Vazou-Ekkekakis & Ekkekakis, 2009) έδειξαν ότι αν ο ασκούμενος δεχτεί πίεση 10% παραπάνω από την αίσθηση πίεσης που ο ίδιος θεωρεί κατάλληλη μειώνεται η ευχαρίστησή του κατά τη διάρκεια της άσκησης. Η μείωση της ευχαρίστησής του επιδρά αρνητικά στην αίσθηση αυτονομίας του. Έτσι, μειώνεται η διάθεση του ασκούμενου για συμμετοχή στην άσκηση και πιθανά η προσκόλλησή του με την αθλητική δραστηριότητα. Για να επιτύχει μία αθλητική δραστηριότητα, σύμφωνα με*

τις αρχές της Θεωρίας Εκπλήρωσης των Βασικών Αναγκών, πρέπει να είναι σωστά σχεδιασμένη. Δηλαδή, ο βαθμός δυσκολίας της θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις δυνατότητες του ασκούμενου έτσι ώστε να του προκαλεί το ενδιαφέρον. Ο πολύ μικρός βαθμός δυσκολίας δεν τον προκαλεί, ενώ ο πολύ μεγάλος τον απογοητεύει (Wang, Hagger, & Liu, 2009).

*Η Θεωρία της Εκπλήρωσης των Βασικών Αναγκών στη Φυσική Αγωγή.* Η Θεωρία της Εκπλήρωσης των Βασικών Αναγκών στη ΦΑ εστιάζει στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών του καθηγητή και του μαθητή. Ο βαθμός αυτονομίας του ΚΦΑ επηρεάζεται από το πόσο ικανοποιημένος αυτός αισθάνεται από το περιβάλλον της εργασίας του. Ο βαθμός αυτονομίας του ΚΦΑ επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας που αυτός ακολουθεί. Ο τρόπος διδασκαλίας του καθηγητή με τη σειρά του διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή και στον βαθμό ικανοποίησης που παίρνει από αυτό (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barsh, 2004).

Βλέπουμε λοιπόν ότι το κοινωνικό περιβάλλον του ΚΦΑ επηρεάζει άμεσα την αίσθηση αυτονομίας και τον βαθμό ικανοποίησης που αυτός εισπράττει, καθορίζοντας έτσι σε μεγάλο βαθμό την εργασιακή του συμπεριφορά. Η εργασιακή συμπεριφορά του ΚΦΑ επηρεάζει με τη σειρά της την αίσθηση αυτονομίας και τον βαθμό ικανοποίησης που εισπράττει ο μαθητής. Δημιουργείται έτσι μια αλυσίδα όπου το κοινωνικό περιβάλλον του ΚΦΑ συνδέεται με το κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή. Ωστόσο, ένα κρίσιμο στοιχείο το οποίο πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη είναι ότι σύμφωνα με τους Taylor, Ntoumanis, και Smith (2009), η αντίληψη που έχουν οι καθηγητές για τα κίνητρα των μαθητών μερικώς μόνο συμπίπτει με την αίσθηση που έχουν οι ίδιοι οι μαθητές για αυτά. Ξεκινώντας, λοιπόν, τη διερεύνηση για το τι μπορεί να επηρεάσει τον βαθμό ικανοποίησης του καθηγητή, η πρώτη μας αναζήτηση πηγάζει μέσα από τη θεωρητική βάση ότι η ευχαρίστηση που παίρνει το άτομο μέσα από μια δραστηριότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ικανοποίηση των βασικών του αναγκών και συνδέεται με συμπεριφορές που στηρίζονται σε αυτόνομα κίνητρα (Ntoumanis, 2001, 2002). Το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο κινείται ο ΚΦΑ επιδρά άμεσα στον βαθμό ικανοποίησης που νοιώθει. Μελέτες έχουν δείξει ότι ο βαθμός πίεσης που νοιώθει επηρεάζει αρνητικά τον βαθμό ικανοποίησής του (Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009). Τέτοια πίεση μπορεί να νιώσει ένας ΚΦΑ εξ' αιτίας του

χρονικού περιορισμού της ώρας μαθήματος ή εξ' αιτίας του ωρολογίου προγράμματος. Επίσης, παράγοντας πίεσης μπορεί να είναι η ανάγκη να προσαρμοστεί σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές. Τέτοιες πολιτικές μπορεί να τις επιβάλουν η κουλτούρα του σχολείου που εργάζεται, ή πρότυπα διδασκαλίας που έχουν καθιερώσει άλλοι καθηγητές. Ακόμα και η κοινωνική κουλτούρα του τόπου που εργάζεται η οποία επιδρά ανάλογα στη σχέση καθηγητή-μαθητή, επηρεάζει την αίσθηση αυτονομίας του (Taylor, Ntoumanis, & Smith, 2009). Η αντίληψη του καθηγητή για τον αυτοκαθορισμό των μαθητών καθώς και ο αυτόνομος προσανατολισμός του έχουν απευθείας θετική πρόβλεψη σε σχέση με τον βαθμό ικανοποίησής του, ενώ ο βαθμός πίεσης που αισθάνεται από την εργασία του επηρεάζει αντιστρόφως ανάλογα τον βαθμό ικανοποίησής του με την έννοια ότι όσο λιγότερη πίεση αισθάνεται τόσο μεγαλύτερη ικανοποίηση νοιώθει (Conroy & Coatsworth, 2007).

### ***Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης***

Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης αναφέρεται στα εσωτερικά κίνητρα, δηλαδή στα κίνητρα που βασίζονται στην ικανοποίηση που λαμβάνει το άτομο όταν ενεργεί σύμφωνα με τις δικές του επιλογές και για τους δικούς του λόγους (Deci & Ryan, 1985a). Πρότυπα εσωτερικών κινήτρων είναι οι εξερευνήσεις των παιδιών και το παιχνίδι. Η εσωτερική παρακίνηση είναι μια διαχρονική πηγή δημιουργικότητας. Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης ασχολείται ιδιαίτερα με τις επιδράσεις του κοινωνικού πλαισίου πάνω στα εσωτερικά κίνητρα και στο πως παράγοντες όπως είναι οι ανταμοιβές, ο έλεγχος που τους ασκείται και η συμμετοχή του εγώ, επιδρούν στα εσωτερικά κίνητρα και τα ενδιαφέροντά των ανθρώπων. Η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης τονίζει τον καταλυτικό ρόλο της υποστήριξης της αυτονομίας και της ικανότητας του ατόμου στην υιοθέτηση εσωτερικών κινήτρων, κάτι πολύ σημαντικό για τους τομείς της εκπαίδευσης, της τέχνης, των σπορ κ.α. (Deci & Ryan, 1985a).

*Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης στην άσκηση.* Στον τομέα του αθλητισμού, το ζητούμενο είναι η συμμετοχή και κυρίως η παραμονή σε μία αθλητική δραστηριότητα. Η παραμονή στην άσκηση συνδέεται με την αίσθηση ικανότητας και αυτονομίας που εισπράττει εκείνος που συμμετέχει σ' αυτή (Dyrlund & Wininger, 2006; Frederick-Recascino & Ryan, 1995). Σύμφωνα με τη θεωρία των εσωτερικών κινήτρων (Ryan, Williams, Patrick, & Deci, 2009), τα εσωτερικά κίνητρα

προσδιορίζουν την έμφυτη κλίση του ανθρώπου για μια δραστηριότητα. Η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης δεν ενδιαφέρεται για τα αίτια των εσωτερικών κινήτρων αλλά περισσότερο για το ποιες συνθήκες τα ευνοούν, σε αντίθεση με εκείνες που τα υποβαθμίζουν. Οι παράγοντες που τα ευνοούν είναι: (α) ο βαθμός διασκέδασης που εισπράττουν τα άτομα από τη συμμετοχή τους σε μια αθλητική δραστηριότητα, (β) ο βαθμός διατήρησής της μετά τη λήξη της δραστηριότητας, (γ) η αίσθηση που αντλούν από τη συμμετοχή τους για την ικανότητά τους και (δ) η δυνατότητα που τους δίνεται για ενδοεπικοινωνία. Αντίθετα, παράγοντες όπως είναι η φυσική κατάσταση ή η εμφάνιση, δεν ευνοούν την παραμονή στη δραστηριότητα (Ryan et al., 2009). Οι ασκήσεις των οποίων οι στόχοι καθορίζονται με βάση την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων, φαίνεται να έχουν θετική πρόβλεψη όσον αφορά, την εκτίμηση των συμμετεχόντων στον εαυτό τους, την αίσθηση ότι αυτοπροσδιορίζονται κατά τη διάρκεια της άσκησης, την καλή τους ψυχική υγεία και την ψυχολογική ανάγκη για ικανοποίηση, ενώ έχουν αρνητική πρόβλεψη ως προς την πρόκληση άγχους εξ' αιτίας της άσκησης (Sebire, Standage, & Vansteenkiste, 2009).

*Η Θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης στο τομέα της εκπαίδευσης.* Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών παίζει η αίσθηση ελέγχου που αυτοί αποκομίζουν (Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha, & Sum, 2009). Στο μάθημα της ΦΑ ο καθηγητής του μαθήματος μπορεί να χρησιμοποιήσει προγράμματα που προωθούν τη σωματική άσκηση και την άθληση. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων που προωθούν πρότυπα ζωής βασισμένα στην άσκηση και στην αθλητική δραστηριότητα μπορεί να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών. Τα προγράμματα αυτά βασίζονται στην ατομική υπευθυνότητα και πλαισιώνονται από το τρίπτυχο δημιουργικότητα, ισορροπία και δραστηριότητα. Παράδειγμα ενός τέτοιου προγράμματος ήταν το πρόγραμμα «Άλλαξε στάση μπες στη δράση» που απευθυνόταν σε παιδιά της Α/θμιας εκπαίδευσης (5-12ετών). Βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο στην εκπόνηση αυτού του προγράμματος ήταν η δημιουργία και αξιοποίηση των πυραμίδων μεσογειακής διατροφής και φυσικής δραστηριότητας ειδικά σχεδιασμένες για παιδιά, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστα στοιχεία μιας ισορροπημένης καθημερινής διαβίωσης (Μάστορα, Βαλοτάσιου, & Μολυβάτος, 2011). Το πρόγραμμα περιελάμβανε μια σειρά ενεργειών:

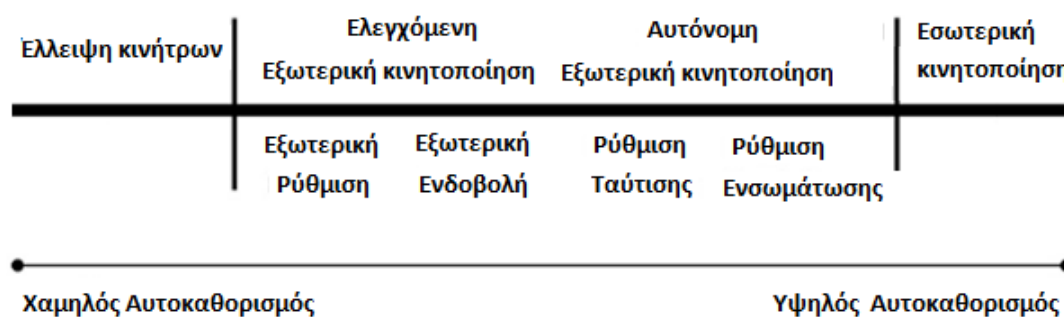
1. Τηλεοπτική εκπαιδευτική εκστρατεία με ήρωες τρία κινούμενα σχέδια, τον Στέφανο, την Αλίκη και τον Ηρακλή, οι οποίοι διδάσκουν με διασκεδαστικό τρόπο το συνδυασμό ισορροπημένης διατροφής κι άσκησης για μια υπεύθυνη στάση ζωής.
2. Βιωματική εμπειρία στη «Γειτονιά της Δράσης», μια ειδικά σχεδιασμένη πόλη, στην οποία τα παιδιά μπορούν μέσα από βιωματικές δραστηριότητες να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα της ισορροπημένης διατροφής και της άσκησης στη ζωή τους.
3. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα για μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο την ευαισθητοποίηση των μαθητών, των οικογενειών τους, αλλά και των εκπαιδευτικών και την προώθηση σωστής διατροφικής συμπεριφοράς, σε συνδυασμό με την αλλαγή στάσεων και τη συμμετοχή των μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες.
4. Παιχνίδι στο διαδίκτυο και θέατρο με μαριονέτες.
5. Ενημερωτικές εκδηλώσεις κι επιστημονική έρευνα σε συνεργασία με το Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο που καταγράφει τις διατροφικές συνήθειες και τη φυσική κατάσταση των Ελλήνων και μελετά πιθανή συσχέτιση της παχυσαρκίας με γενετικούς παράγοντες και διατροφική συμπεριφορά (Μάστορα, Βαλοτάσιου, & Μολυβάτος, 2011).

Ιδέες, επίσης, μπορούν να αντλήσουν οι ΚΦΑ μέσα από προγράμματα που έχουν εκπονηθεί και έχουν τη συνεργασία φορέων. Τέτοια προγράμματα είναι το πρόγραμμα αγωγής υγείας « Η ζωή έχει χρώμα», η εκστρατεία υπό την αιγίδα της Διεθνούς Ολυμπιακής Επιτροπής (ΔΟΕ) «Αθλητισμός, σχολεία και Ολυμπιακά ιδεώδη», η εκστρατεία « Η Ευρώπη σε κίνηση» κ.ά. Τα προγράμματα αυτά βρίσκουν ερείσματα στις θεωρίες της Γνωστικής Αξιολόγησης, καθώς οι θεωρίες αυτές τονίζουν τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η ενημέρωση για τα οφέλη μιας δραστηριότητας και η υποστήριξη της αυτονομίας και της ικανότητας του ατόμου διαμέσου αυτής για την υιοθέτηση εσωτερικών κινήτρων (Deci & Ryan, 1985a).

### ***Η Οργανισμική Θεωρία της Ενσωμάτωσης***

Η Οργανισμική Θεωρία της Ενσωμάτωσης ασχολείται κυρίως με το κοινωνικό περιβάλλον το οποίο ανάλογα ενισχύει ή αποτρέπει την εσωτερικευση. Τη

διαδικασία, δηλαδή, εκείνη που ωθεί τους ανθρώπους είτε να αντιστέκονται, είτε μερικώς να υιοθετούν, ή βαθιά να εσωτερικεύουν αξίες, στόχους ή πεποιθήσεις. Η θεωρία της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης εστιάζει στην υποστήριξη της αυτονομίας και της ικανότητας ως κρίσιμο συστατικό της εσωτερίκευσης (Ryan & Deci, 2000). Η διαβάθμιση της πορείας της εσωτερίκευσης των εξωτερικών κινήτρων διαμέσου του μηχανισμού της αυτορρύθμισης, όπως προτείνεται από τους Deci και Ryan (1985a) και απεικονίζεται στο παρακάτω Σχήμα 1.



**Σχήμα 1.** Η πορεία από την ελεγχόμενη έως την αυτόνομη παρακίνηση, όπως αναφέρεται από τους Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha, και Sum (2009) σελ. 70.

Στα Ελεγχόμενα Εξωτερικά κίνητρα κατατάσσονται εκείνα που οδηγούν σε εξωτερική αυτορρύθμιση (External Self - Regulation). Η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι ο εξαναγκασμός, η απειλή της τιμωρίας, ή ακόμα η υλική ή άλλη εξωτερική ανταμοιβή. Στα ελεγχόμενα εξωτερικά κίνητρα κατατάσσονται επίσης και εκείνα που οδηγούν στη μη συνειδητή ρύθμιση ή Εξωτερική Ενδοβολή (Introjected Regulation). Η μη συνειδητή αυτή ρύθμιση περιέχει έναν βαθμό εσωτερίκευσης ο οποίος όμως είναι μικρός, καθώς το άτομο δρα έχοντας σαν κίνητρο την αποβολή του άγχους ή την ενίσχυση του εγώ. Η τρίτη μορφή εξωτερικής παρακίνησης είναι η ρύθμιση Ταύτισης ή Εξωτερική Ταύτιση (Identified Regulation), η οποία έχει υψηλό βαθμό εσωτερίκευσης, αφού ο άνθρωπος διαμέσου αυτής ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ανταποκρινόμενος σε εξωτερικά κίνητρα τα οποία αναγνωρίζει ως σημαντικά. Παρόλα αυτά, η συμπεριφορά καθορίζεται από το κίνητρο της επίτευξης του σκοπού. Τέλος, η μορφή εκείνη της εξωτερικής παρακίνησης με τον μεγαλύτερο βαθμό εσωτερίκευσης είναι η Ρύθμιση Ενσωμάτωσης ή Εξωτερική Ενσωμάτωση (Integrated Regulation), κατά την οποία το άτομο λειτουργεί με κίνητρο τη βούληση και την επιθυμία του (Ryan & Deci, 2000). Ένα αυτοκαθο-

ριζόμενο άτομο ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ωθούμενο από αυτόνομη μορφή κίνητρα. Από εσωτερικά, δηλαδή έμφυτα κίνητρα και από τα εξωτερικά κίνητρα, εκείνα με μεγάλο βαθμό εσωτερίκευσης, τα οποία χαρακτηρίζουν τη ρύθμιση Ταύτισης και ακόμη περισσότερο τη ρύθμιση Ενσωμάτωσης. Και οι δύο μορφές παροχής κινήτρων, δηλαδή η ελεγχόμενη και η αυτόνομη, ενεργοποιούν και κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου και αντιτίθεται στη μη παροχή κινήτρων (Amotivation) η οποία αναφέρεται στην έλλειψη σκοπού άρα και κινήτρων. Η ελεγχόμενη παροχή κινήτρων και η αυτόνομη οδηγούν σε διαφορετικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα που συνοδεύουν την αυτόνομη διαδικασία παροχής κινήτρων είναι θετικότερα όσον αφορά τη ψυχική υγεία και την αποδοτική εκτέλεση πολλών δραστηριοτήτων (Deci & Ryan, 2008; Lonsdale, Hodge, & Rose, 2008).

*Η εφαρμογή της θεωρίας της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης στον αθλητισμό εστιάζει στη σημασία του βαθμού εσωτερίκευσης του περιεχομένου των ασκήσεων από τον ασκούμενο (Wilson, Rodgers, Loitz, & Scime, 2006).*

*Η εφαρμογή της Θεωρίας της Οργανισμικής Ενσωμάτωσης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής διερευνά τον ρόλο που παίζουν οι διαφορετικές τακτικές μαθήματος και πώς αυτές συνδέονται με τις διαδικασίες αυτορρύθμισης. Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με βάση τα εσωτερικά του κίνητρα, είναι αυτός που παίρνει μέρος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής επειδή του προκαλεί ευχαρίστηση, η συμμετοχή αυτή καθ' αυτή είναι μια πρόκληση γι' αυτόν, ή ακόμα διασκεδάζει μέσα από αυτή τη συμμετοχή. Αντίθετα, ένας μαθητής που παίρνει μέρος στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής από φόβο μήπως αποβληθεί από το μάθημα ή από το σχολείο, είναι ένα κλασικό παράδειγμα μαθητή ο οποίος ρυθμίζει τη συμπεριφορά του με βάση τα εξωτερικά κίνητρα. Οι ενδιάμεσες ρυθμίσεις της συμπεριφοράς από την εξωτερική ρύθμιση προς την εσωτερική ρύθμιση είναι αυτές κατά τις οποίες ένας μαθητής παίρνει μέρος στο μάθημα, υιοθετώντας μία από τις πιο κάτω μορφές παρακίνησης: (α) Εξωτερική Ενδοβολή, όταν δεν θέλει να δυσαρεστήσει τους γονείς του, (β) Ρύθμιση Ταύτισης, όταν αναγνωρίζει ότι αυτό του κάνει καλό στην υγεία, (γ) Ρύθμιση Ενσωμάτωσης, όταν ο μαθητής ταυτίζεται με μια δραστηριότητα που του αρέσει παρ' ότι αυτό δεν ξεπηδάει από μέσα του. Η Ρύθμιση Ενσωμάτωσης είναι η μορφή ρύθμισης με τον μεγαλύτερο βαθμό εσωτερίκευσης. Ο μαθητής εκείνος που*



δεν ξέρει γιατί συμμετέχει ή δεν συμμετέχει καθόλου είναι σε μια κατάσταση έλλειψης κινήτρων (Taylor, Ntoumanis, Standage, & Spray, 2010).

### ***Η Θεωρία του Προσανατολισμού της Αιτιότητας***

Η θεωρία του Προσανατολισμού της Αιτιότητας περιγράφει και εξετάζει τρεις τύπους προσανατολισμού σε σχέση με το περιβάλλον: (α) τον αυτόνομο προσανατολισμό (autonomous orientation) κατά τον οποίο το άτομο ενεργεί από ενδιαφέρον και εκτίμηση για όσα συμβαίνουν, (β) τον προσανατολισμό ελέγχου (control orientation) κατά τον οποίο το άτομο εστιάζει στις ανταμοιβές, στα κέρδη και στην επιβεβαίωση των άλλων, και (γ) τον απρόσωπο ή αλλιώς τον προσανατολισμό έλλειψης κινήτρων (impersonal or amotivated), ο οποίος χαρακτηρίζεται από το άγχος για το αν κάποιος είναι ικανός και χρήσιμος (Ryan & Deci, 2000).

*Η εφαρμογή της θεωρίας του προσανατολισμού της αιτιότητας στον αθλητισμό* ερευνά την αιτία της δράσης (Kwan, Caldwell Hooper, Magnan, & Bryan, 2011; Wang, Hagger, & Liu, 2009).

*Η εφαρμογή της θεωρίας του προσανατολισμού στη Φυσική Αγωγή.* Για το μάθημα της ΦΑ, η πιο κατάλληλη στρατηγική, σύμφωνα με τους Hein και Hagger (2007), όσον αφορά το τομέα του προσανατολισμού της αιτιότητας, είναι αυτή που εστιάζει στην υιοθέτηση της δημιουργίας ενός άριστου από πλευράς προσανατολισμού, κλίματος. Ένα τέτοιο κλίμα υποστηρίζει και τον προσανατολισμό του μαθήματος και την αυτονομία και δεν καταστρέφει τον προσανατολισμό του ίδιου του μαθητή. Επιπλέον ένα περιβάλλον μαθήματος που δίνει στους μαθητές δυνατότητες επιλογής προωθεί την εξάπλωση των αθλητικών δραστηριοτήτων μεταξύ τους. Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών, επίσης, παίζει η αίσθηση ελέγχου που αυτοί αποκομίζουν (Lonsdale, Sabiston, Raedeke, Ha, & Sum, 2009).

### ***Η Θεωρία του Περιεχομένου των Στόχων***

Η Θεωρία του Περιεχομένου των Στόχων εξετάζει τους στόχους που αφορούν την εξασφάλιση της ικανοποίησης των βασικών αναγκών και κατ' αυτή την έννοια την ευεξία του ατόμου. Εξωτερικοί στόχοι, όπως είναι, η οικονομική επιτυχία, η

εμφάνιση και η λαοφιλία/διασημότητα, είναι σε άμεση αντίθεση με τους εσωτερικούς στόχους όπως είναι η επικοινωνία, οι κοντινές σχέσεις και η ανάπτυξη της προσωπικότητας. Οι εξωτερικοί στόχοι είναι συνδεδεμένοι με χαμηλότερα επίπεδα ευεξίας και υψηλότερα επίπεδα δυσανεξίας (Deci & Ryan, 2000).

*Εφαρμογή στον αθλητισμό.* Η θεωρία του περιεχόμενου των στόχων (Spray & Wang, 2001; Standage & Treasure, 2002) βρίσκει εφαρμογή στον αθλητισμό διερευνώντας την ανάγκη που νιώθουν, νικητές και ηττημένοι, για την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων (Vansteenkiste & Deci, 2003), του «ευ αγωνίζεσθαι» (fair play) και της ευεξίας (well-being) σε σχέση με την αυτονομία ή τον έλεγχο των στόχων (Vansteenkiste, Mouratidis, & Lens, 2010).

### ***Αμφισβήτηση της Θεωρίας της Γνωστικής Αξιολόγησης***

Το 1994, οι Judy Cameron & W. James Pierce δημοσίευσαν τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσής τους η οποία συμπεριελάμβανε ενενήντα έξι (96) πειραματικές μελέτες με σκοπό να συγκρίνουν την επίδραση των εξωτερικών ανταμοιβών στα εσωτερικά κίνητρα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, κυρίως, ότι οι εξωτερικές ανταμοιβές δεν μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα. Όταν για παράδειγμα εξετάστηκαν οι επιδράσεις τις ενδοεπικοινωνίας, διαπιστώθηκε, ότι ο φραστικός έπαινος προκάλεσε αύξηση των εσωτερικών κινήτρων. Η μόνη αρνητική επίδραση εμφανίστηκε όταν οι προσδοκώμενες χειροπιαστές αμοιβές δόθηκαν ιδιαιτέρως σε πρόσωπα, απλά και μόνο για να κάνουν το καθήκον τους. Σ' αυτή τη περίπτωση παρατηρήθηκε μικρή αρνητική επίδραση πάνω στα εσωτερικά κίνητρα σε σχέση με τον αφιερωμένο στο καθήκον χρόνο, μετά την κατάργηση της ανταμοιβής. Οι Ryan και Deci (1996) κατηγόρησαν τους Cameron & Pierce ότι με την εσφαλμένη ανάλυσή τους αλλοίωσαν το νόημα της Θεωρίας της Γνωστικής Αξιολόγησης. Ισχυρίστηκαν ότι οι Cameron & Pierce κρατώντας αυτή την επιθετική συμπεριφορική στάση επιχείρησαν να δείξουν ότι δεν υπάρχει αρνητική επίδραση των ανταμοιβών στα εσωτερικά κίνητρα. Η θεωρητική τους προσέγγιση αγνόησε σύμφωνα με τους Ryan και Deci τις συνθήκες κάτω από τις οποίες κάποιος πρέπει να περιμένει τις αρνητικές επιδράσεις και τους οδήγησε στο να είναι επικριτικοί αναφορικά με τη θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης η οποία καθορίζει αυτές τις συνθήκες. Οι Ryan και Deci, σε αντίθεση με τους Cameron και Pierce, ισχυρίζονται ότι η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης δεν υποστηρίζει τη

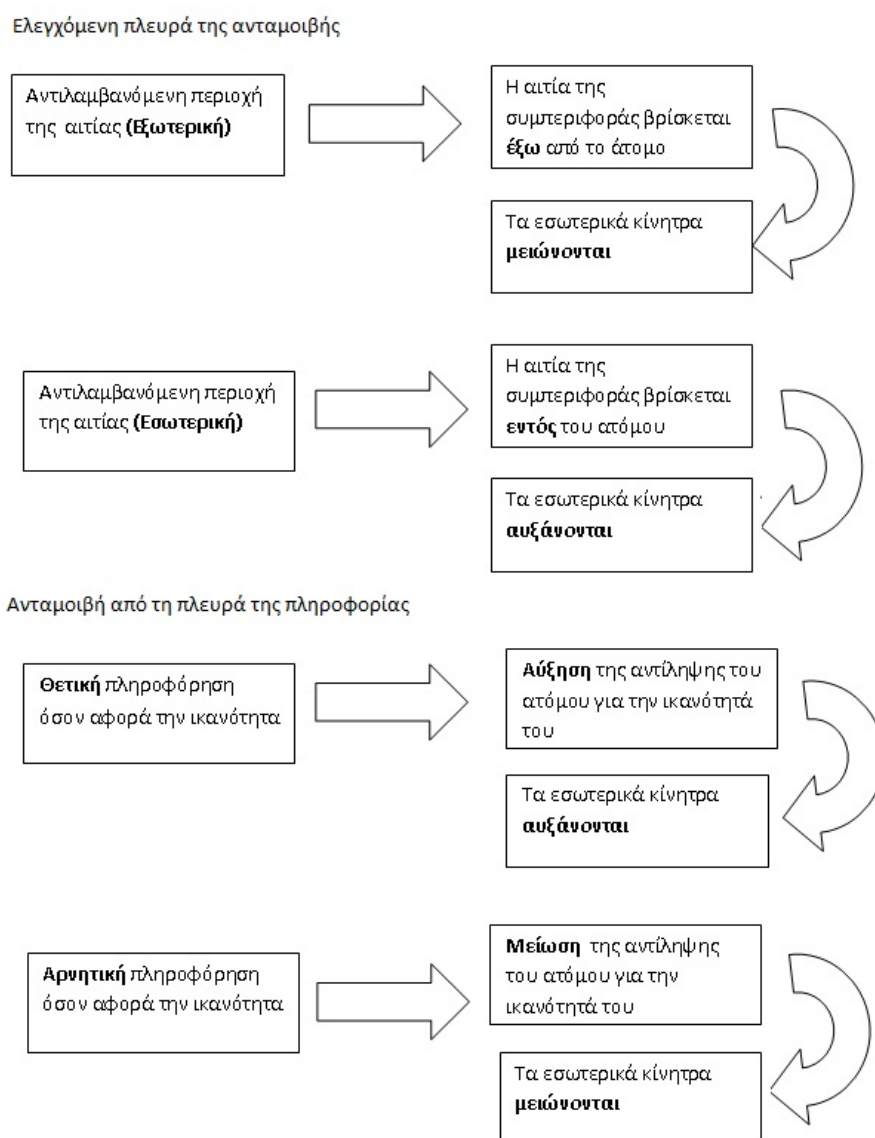
θεωρία των ανταμοιβών αλλά τον τρόπο με το οποίο οι παράγοντες που ευνοούν την αντιλαμβανόμενη αυτονομία ή ικανότητα σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα. Η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης συμπεριλαμβάνει και τις αρνητικές επιπτώσεις στον ψυχισμό κάποιου, ο οποίος είναι εξωτερικά ελεγχόμενος, σε αντίθεση με εκείνον που λειτουργεί με μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας σε οποιοδήποτε πεδίο δραστηριότητας.

*Οι αρνητικές επιπτώσεις των εξωτερικών αμοιβών.* Για να καταλάβουμε την επίδραση των εξωτερικών αμοιβών χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω παράδειγμα: «Κάποιος διέθετε μία αυλή με γρασίδι. Στην αυλή σύχναζαν τα παιδιά από τη γειτονιά για να παίζουν ποδόσφαιρο. Αυτό ήταν κάτι πολύ ενοχλητικό για εκείνον, καθώς δεν έβρισκε ησυχία. Σκέφτηκε λοιπόν ένα πολύ παράδοξο τρόπο για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα. Πρόσφερε συγκεκριμένα σε κάθε ένα παιδί από ένα δολάριο ώστε να συνεχίσουν αυτή τους τη δραστηριότητα. Την επόμενη μέρα τους εξήγησε ότι δεν είχε τόσα λεφτά και τους πρότεινε να τους δίνει από μισό δολάριο. Την μεθεπόμενη μέρα τους είπε ότι μπορούσε να τους δίνει μόνο από ένα νόμισμα των πέντε (5) σέντς. Τα παιδιά δυσαρεστήθηκαν με αυτή την εξέλιξη και του εξήγησαν ότι δεν μπορούσαν να παίζουν στο γρασίδι του για τόσο χαμηλή αμοιβή». Τι αλήθεια συνέβη; Τα παιδιά που έπαιζαν πριν στην αυλή του χωρίς καμία ανταμοιβή, τώρα σταμάτησαν να παίζουν αν και τους δινόταν έστω μία συμβολική ανταμοιβή. Αυτό που συνέβη ήταν ότι ο ιδιοκτήτης του σπιτιού εφάρμοσε μία σημαντική παράμετρο στην ψυχολογία των σπορ, δηλαδή την επίδραση των εξωτερικών ανταμοιβών πάνω στα εσωτερικά κίνητρα (McCullagh, 2005). Η σημασία αυτού του αμφιλεγόμενου σημείου της θεωρίας των κινήτρων έγκειται στην επίδραση της εξωτερικής ανταμοιβής. Η επικρατούσα αντίληψη στο παρελθόν ήταν, ότι μια εξωτερική ανταμοιβή ενισχύει τα κίνητρα που ωθούν κάποιον να εκτελέσει ένα καθήκον, υπό τη προϋπόθεση ότι τα κίνητρα αυτά είναι εσωτερικά. Αυτό έδειχνε τόσο απλό, όσο και η εξίσωση:

$1$  (external reward) +  $1$  (already present intrinsic motivation) =  $2$  (more motivation).

Ωστόσο, η εφαρμογή τέτοιων επιστημονικών εννοιών δεν είναι τόσο απλή. Για σχεδόν τριάντα χρόνια αμφισβητείται η επίδραση των εξωτερικών ανταμοιβών πάνω στα εσωτερικά κίνητρα, ιδίως, όταν οι εξωτερικές ανταμοιβές υποβαθμίζουν τη

σημασία των εσωτερικών κινήτρων. Για να κατανοηθεί το σημείο της αντιπαράθεσης το οποίο αφορά τη σχέση των ανταμοιβών με τα εσωτερικά κίνητρα, αρκεί να εστιάσουμε στους παράγοντες που αυξάνουν ή μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα. Βασικά, η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης αναφέρει ότι οι ανταμοιβές διαθέτουν δύο βασικές ιδιότητες οι οποίες μπορούν να επηρεάσουν (να αυξήσουν ή να μειώσουν) τα εσωτερικά κίνητρα. Οι δύο αυτές ιδιότητες είναι η πληροφόρηση και ο έλεγχος (Weinberg & Gould 2003, βλ. Σχήμα 2). Το γεγονός αυτό εξαρτάται από το πόσο οι συγκεκριμένες ιδιότητες επιδρούν στον αυτοκαθορισμό και στη διάθεση των ανθρώπων να αισθάνονται ικανοί.



Σχήμα 2. Πληροφόρηση και έλεγχος της ανταμοιβής. Weinberg and Gould (2003).

Η ελεγχόμενη ιδιότητα της ανταμοιβής έχει να κάνει με την περιοχή της αιτίας. Περιοχή της αιτίας είναι ο βαθμός που οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται ότι η συμπεριφορά τους είναι ελεύθερα καθοριζόμενη, ή προκαλείται από άλλους ανθρώπους. Αν το άτομο αισθάνεται ότι η συμπεριφορά του είναι προϊόν πίεσης που του ασκούν οι άλλοι έχει μία εξωτερική περιοχή αιτίας. Αν το άτομο αισθάνεται ότι καθορίζει το ίδιο τη συμπεριφορά του ή ότι παίρνει πρωτοβουλίες τότε έχει μια εσωτερική περιοχή αιτίας. Η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης προβλέπει ότι όταν μια ανταμοιβή εκλαμβάνεται ως ελεγχόμενη από άλλους, τότε το άτομο θα αποδώσει τη συμπεριφορά του σε μια εξωτερική πηγή (an external locus of causality).

Αντιθέτως, αν το άτομο δεν αισθάνεται ότι ελέγχεται από την ανταμοιβή, θα αποδώσει τη συμπεριφορά του σαν καθοριζόμενη από τον ίδιο, σε μια εσωτερική δηλαδή περιοχή αιτίας (an internal locus of causality). Η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης προβλέπει ότι όταν η ανταμοιβή εκλαμβάνεται ως ελεγχόμενη αυξάνει τα εξωτερικά κίνητρα, ενώ όταν η ανταμοιβή δεν εκλαμβάνεται ως ελεγχόμενη αλλά ως προερχόμενη από μια εσωτερική περιοχή αιτίας αυξάνει τα εσωτερικά κίνητρα (Weinberg & Gould, 2003).

### ***Εφαρμογή των Θεωριών του Αυτοκαθορισμού***

Είναι σημαντικό να εξετάσουμε την εφαρμογή των θεωριών αυτών στους αθλητικούς χώρους και ακόμα περισσότερο στους χώρους στους οποίους εξελίσσεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, επίσης, σημαντικό να καταλάβουμε μέσα από χειροπιαστά παραδείγματα πως η χρήση εξωτερικών ανταμοιβών λειτουργεί ανάλογα υπέρ των εξωτερικών ή εσωτερικών κινήτρων. Σύμφωνα με τους Plant και Ryan (1985), οποιαδήποτε φωνητική προτροπή η οποία πιέζει ένα πρόσωπο να συμπεριφερθεί κατά ένα καθορισμένο τρόπο θεωρείται σαν ελεγχόμενο κίνητρο. Η άποψη αυτή εντάσσεται στη γενικότερη αντίληψη ότι ένα πλαίσιο παραγόντων που τείνουν να ελέγξουν κάποιον, υπό την έννοια ότι του κατευθύνουν το συναίσθημα, ή τον πιέζουν να σκεφτεί και να συμπεριφερθεί κατά ένα συγκεκριμένο τρόπο, μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα. Για παράδειγμα, η παρότρυνση από ένα καθηγητή προς το μαθητή του τύπου «ξέρεις τι πρέπει να κάνεις» είναι περισσότερο ελεγχόμενη από μια παρότρυνση του τύπου «τί νομίζεις ότι πρέπει να κάνεις;». Ακόμα λέγοντας σε κάποιον «καλή δουλειά πρέπει να κρατηθείς σ' αυτό το επίπεδο» του δίνουμε ένα

περισσότερο ελεγχόμενο κίνητρο από όταν του λέμε «καλή δουλειά, δουλεύεις όπως πρέπει».

Ανακεφαλαιώνοντας, το κρίσιμο σημείο για να χαρακτηριστεί ένα εξωτερικό ερέθισμα (ένα φωνητικό ερέθισμα π.χ. μια υλική ανταμοιβή) περισσότερο ή λιγότερο ελεγχόμενο είναι τι είδους πληροφόρηση θα δώσει αυτό το ερέθισμα σ' αυτόν που το δέχεται. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του διάσημου παίκτη του basketball Magic Johnson ο οποίος όταν ρωτήθηκε αν λάμβανε κάποια ανταμοιβή όταν τα κολέγια τον στρατολογούσαν στο roster τους απάντησε ως εξής: «Ελάμβανα το μερίδιό μου από προσφορές σε αυτοκίνητα ή χρήματα. Ήταν κάτι που με έκανε να χάσω τη προσοχή μου για το παιχνίδι. Είχα την εντύπωση ότι πήγαιναν να με εξαγοράσουν και με ενοχλεί πολύ εάν κάποιος προσπαθεί να με εξαγοράσει» (Weinberg & Gould, 2003). Η ανταμοιβή από την πλευρά της πληροφορίας σχετίζεται με την πληροφόρηση που έχει ένα άτομο σε σχέση με την ικανότητά του. Ανταμοιβές τέτοιες όπως είναι αυτές του MVP, της επιλογής σαν ALL STAR, το έπαθλο SANDOW (ανταμοιβή με αρνητική έννοια), είναι μερικές ανάμεσα σε πολλές άλλες διακρίσεις, όλες συσχετιζόμενες με την ικανότητα του προσώπου που τις δέχεται. Η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης προτείνει ότι αν η ανταμοιβή από τη πλευρά της πληροφόρησης σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου, το γεγονός αυτό θα ενισχύσει τα εσωτερικά του κίνητρα. Έτσι, μια ανταμοιβή πρέπει να στηρίζεται στην απόδοση του ατόμου, τουλάχιστον όσον αφορά την πλευρά της πληροφορίας. Αντιθέτως, η θεωρία της Γνωστικής Αξιολόγησης προβλέπει ότι ανταμοιβή που συσχετίζεται με το γεγονός ότι το άτομο δεν είναι ικανό, τέτοια όπως είναι π.χ αυτή για τη τελευταία θέση θα μειώσει τα εσωτερικά κίνητρα. Έτσι το κεφάλαιο ανταμοιβές με τη μορφή βραβείων, υποτροφιών, επαίνων κ.λ.π είναι πολύ ανοιχτό από τη μεριά της της Γνωστικής Αξιολόγησης.

### ***Μοντέλα και πρακτικές ενός μαθήματος Φυσικής Αγωγής που στηρίζεται στις αρχές της θεωρίας του αυτοκαθορισμού.***

Είναι σαφές ότι οι πέντε θεωρίες του αυτοκαθορισμού είναι αλληλοεξαρτώμενες και η μια εμπεριέχεται και ταυτόχρονα συμπληρώνει την άλλη. Η ικανοποίηση που νιώθει ο καθηγητής και η αίσθηση ότι είναι αυτοκαθοριζόμενος έχουν αμφίδρομη θετική αλληλεπίδραση. Ο βαθμός αυτοκαθορισμού επηρεάζει τις στρατηγικές που εφαρμόζει στο μάθημά του και το είδος των κινήτρων που ενισχύουν αυτές οι

στρατηγικές (Taylor , Ntoumanis, & Standage, 2008). Οι στρατηγικές μαθήματος εκ' μέρους του καθηγητή που έχουν σαν στόχο να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν έμπρακτα τους μαθητές κερδίζοντας έτσι την εκτίμησή τους, είναι στρατηγικές που χαρακτηρίζουν ένα ΚΦΑ που έχει υψηλό βαθμό αυτοκαθορισμού. Τέτοιες είναι οι στρατηγικές που βοηθούν την παροχή κινήτρων αυτονομίας στους μαθητές. Οι στρατηγικές αυτές αναπτύσσονται στη λογική της ενθάρρυνσης των αυτόνομων κινήτρων. Έτσι φαίνεται, ότι η ενίσχυση της αίσθησης του μαθητή ότι είναι ικανός διαμέσου της ανατροφοδότησης κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, έχει θετικό αντίκτυπο στην καλή του ψυχική και σωματική υγεία και στην απόδοσή του (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens, & Sideridis, 2008). Η βασική επιδίωξη ενός μαθήματος Φυσικής Αγωγής που στηρίζεται στις αρχές της θεωρίας του αυτοκαθορισμού είναι να ενισχύσει την αυτόνομη παρακίνηση των παιδιών. Η αυτόνομη παρακίνηση των παιδιών επηρεάζεται από τις στρατηγικές μαθήματος που ακολουθούνται. Οι στρατηγικές εκείνες που ευνοούν τα αυτόνομα κίνητρα των μαθητών είναι αυτές που ενισχύουν την αυτόνομη παρακίνησή τους (Taylor et al., 2009). Το είδος της παρακίνησης του ΚΦΑ είναι, επίσης, πολύ σημαντικό καθότι συνδέεται άμεσα με τις στρατηγικές μαθήματος που αυτός ακολουθεί. Ο βαθμός αυτονομίας του ΚΦΑ επιδρά στις στρατηγικές που εφαρμόζει στο μάθημά του και κατά συνέπεια στο είδος των κινήτρων που ευνοούνται από αυτές τις στρατηγικές (Taylor et al., 2008).

*Στρατηγικές ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων στη Φυσική Αγωγή.* Οι στρατηγικές που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν έμπρακτα τους μαθητές είναι αυτές που σχεδιάζονται στη λογική της ενθάρρυνσης των αυτόνομων κινήτρων των μαθητών. Τέτοιες στρατηγικές ενισχύουν την αίσθηση του μαθητή ότι είναι ικανός κερδίζοντας έτσι την εκτίμησή του. Η θετική εμπειρία που αποκομίζει ο μαθητής διαμέσου της αλληλεπίδρασης, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στο μάθημα της ΦΑ, έχει θετικό αντίκτυπο στην καλή του ψυχική και σωματική υγεία και στην απόδοσή του (Mouratidis et al., 2008). Στον Πίνακα 1, μπορούμε να δούμε ένα πρακτικό μοντέλο του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής προσανατολισμένο στην ενθάρρυνση των αυτόνομων κινήτρων των μαθητών (Mandigo & Holt, 2000).

**Πίνακας 1.** Μοντέλο διεξαγωγής μαθήματος προσανατολισμένου στην ενθάρρυνση της αυτόνομης παρακίνησης των μαθητών (από τους Mandigo & Holt, 2000, σελ. 46).

<p>Δώσε στα παιδιά δυνατότητα επιλογών και ελέγχου των δραστηριοτήτων.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εφάρμοσε στυλ διδασκαλίας με επίκεντρο τη μάθηση στα παιδιά να παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων (decision-making).</li> <li>• Ζήτησε από τους μαθητές να συνεργάζονται στην επίλυση προβλημάτων μοιραζόμενοι ιδέες και αναζητώντας λύσεις από κοινού (brainstorming).</li> <li>• Ζήτησε από τους μαθητές να δημιουργήσουν μια αλληλουχία κινήσεων συνδυάζοντας ικανότητες (combining skills).</li> <li>• Ζήτησε από τους μαθητές να προσθέσουν ένα κανόνα στο παιχνίδι προκειμένου να γίνει πιο διασκεδαστικό.</li> <li>• Ζήτησε από τους μαθητές να ενσωματώσουν σ' ένα παιχνίδι προκαθορισμένες ασκήσεις και στρατηγικές.</li> </ul>
<p>Ελαχιστοποίησε τη χρήση ελεγχόμενων εξωτερικών κινήτρων</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Όταν δίνεις βαθμούς στους μαθητές για να τους αξιολογήσεις πρόσθεσε ενημερωτικά σχόλια σε σχέση με την ικανότητά τους και προτάσεις για τη βελτίωσή τους.</li> <li>• Δώσε ενημερωτική ανατροφοδότηση στους μαθητές επιπρόσθετη της επιδοκμασίας. Πες τους τι δεν έκαναν σωστά και τι πρέπει να κάνουν για να βελτιωθούν.</li> </ul>
<p>Αύξησε τη επιθυμία που βγαίνει μέσα από τη πρόκληση των ασκήσεων προσαρμόζοντας το βαθμό δυσκολίας τους στην ιδιαίτερη δομή του καθενός.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρησιμοποίησε ένα στυλ διδασκαλίας που συμπεριλαμβάνει όλα τα επίπεδα δυσκολίας μιας άσκησης και ο μαθητής επιλέγει σε ποιο από όλα θέλει να ενταχθεί. Πχ όταν διδάσκεται το forehand στο τένις μπορεί να χρησιμοποιηθούν μπάλες πολύ μεγαλύτερου του κανονικού μεγέθους (Α επίπεδο δυσκολίας), μεγαλύτερου μεγέθους (Β επίπεδο δυσκολίας) και κανονικού μεγέθους (Γ επίπεδο δυσκολίας). Κάθε μαθητής μπορεί να εξασκηθεί στο forehand διαλέγοντας το επίπεδο δυσκολίας που του ταιριάζει.</li> <li>• Ζήτησε από τους μαθητές να σκεφτούν ένα τρόπο ώστε η άσκηση να είναι πιο προκλητική για αυτούς.</li> <li>• Χρησιμοποίησε χώρους μικρών διαστάσεων για ομαδικά παιχνίδια φτιάχνοντας ολιγομελείς ομάδες δίνοντας έτσι την ευκαιρία σε όλους να συμμετάσχουν στο παιχνίδι. Π.χ (4*4) στο ποδόσφαιρο.</li> <li>• Προοδευτικά παρουσίασε περιληπτικούς κανόνες του παιχνιδιού, τακτικές και στρατηγικές.</li> </ul>
<p>Ενίσχυσε τον αντιλαμβανόμενο βαθμό ικανότητας.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θέσε στους μαθητές προσωπικούς στόχους και βάλτους να ανταγωνιστούν τον εαυτό τους. Π.χ πόσα καλάθια μπορούν να βάλουν από συγκεκριμένη θέαση και προκάλεσέ τους να σπάσουν το δικό τους ρεκόρ. Βάλτους να τρέξουν μπρός πίσω μια απόσταση σε προκαθορισμένο χρόνο. Πόσες φορές μπορούν; Η πρόκληση είναι να το κάνουν πάλι και να σπάσουν το ρεκόρ τους.</li> <li>• Χρησιμοποίησε ένα παιχνίδι διδασκαλίας ως προσέγγιση όσον αφορά την κατανόηση των μαθητών, έτσι ώστε οι μαθητές να μάθουν τις δεξιότητες του παιχνιδιού, να εκτιμήσουν το παιχνίδι και τακτικά να ωριμάσουν χρησιμοποιώντας το παιχνίδι σαν σενάριο.</li> </ul>
<p>Τόνισε τη σημασία της προσωπικής βελτίωσης.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χρησιμοποίησε τις αρχές στόχων όπου η ατομική βελτίωση τονίζεται σε σχέση με τη βελτίωση των άλλων. Ο καθένας αναπτύσσει τις ικανότητές του στο δικό του ρυθμό συμμετέχοντας σε ασκήσεις διαφορετικού βαθμού δυσκολίας που έχει βάλει ο καθηγητής.</li> </ul>



Ο ΚΦΑ έχει στο οπλοστάσιό του και άλλα όπλα που τον βοηθούν να χαράξει μια στρατηγική μαθήματος βασισμένη στην ενίσχυση των αυτόνομων κινήτρων του μαθητή. Έρευνες έχουν δείξει ότι η φυσική δραστηριότητα εκτός σχολείου, π.χ. περπάτημα στη φύση, ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και αυξάνει το ενδιαφέρον για συμμετοχή (Prusak, Treasure, Drast, & Pangrazi, 2004). Η χρήση μουσικής, επίσης, έχει θετική επίδραση στην εσωτερική ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα ( Digelidis, Paparavliou, & Papaioannou, 2004). Θετικά επιδρούν στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων και τεχνικές τέτοιες όπως είναι η αυτοομιλία και η ενίσχυση της θετικής σκέψης (Crews, Lochbaum, & Karoly, 2001). Οι Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου, και Γεροδήμος (2006) βρήκαν ότι ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής διδάσκει στους μαθητές δεξιότητες που μπορούν να ακολουθήσουν και εκτός σχολείου. Τέτοιου είδους προγράμματα βελτιώνουν και αυξάνουν το επίπεδο αυτοκαθορισμού των μαθητών ως προς τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

#### ***Αυτόνομος και ελεγχόμενος τρόπος διδασκαλίας.***

Το κοινωνικό περιβάλλον του καθηγητή Φυσικής Αγωγής, καθώς και οι στρατηγικές που επιλέγει σχηματίζουν την προσωπική του ταυτότητα διδασκαλίας και προσδίδουν το ανάλογο «στυλ» (Taylor et al., 2008). Ο τρόπος διδασκαλίας που ενισχύει την ικανοποίηση των μαθητών και την αίσθησή τους ότι είναι αυτόνομοι, είναι το ζητούμενο ενός προγράμματος εκπαίδευσης που στηρίζεται στις αρχές της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (Tessier et al., 2008). Η ιδιαιτερότητα του τρόπου διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι ΚΦΑ, κυμαίνεται ανάμεσα στον υψηλά ελεγκτικό τρόπο και στον υποστηρικτικό της αυτονομίας τρόπο. Οι καθηγητές που υιοθετούν ένα ελεγκτικό τρόπο διδασκαλίας ελέγχουν την εφαρμογή των οδηγιών, χρησιμοποιούν τη μέθοδο των κατευθύνσεων - εντολών, οδηγούν τους μαθητές στη σωστή απάντηση χωρίς να τους δίνουν χρόνο να διατυπώσουν πιθανές δικές τους επιλογές, κριτικάρουν τους μαθητές, τους επιπλήττουν για τα λάθη τους και δίνουν κίνητρα διαμέσου πίεσης με χρήση ανταμοιβών ή απειλών και προειδοποιήσεων. Σε αντίθεση, οι καθηγητές που εφαρμόζουν ένα αυτόνομο σύστημα, είναι περισσότερο ανεκτικοί και συναισθηματικοί, σέβονται τους μαθητές, αφιερώνουν χρόνο να τους ακούσουν και αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και τις απόψεις τους. Είναι περισσότερο υποστηρικτικοί, επαινούν τις προσπάθειες των μαθητών για κατάκτηση της γνώσης, είναι υπεύθυνοι και δίνουν λογική εξήγηση για τα καθήκοντα που αναθέτουν ή για

τους περιορισμούς που επιβάλουν. Οι καθηγητές που υποστηρίζουν την αυτονομία παρέχουν, επίσης, δυνατότητες επιλογής, ενισχύουν τη λήψη πρωτοβουλιών και αποδέχονται την αυτόβουλη εργασία των μαθητών (Tessier et al., 2008).

Έχουμε λοιπόν κατά νου ότι το στυλ διδασκαλίας του καθηγητή είναι ίσως η σημαντικότερη από τις κοινωνικές παραμέτρους όσον αφορά τα κίνητρα συμμετοχής του μαθητή στο μάθημα. Έχουμε, επίσης, κατά νου ότι ένα στυλ διδασκαλίας που χαρακτηρίζει καθηγητές με μεγάλο βαθμό αυτονομίας συνδέεται άμεσα με την αύξηση του βαθμού αυτονομίας των μαθητών (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2006; Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2008). Θα ήταν λοιπόν πολύ ενδιαφέρον να δούμε αν μπορεί να αυξηθεί ο βαθμός αυτονομίας των ΚΦΑ διαμέσου της συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Tessier, Sarrazin, και Ntoumanis (2008), καθηγητές που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης για την υιοθέτηση στρατηγικών ενίσχυσης των αυτόνομων κινήτρων, εφάρμοσαν ανάλογες τακτικές στο μάθημα μετά τη λήξη της εκπαίδευσής τους. Η έρευνα όμως έδειξε ότι δεν άλλαξε η συμπεριφορά τους όσον αφορά τον βαθμό ελέγχου μαθήματος. Μετά από ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης (4) τεσσάρων εβδομάδων οι καθηγητές που συμμετείχαν σ' αυτό έδειξαν βελτίωση του στυλ διδασκαλίας τους όσον αφορά τις (3) τρεις κατευθύνσεις: (α) αυτόνομη υποστήριξη, (β) δομές, και (γ) διαπροσωπικό στυλ. Επίσης, οι μαθητές δέχτηκαν αυτές τις αλλαγές του στυλ διδασκαλίας αναφέροντας αύξηση του βαθμού της ικανοποίησης, του αυτοκαθορισμού και της δέσμευσής τους με το μάθημα (Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2008).

### ***Η έννοια του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού αντίκτυπου.***

Η αντίληψη της κοινωνικής αξίας της εργασίας είναι ένας νέος όρος προκειμένου να εξηγηθεί η επίδραση που έχει η αίσθηση της σημαντικότητας της εργασίας στην απόδοση των εργαζομένων. Η αντίληψη της κοινωνικής αξίας της εργασίας αναφέρεται στα αισθήματα που νοιώθουν οι εργαζόμενοι ανάλογα με το πόσο οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη προσφορά τους (Grant, 2008). Τα αισθήματα αυτά τους βοηθούν να εξηγήσουν τις επιδράσεις της σημαντικότητας του καθήκοντος στη απόδοσή τους. Η αύξηση της αίσθησης της σημαντικότητας του καθήκοντος αυξάνει την απόδοση των εργαζομένων (Grant, 2008). Η σημαντικότητα του καθήκοντος περιγράφει το κατά πόσο μια δουλειά εξασφαλίζει ευκαιρίες ώστε να βελτιωθεί η ευημερία των άλλων. Ο αντιλαμβανόμενος κοινωνικός αντίκτυπος του

επαγγέλματος περιγράφει κατά πόσο οι εργαζόμενοι νοιώθουν ότι η δράση τους βελτιώνει την ευημερία των άλλων (Grant & Campbell, 2007). Η αντίληψη της σημαντικότητας του καθήκοντος, βοηθάει κυρίως τους εργαζόμενους, να βιώσουν την εμπειρία ότι η εργασία τους έχει νόημα. Επιπροσθέτως, τους καθιστά ικανούς να συνδέουν τη δράση τους με τη δυνατότητα που τους δίνει να προκαλούν θετικά αποτελέσματα στη ζωή των άλλων ανθρώπων. Η συνειδητοποίηση ότι κάποιος με τη δράση του μπορεί να ωφελήσει τους άλλους σηματοδοτεί από τη πλευρά της προσδοκίας (η προσπάθεια θα οδηγήσει σε καλή απόδοση) και από τη πλευρά της πρακτικής εφαρμογής (η αποτελεσματική απόδοση θα ωφελήσει τους άλλους) την κινητοποίηση των εργαζόμενων ώστε να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στην εργασία τους προκειμένου να πετύχουν τα αποτελέσματα αυτά, όπως έχει προβλεφθεί από τη θεωρία της προσδοκίας του Vroom (Van Eerde & Thierry, 1996). Κατ' αυτό τον τρόπο, η αντίληψη του κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας μετατρέπεται διαμέσου των αισθημάτων που προκαλεί στον εργαζόμενο, μια αφηρημένη διανοητική επίγνωση ευκαιριών, σε μια βάσιμη αντίληψη ότι με τη δράση τους μπορούν να επηρεάσουν θετικά τη ζωή των άλλων (Small & Loewenstein, 2003). Επιπροσθέτως, οι εργαζόμενοι καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια όταν αναγνωρίζουν ότι η δράση τους μπορεί να ευεργετήσει τους άλλους (Karau & Williams, 1993).

### ***Συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους***

Η σχέση μιας εργασίας με τους ωφεληθέντες από την εργασία αυτή περιλαμβάνει τον αντίκτυπο που έχει η εργασία στους ωφεληθέντες και την επαφή που αποκτά ο εργαζόμενος με τους ανθρώπους που ωφελούνται από τη δουλειά του. Ο αντίκτυπος αναφέρεται στο αποτέλεσμα της επίδρασης της εργασίας στις ζωές των ανθρώπων που ωφελούνται από την εργασία αυτή, ενώ η επαφή αναφέρεται στη διαδικασία εκτέλεσης μιας εργασίας με σκοπό τη διάδραση και την επικοινωνία του εργαζόμενου με τους ωφελούμενους από την εργασία του (Grant & Campbell, 2007).

### ***Κοινωνική καταξίωση της εργασίας***

Η κοινωνική καταξίωση της εργασίας είναι ο βαθμός που οι εργαζόμενοι αισθάνονται ότι η προσφορά τους εκτιμάται από τους άλλους ανθρώπους. Ενώ, ο αντιλαμβανόμενος κοινωνικός αντίκτυπος της εργασίας περιγράφει τον βαθμό κατά τον οποίο οι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι η δράση τους ωφελεί τους άλλους ανθρώ-

πους, η κοινωνική καταξίωση της εργασίας περιγράφει τον βαθμό κατά τον οποίον οι εργαζόμενοι πιστεύουν οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη δράση τους (Leary & Baumeister, 2000).

Όταν οι εργαζόμενοι μέσα από την εμπειρία τους εισπράττουν την εργασία τους ως σημαντικό καθήκον, η δράση τους έχει ένα συχνό και με διάρκεια αντίκτυπο στις ζωές των άλλων. Κατ' αυτό τον τρόπο αυξάνεται η πιθανότητα να παίρνουν την πληροφόρηση ότι οι άλλοι εκτιμούν τη συμμετοχή τους. Ο συνδυασμός της αντίληψης από τους εργαζόμενους ότι, η εργασία τους ωφελεί τους ανθρώπους και οι ωφελούμενοι εκτιμούν την προσφορά τους, δίνει κίνητρο στους εργαζόμενους να αφιερώσουν μεγαλύτερη ενέργεια και περισσότερο χρόνο στην εργασία τους. Για τον λόγο αυτό η κοινωνική αξία της εργασίας θεωρείται βασικό κίνητρο για τον άνθρωπο (Baumeister & Leary, 1995; Ryan & Deci, 2000).

### ***Η έννοια του αντιλαμβανόμενου αρνητικού κοινωνικού αντίκτυπου***

Ο αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος περιγράφει τις αρνητικές εμπειρίες που αποκομίζει ο εργαζόμενος σε σχέση με την επαγγελματική του δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, όταν ο εργαζόμενος αισθάνεται ότι μέσα από τη δράση του βλάπτει τη ζωή των άλλων ανθρώπων, τότε εισπράττει αρνητική πληροφόρηση για το όφελος του επαγγέλματός του (Grant & Campbell, 2007).

### ***Έρευνες με παρόμοιο αντικείμενο***

Οι Taylor et al. (2009) πήραν συνέντευξη από 22 Βρετανούς ΚΦΑ με σκοπό να εντοπίσουν την επίδραση που έχουν παράγοντες σχετικοί με την εργασία τους όσον αφορά τις στρατηγικές που ακολουθούν όταν διδάσκουν. Οι ερωτώμενοι ανέφεραν ότι η έμφαση στην αξιολόγηση των μαθητών, ή των ιδίων σαν εργαζομένων, η πίεση να προσαρμοστούν σε μεθόδους άλλων καθηγητών, οι πολιτιστικές νόρμες εντός των οποίων ήταν υποχρεωμένοι να κινηθούν και οι χρονικοί περιορισμοί που σχετίζονταν με το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ήταν παράγοντες που επηρέαζαν τις στρατηγικές τους επιλογές. Οι Taylor et al. (2008) εξέτασαν άλλους παράγοντες, πέρα από τη πίεση, που παίζουν ρόλο στις στρατηγικές επιλογές μαθήματος που ακολουθούν οι ΚΦΑ. Για τον σκοπό αυτό εξέτασαν 204 Βρετανούς καθηγητές από 82 διαφορετικά σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου. Τα συμπεράσματά τους ήταν ότι η πίεση που ένοιωθαν σχετίζονταν αρνητικά με την ψυχολογική τους

ανάγκη για ικανοποίηση. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι η ανάγκη ικανοποίησης των καθηγητών, τα αυτόνομα κίνητρα των μαθητών και η επιλογή τριών ιδιαίτερων στρατηγικών που ενισχύουν τα αυτόνομα κίνητρα έχουν θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Οι στρατηγικές αυτές είναι η εξασφάλιση μιας βάσης μαθήματος που να έχει νόημα για τους μαθητές, η εξασφάλιση των κατάλληλων οργάνων βοήθειας και υποστήριξης των μαθητών και το κέρδος που αποκομίζουν οι καθηγητές μέσα από την αίσθηση ότι οι μαθητές τους κατανοούν. Τα ευρήματα έδειξαν ότι όταν οι καθηγητές αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές συμμετέχουν με χαμηλό βαθμό αυτονομίας αυξάνεται η πιθανότητα να επικοινωνούν με αυτούς δίνοντάς τους λιγότερο αυτόνομα κίνητρα.

Αξιοσημείωτο είναι το αποτέλεσμα της έρευνας που έκαναν οι Taylor και Ntoumanis (2007) χρησιμοποιώντας ένα δείγμα από 787 Βρετανούς μαθητές ΦΑ που διδάσκονταν από 51 ΚΦΑ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση από τους μαθητές μερικώς συνέπιπτε με τη χρήση από τους καθηγητές των τριών στρατηγικών ενίσχυσης των αυτόνομων κινήτρων. Η αντίληψη, επίσης, των καθηγητών για το είδος των κινήτρων των μαθητών μερικώς μόνο συνέπιπτε με τις αναφορές των μαθητών. Το στοιχείο αυτό προβληματίζει αφού οι επιλογές κινήτρων των καθηγητών έχουν να κάνουν με την αντίληψη που έχουν για τον βαθμό αυτονομίας των μαθητών (Taylor et al., 2009). Οι Tessier et al. (2008) παρουσίασαν ένα πίνακα-πλέγμα παρατήρησης της προφορικής αλληλεπίδρασης μεταξύ καθηγητών και μαθητών ο οποίος συμπεριλάμβανε 15 κατηγορίες (κριτική, θέσεις ομιλίας από διάφορες πλευρές, αρνητική επικοινωνία κ.ά.). Αυτές οι κατηγορίες κατατάχθηκαν από δύο ανεξάρτητους ερευνητές (οι οποίοι αγνοούσαν τον σκοπό της μελέτης) σε σχέση με τη συχνότητα και τον βαθμό που αυτές ήταν αυτόνομες, ελεγχόμενες, ή ουδέτερες (δηλαδή δεν υποστήριζαν, ούτε την αυτονομία, ούτε τον έλεγχο σαν τεχνικές οδηγίες). Χρησιμοποιώντας ένα δείγμα 5 Γάλλων ΚΦΑ και 96 φοιτητών, οι έρευνες έδειξαν καλό δείκτη αξιοπιστίας εντός και μεταξύ των κατηγοριών. Οι Tessier et al. (2008), επίσης, εξέτασαν την πλευρά του ελεγχόμενου διαπροσωπικού στυλ. Επιπροσθέτως, εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος εκπαίδευσης των κινήτρων των ΚΦΑ, εμπνεόμενοι από την έρευνα των Reeve et al.'s (2004) «δουλειά στη τάξη» - *work in the classroom*. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευόμενοι χρησιμοποίησαν περισσότερα αυτόνομα κίνητρα σε σχέση με αυτούς

που δεν εκπαιδεύονταν αλλά δεν διέφεραν σημαντικά ως προς τη χρήση ελεγχόμενων συμπεριφορών.

Οι Chatzisarantis και Hagger (2009) εξέτασαν ένα γκρουπ 251 τυχαία επιλεγμένων Βρετανών μαθητών από 10 σχολεία τους οποίους παρακολούθησαν για μια περίοδο 5 εβδομάδων. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δυο ομάδες ανάλογα με το αν τους προσφέρονταν αυτόνομη υποστήριξη ή ουδέτερη. Στην αυτόνομη υποστήριξη, οι καθηγητές προσέφεραν στους μαθητές δυνατότητες επιλογής και αναγνώρισαν τις δυσκολίες που συναντούσαν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σπουδαστές που συμμετείχαν στην ομάδα με την αυτόνομη υποστήριξη ανέφεραν εντονότερη επιθυμία να ασκηθούν στον ελεύθερο χρόνο τους και συμμετείχαν με μεγαλύτερη συχνότητα σε φυσικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε σχέση με αυτούς που συμμετείχαν στην ομάδα με την ουδέτερη υποστήριξη.

Οι Vansteenkiste et al. (2004) παρόλο που δεν προσπάθησαν να χειραγωγήσουν το διαπροσωπικό στυλ των καθηγητών Φυσικής Αγωγής ισχυρίστηκαν ότι αυτό τους δίνει πληροφορίες επειδή επηρεάζει το σχέδιο δραστηριοτήτων που αυτοί ακολουθούν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Δραστηριότητες που έχουν εσωτερικούς στόχους (intrinsic goals) όπως είναι (η καλή Υγεία και η καλή Φυσική Κατάσταση) είναι πιο χρήσιμες από εκείνες που έχουν εξωτερικούς στόχους (extrinsic goals) όπως είναι (η εμφάνιση και η γοητεία). Η μελέτη τους περιελάμβανε 501 Βέλγους μαθητές στους οποίους δόθηκαν συστάσεις από τους ερευνητές για το είδος των στόχων που εξυπηρετεί η κάθε δραστηριότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σύσταση για την επίτευξη μελλοντικών στόχων είχε θετική επίδραση στη προσπάθεια, στα αυτόνομα κίνητρα και στη παραμονή στην άσκηση. Αυτό το πλέγμα παρατήρησης μας είναι ιδιαίτερα χρήσιμο όταν οι διαφορές μεταξύ των μαθητών και των καθηγητών είναι μεγάλες όσον αφορά το διαπροσωπικό στυλ των τελευταίων.

Οι Κολοβελώνης και συν. (2006) εξέτασαν την επίδραση ενός προγράμματος ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Συμμετείχαν 73 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου οι οποίοι χωρίστηκαν στην αρχική πειραματική ομάδα (n=35) και στην ομάδα ελέγχου (n=38). Μετά την παρέμβαση στην αρχική ομάδα, έγινε αντιστροφή των ομάδων και το ίδιο πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην αρχική ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση του αυτοκαθορισμού σε κάθε ομάδα ξεχωριστά μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τα

αρχικά επίπεδα καθώς και διατήρηση της αύξησης αυτής στην αρχική πειραματική ομάδα γεγονός που κρίνεται ικανοποιητικό.

Οι Digelidis και Papaioannou (1999) στη μελέτη τους εξέτασαν ομάδες Ελλήνων μαθητών διαφορετικής ηλικίας. Εξετάστηκε, το είδος της παρακίνησης των μαθητών, η αντίληψη που είχαν για τη δική τους συμπεριφορά, ο προσανατολισμός τους όσον αφορά το καθήκον τους και η αντίληψη που είχαν για το κλίμα στη τάξη την ώρα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Εξετάστηκαν 674 μαθητές ηλικίας από 10-17. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι σχετικοί με τα αυτόνομα κίνητρα δείκτες έπεφταν όσο προχωρούσαμε από το δημοτικό στο λύκειο. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα, οι Digelidis, Papapanlou, και Papaioannou, (2004) εξέτασαν την επίδραση της μουσικής σε ένα γκρουπ 200 μαθητών ηλικίας 16-17 χρόνων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν το μάθημα συνοδεύονταν με μουσική, οι μαθητές ανέφεραν καλύτερες επιδόσεις όσον αφορά την ικανοποίησή τους από το μάθημα (lesson satisfaction), τα εσωτερικά τους κίνητρα και την εξωτερική ενσωμάτωση.

### III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

#### *Προγραμματισμός της έρευνας*

Η διεξαχθείσα έρευνα αφορούσε ΚΦΑ που υπηρετούσαν σε δημόσια σχολεία και ξεκίνησε το 2011. Χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο (η σύνθεσή του περιγράφεται με ακρίβεια παρακάτω), το οποίο διερεύνησε: (α) δημογραφικούς παράγοντες, (β) το είδος της ρύθμισης των ΚΦΑ ως προς την παρακίνησή τους στον χώρο της εργασίας τους, και (γ) τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος του ΚΦΑ.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με τα παρακάτω κριτήρια:

- Οι συμμετέχοντες ήταν εν' ενεργεία καθηγητές σε δημόσιο σχολείο
- Εκπροσωπούσαν και τα δυο φύλα.
- Υπηρετούσαν στις βαθμίδες εκπαίδευσης: Πρωτοβάθμια (Δημοτικό σχολείο) και Δευτεροβάθμια (Γυμνάσιο, Λύκειο).
- Εργάζονταν σε περιοχές με διαφορετικά γεωγραφικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά.
- Είχαν διαφορετική διδακτική εμπειρία.
- Διέφεραν όσον αφορά την κατοχή επιπλέον τίτλων σπουδών.
- Εκπροσωπούσαν διαφορετικές ηλικίες.
- Υπήρχαν ανάμεσα στους συμμετέχοντες και καθηγητές που ασκούσαν προπονητικό έργο εκτός σχολείου.

Μοιράστηκαν 260 ερωτηματολόγια με τη μέθοδο της προσωπικής επαφής. Τα περισσότερα ερωτηματολόγια μοίρασε ο ίδιος ο ερευνητής, ενώ τα υπόλοιπα μοιράστηκαν από ενεργούς καθηγητές Φυσικής Αγωγής υπηρετούντες στην δημόσια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο ακολουθώντας τις παρακάτω οδηγίες.

«Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας έρευνας που γίνεται στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας. Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί, με ειλικρίνεια και χωρίς να παραλείψετε κάποια ερώτηση για να εξασφαλιστούν έγκυρα αποτελέσματα. Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ, γι' αυτό μη συμπληρώσετε πουθενά το όνομά σας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η δική σας προσωπική άποψη.



Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της θα είναι στη διάθεσή σας εάν το επιθυμείτε. Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία και το χρόνο σας». Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίστηκαν τα προσωπικά δεδομένα των συμμετεχόντων στην έρευνα αφού τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα και με τη δική τους συγκατάθεση. Επεστράφησαν 226 (86,9%) συμπληρωμένα ερωτηματολόγια σε περίοδο 40 ημερών περίπου. Η μετάφραση των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν έγινε από τα αγγλικά στα ελληνικά και αντίστροφα σύμφωνα με τις επισημάνσεις του Vallerand (1989) και τις συστάσεις των Brislin, Lonner, και Thorndike (1973) για τη μετάφραση των ψυχομετρικών ερωτηματολογίων.

### ***Το Δείγμα***

Στην έρευνα πήραν μέρος 226 Καθηγητές – τρεις Φυσικής Αγωγής από διάφορα μέρη της Ελλάδας. Οι 15 από αυτούς δεν απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις και εξαιρέθηκαν έτσι παρέμειναν στην έρευνα 211. Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι 121 ήταν άνδρες (57,3%) και οι 90 (42,7%) γυναίκες. Οι 19 (9%), εργάζονταν σε σχολεία αγροτικών περιοχών, οι 136 (64,5%) σε πόλεις με πληθυσμό λιγότερο ίσο των 100.000 κατοίκων, οι 51 (24,2%) σε πόλεις με πληθυσμό μεγαλύτερο των 100.000 κατοίκων, ενώ 5 (2,2%) δεν έδωσαν στοιχεία. Οι 87 (41,2%) εργάζονταν σε Δημοτικό, οι 74 (35,1%) σε Γυμνάσιο, οι 46 (21,8%) σε Λύκειο, ενώ 4 (1,9%) δεν απάντησαν. Οι 87 από αυτούς (41,2%) ήταν ηλικίας 25-40 χρόνων, οι 122 (57,8%) ήταν ηλικίας μεγαλύτερης των 40 χρόνων, ενώ 2 (0,9%) δεν έδωσαν στοιχεία για την ηλικία τους. Λιγότερη ή ίση των 10 χρόνων εκπαιδευτικής προϋπηρεσίας είχαν 100 καθηγητές (47,4%), από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας είχαν 62 (29,4%), περισσότερη των 20 χρόνων είχαν 49 (23,2%). Οι 24 (11,4%) είχαν και άλλο πτυχίο, οι 42 (19,9%) είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο στο αντικείμενο των σπουδών τους, ενώ 145 (68,7%) δεν είχαν άλλο τίτλο πέραν του βασικού. Όσον αφορά τη συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων επιμόρφωσης, οι 114 (54%) δεν είχαν λάβει επιμόρφωση ποτέ ή σχεδόν ποτέ, οι 70 (33,2%) λάμβαναν επιμόρφωση αρκετά συχνά, ενώ 26 (12,3%) λάμβαναν επιμόρφωση με μεγάλη συχνότητα, 1 (0,5%) δεν έδωσε απάντηση. Προπονητικό έργο εκτός σχολείου ασκούσαν 105 (49,8%), 104 (49,3%) δεν ασκούσαν, ενώ 2 (0,9%) δεν απάντησαν. Οι 83 (39,4%) δεν γυμνάζονταν ποτέ ή σχεδόν ποτέ, οι 79 (37,4%) γυμνάζονταν αρκετά συχνά, οι 48 (22,7%) με πολύ μεγάλη συχνότητα, ενώ 1 (0,5%) δεν απάντησε. Οι 57 (27%) δεν ακολουθούσαν ποτέ

ή σχεδόν ποτέ το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, οι 89 (42,2%) το ακολουθούσαν αρκετά συχνά, οι 60 (28,4%) πολύ συχνά, ενώ 5 (2,4%) δεν απάντησαν. Οι 90 (42,7%) δήλωσαν μερική ικανοποίηση από την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων τους, 72 (42,7%) σχετική ικανοποίηση, 46 (21,8%) απόλυτη ικανοποίηση, ενώ 3 (1,4%) δεν απάντησαν.

### ***Περιγραφή των οργάνων***

Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο που περιελάμβανε τριάντα τέσσερις (34) ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι πρώτες 11 αναφέρονταν σε μεταβλητές που αφορούν δημογραφικούς παράγοντες και παράγοντες που αφορούσαν προσωπικές επιλογές των ΚΦΑ. Οι υπόλοιπες 23 ερωτήσεις αναφέρονταν στη διερεύνηση των μηχανισμών αυτορρύθμισης και του αντιλαμβανόμενου κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος του ΚΦΑ, οι οποίες στηρίχτηκαν στη κλίμακα *Likert* με διαβάθμιση από 1-7. Για τις ερωτήσεις 12-19 το 1 αντιπροσώπευε η απάντηση «καθόλου γι' αυτό το λόγο» και το 7 η απάντηση «ακριβώς γι' αυτό το λόγο». Για τις ερωτήσεις 20-34 το 1 αντιπροσώπευε η απάντηση «διαφωνώ απολύτως» και το 7 αντιπροσώπευε η απάντηση «συμφωνώ απολύτως».

Οι ερωτήσεις 12, 14, 16 και 18 του ερωτηματολογίου που διερεύνησαν την *εξωτερική παρακίνηση* συντάχθηκαν από τον ερευνητή με βάση το κομμάτι εκείνο της θεωρίας που αναφέρεται στη ρύθμιση της εργασιακής συμπεριφοράς με βάση τα εξωτερικά κίνητρα. Ένα παράδειγμα απάντησης στη πρόταση «Στη δουλειά μου καταβάλω προσπάθεια» που διερευνούσε την εξωτερική παρακίνηση ήταν «Γιατί πιέζομαι από το περιβάλλον γύρω μου π.χ. τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους κ.α». Οι ερωτήσεις 13, 15, 17 και 19 που διερεύνησαν την *εσωτερική παρακίνηση* προήλθαν από το άρθρο των Gagné, Forest, Gilbert, Aube, Morin, and Malorni (2008). Ένα παράδειγμα απάντησης, στη πρόταση «Στη δουλειά μου καταβάλω προσπάθεια» που διερευνούσε την εσωτερική παρακίνηση ήταν «Γιατί η δουλειά μου δίνει χαρά». Οι ερωτήσεις 20 έως 22 που διερεύνησαν τον *αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο* προέρχονται από το άρθρο του Grant (2008). Ένα παράδειγμα απάντησης, στη πρόταση «Στη δουλειά μου καταβάλω προσπάθεια» που διερεύνησε τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος ήταν «Η δουλειά μου παρέχει την ευκαιρία να ωφελήσω τη ζωή των άλλων». Οι ερωτήσεις 23

έως 25 που επίσης διερεύνησαν τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος προέρχονται από το άρθρο των Grant και Campbell, (2007). Οι ερωτήσεις 26 έως 28 που διερεύνησαν τον *αντιλαμβανόμενο αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο* του επαγγέλματος, προέρχονται από το άρθρο των Grant και Campbell, (2007). Ένα παράδειγμα απάντησης, στη πρόταση «Στη δουλειά μου καταβάλω προσπάθεια» που διερεύνησε τον αντιλαμβανόμενο αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος ήταν «Η δουλειά μου κάνει κακό στη ζωή των άλλων». Τη *συναισθηματική δέσμευση* με τους ωφελούμενους, διερεύνησαν οι ερωτήσεις 29 έως 31 οι οποίες προέρχονται από το άρθρο του Grant, (2008). Ένα παράδειγμα απάντησης, στη πρόταση «Στη δουλειά μου καταβάλω προσπάθεια» που διερεύνησε τη συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από το επάγγελμα ήταν «Οι άνθρωποι που επωφελούνται από τη δουλειά μου σημαίνουν πολλά για εμένα». Την *αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση* του επαγγέλματος διερεύνησαν οι ερωτήσεις 32 έως 34 που προέρχονται από το άρθρο του Grant (2008). Ένα παράδειγμα απάντησης, στη πρόταση «Στη δουλειά μου καταβάλω προσπάθεια» που διερεύνησε τη κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος ήταν «Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη δουλειά μου».

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

## IV. ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

### *Περιγραφικά στατιστικά*

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

### *Στατιστική ανάλυση δεδομένων*

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγιναν απλές πολυμεταβλητές αναλύσεις διασποράς (Multivariate Analysis of Variance –MANOVA) για το φύλο, την ηλικία, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία, τη βαθμίδα σχολείου εργασίας, το μέγεθος του πληθυσμού του δήμου εργασίας, την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων εργασίας τους τίτλους σπουδών πλέον του βασικού πτυχίου, τη συχνότητα επιμόρφωσης, τη συνέπεια στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου και τη συχνότητα της άθλησης ως προς τις εξαρτημένες μεταβλητές (εσωτερική ρύθμιση, εξωτερική ρύθμιση, αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος, αντιλαμβανόμενος αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος, συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία, κοινωνική καταξίωση της εργασίας) χρησιμοποιώντας το κριτήριο Wilks's λ.

Σε περίπτωση στατιστικής σημαντικότητας του κριτηρίου Wilks's λ, έγιναν οι απαιτούμενες μονομεταβλητές Αναλύσεις Διασποράς (Univariate Analysis of Variance - ANOVA) για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών έγιναν μετά- ANOVA αναλύσεις (post hoc) με τη μέθοδο διόρθωσης Bonferroni. Ο δείκτης μεγέθους επίδρασης Partial eta squared ( $\eta^2$ ) υπολογίστηκε για όλες τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς (Meyers, Gamst, & Guarino, 2006). Εξετάστηκε, επίσης, η συσχέτιση των παραγόντων εσωτερική ρύθμιση, εξωτερική ρύθμιση με τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος, τον αντιλαμβανόμενο αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος, τη συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία και τη κοινωνική καταξίωση της εργασίας. Το επίπεδο σημαντικότητας για όλα τα κριτήρια τέθηκε ίσο με  $\alpha = .05$  σε όλες τις αναλύσεις.

## V. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Παραγοντική Ανάλυση*

Η παραγοντική ανάλυση στις μεταβλητές του ερωτηματολογίου ανέδειξε τους παρακάτω έξι παράγοντες οι οποίοι ερμηνεύουν το 75% της μεταβλητότητας (πληροφορίας) των αρχικών δεδομένων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ανάλυση κυρίων συνιστωσών και η ορθογώνια περιστροφή Varimax με κανονικοποίηση Kaiser. Επιλέχθηκαν οι παράγοντες εκείνοι που αντιστοιχούν σε ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας όπως παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Ο πρώτος παράγοντας αρχικά εξηγεί το 41.47% της μεταβλητότητας των δεδομένων ενώ μετά την περιστροφή ερμηνεύει το 16%.

**Πίνακας 2.** Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς των ιδιοτιμών πριν και μετά τη περιστροφή.

Παράγοντες	Αρχικές ιδιοτιμές			Περιστρεμμένα αθροίσματα των τετραγώνων των επιβαρύνσεων		
	Τιμή	Ποσοστό διασποράς	Αθροιστικό ποσοστό	Τιμή	Ποσοστό διασποράς	Αθροιστικό ποσοστό
1	9.539	41.473	41.473	3.700	16.085	16.085
2	2.207	9.596	51.069	3.605	15.674	31.759
3	1.623	7.058	58.127	2.930	12.737	44.496
4	1.585	6.893	65.021	2.572	11.182	55.678
5	1.227	5.334	70.354	2.501	10.873	66.551
6	1.114	4.845	75.199	1.989	8.647	75.199

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι επιβαρύνσεις των εξαγμένων παραγόντων μετά την περιστροφή καθώς και οι ονομασίες τους βάσει των μεταβλητών που τους απαρτίζουν.

**Πίνακας 3.** Επιβαρύνσεις παραγόντων

	Παράγοντες					
	Εσωτερική Ρύθμιση	Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος	Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος	Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	Εξωτερική Ρύθμιση
Ερ12						.563
Ερ13	.802					
Ερ14						.633
Ερ15	.824					
Ερ16						.764
Ερ17	.866					
Ερ18						.757
Ερ19	.820					
Ερ20		.625				
Ερ21		.726				
Ερ22		.725				
Ερ23		.738				
Ερ24		.530				
Ερ25		.719				
Ερ26				.794		
Ερ27				.800		
Ερ28				.850		
Ερ29					.872	
Ερ30					.874	
Ερ31					.685	
Ερ32			.819			
Ερ33			.836			
Ερ34			.772			

*Δείκτες:* Για την αξιοπιστία (εσωτερική συνέπεια) του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's  $\alpha$  (Πίνακας 4). Όλοι οι προς

εξέταση παράγοντες της έρευνας πληρούσαν το κριτήριο (Cronbach's  $\alpha > .70$ ) εκτός από την εξωτερική παρακίνηση που παρουσίασε λίγο χαμηλότερη τιμή. Επιπλέον παρουσιάζονται στον Πίνακα 5, τα βασικά περιγραφικά στατιστικά μέτρα των αρχικών μεταβλητών. Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται τα αντίστοιχα μέτρα για τους εξαγόμενους παράγοντες και απεικονίζονται στο Γράφημα 1.

**Πίνακας 4.** Συντελεστής αξιοπιστίας παραγόντων - Cronbach's alpha

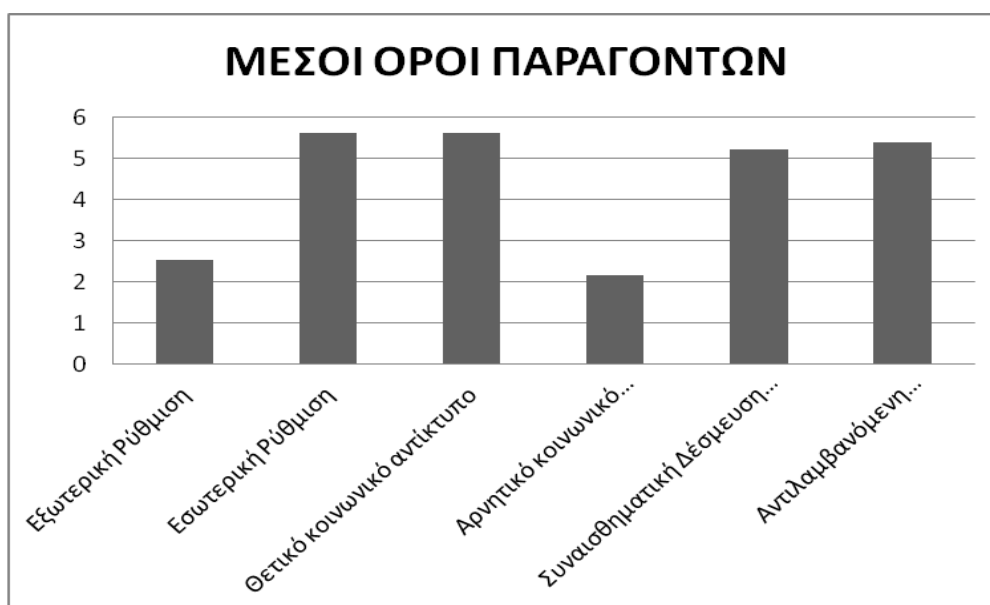
Παράγοντας	Αριθμός μεταβλητών	Cronbach's alpha
Ερωτηματολόγιο συνολικά	23	.797
Εξωτερική Ρύθμιση	4	.642
Εσωτερική Ρύθμιση	4	.944
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	6	.897
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	3	.885
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους	3	.866
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	3	.894

**Πίνακας 5.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα μεταβλητών

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Er12	211	1	7	1.97	1.313
Er13	211	1	7	5.81	1.399
Er14	211	1	7	2.38	1.639
Er15	211	1	7	5.58	1.585
Er16	211	1	7	2.93	1.757
Er17	211	1	7	5.45	1.577
Er18	211	1	7	2.88	1.621
Er19	211	1	7	5.62	1.454
Er20	211	1	7	5.83	1.108
Er21	211	2	7	5.81	.988
Er22	211	2	7	5.63	1.089
Er23	211	2	7	5.67	1.074
Er24	211	2	7	5.26	1.051
Er25	211	2	7	5.48	1.071
Er26	211	1	6	2.15	1.196
Er27	211	1	6	2.30	1.231
Er28	211	1	7	2.03	1.230
Er29	211	1	7	5.04	1.320
Er30	211	1	7	5.04	1.320
Er31	211	2	7	5.57	1.090
Er32	211	2	7	5.36	1.075
Er33	211	2	7	5.30	1.048
Er34	211	2	7	5.48	1.057
Valid N (listwise)	211				

**Πίνακας 6.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα παραγόντων.

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Εξωτερική Ρύθμιση	211	1.00	6.25	2.5415	1.10480
Εσωτερική Ρύθμιση	211	1.25	7.00	5.6137	1.39304
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	211	3.00	7.00	5.6122	.86453
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	211	1.00	6.00	2.1580	1.09897
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	211	2.00	7.00	5.2164	1.10794
Αντιστασιακή κοινωνική καταξίωση	211	2.67	7.00	5.3839	.96312
Valid N (listwise)	211				



**Γράφημα 1.** Μέσοι όροι των προς εξέταση παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών)

Τον πιο υψηλό μέσο όρο παρουσίασαν οι παράγοντες που διερεύνησαν την εσωτερική ρύθμιση και τον αντιστασιακό θετικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος με ( $M.O = 5.6137$ ,  $\tau.a = 1.393$ ) και ( $M.O = 5.6122$ ,  $\tau.a = .864$ ) αντίστοιχα. Το χαμηλότερο μέσο όρο εμφάνισε ο παράγοντας που διερευνούσε τον αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο ( $M.O = 2.158$ ,  $\tau.a = 1.098$ ). Χαμηλό μέσο όρο επίσης εμφάνισε και ο παράγοντας που διερευνούσε την εξωτερική ρύθμιση.

### **Αποτελέσματα πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς εσωτερικής και εξωτερικής ρύθμισης**

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της απλής πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς για τα δύο σύνολα παραγόντων (1ο σύνολο: Εξωτερική και

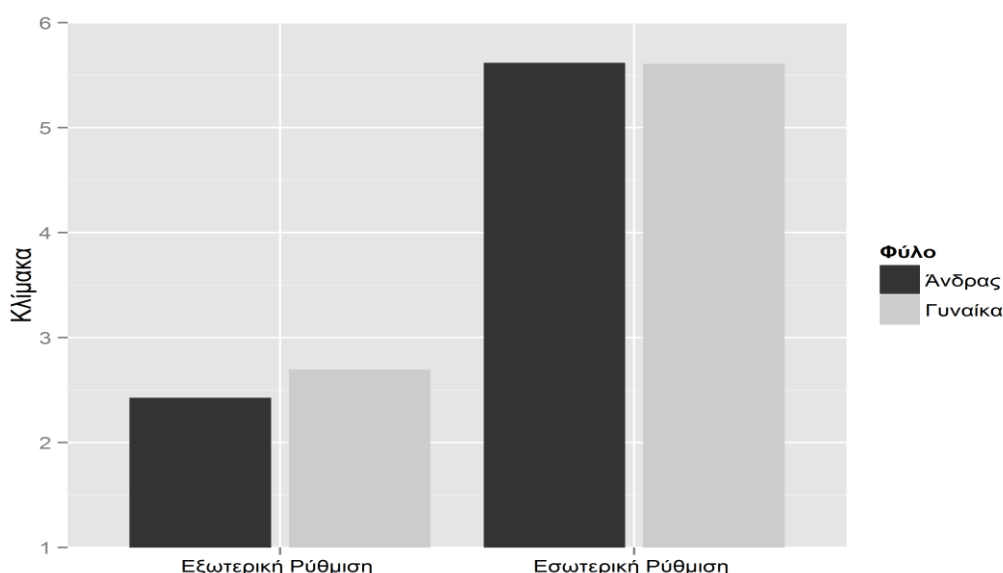


Εσωτερική Ρύθμιση) και (2ο σύνολο: Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους, Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση) ως προς τις δημογραφικές μεταβλητές και τις μεταβλητές που αντιπροσωπεύουν προσωπικές επιλογές των καθηγητών ΦΑ.

**Φύλο:** Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το φύλο (άνδρες και γυναίκες) στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .986, F_{2, 208} = 1.524, p = .220, partial \eta^2 = .014$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 7 και απεικονίζονται στο Γράφημα 2.

**Πίνακας 7.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς το φύλο

	Φύλο	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	Άνδρας	2.4277	1.04952	121
	Γυναίκα	2.6944	1.16345	90
	Σύνολο	2.5415	1.10480	211
Εσωτερική Ρύθμιση	Άνδρας	5.6178	1.36629	121
	Γυναίκα	5.6083	1.43592	90
	Σύνολο	5.6137	1.39304	211



**Γράφημα 2.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική ρύθμιση) ως προς το φύλο

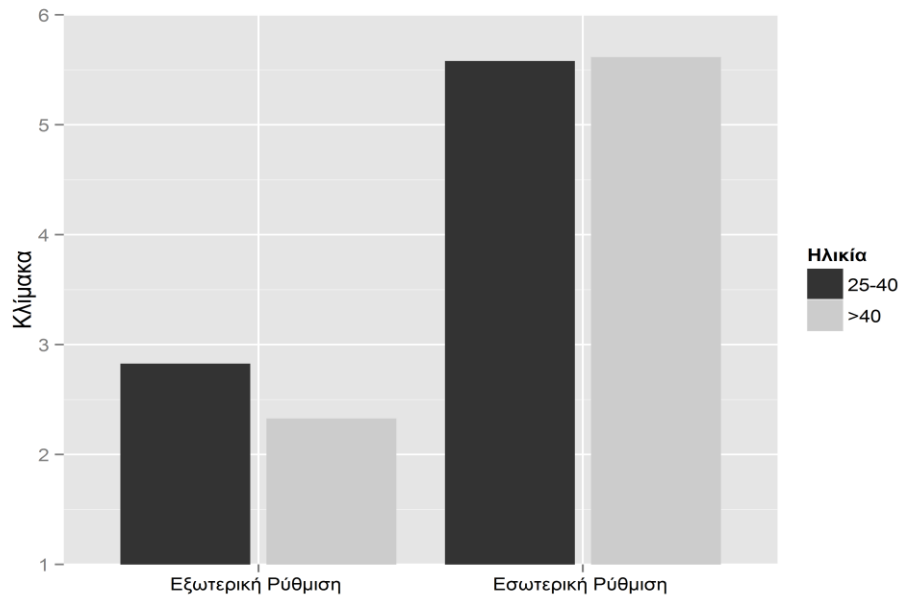
**Ηλικία:** Η MANOVA για την ηλικία στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's*  $\lambda = .950$ ,  $F_{2, 206} = 5.401$ ,  $p = .005$ , *partial*  $\eta^2 = .050$ ). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για την ηλικία στην Εξωτερική Ρύθμιση. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το *partial*  $\eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 8. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για τις ηλικιακές ομάδες 25-40 και 40+ των εκπαιδευτικών της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 9 και απεικονίζονται στο Γράφημα 3. Η στατιστικά σημαντική διαφορά στο παράγοντα Εξωτερική Ρύθμιση οφείλεται στο ότι οι νεότεροι (25-40) είχαν μεγαλύτερη Εξωτερική Ρύθμιση σε σχέση με τους πιο ηλικιωμένους (40+).

**Πίνακας 8.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την ηλικία

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Ηλικία	Εξωτερική Ρύθμιση	12.682 <sup>a</sup>	1	12.682	10.806	.001	.050
	Εσωτερική Ρύθμιση	.067 <sup>b</sup>	1	.067	.034	.853	.000
Σφάλμα	Εξωτερική Ρύθμιση	242.924	207	1.174			
	Εσωτερική Ρύθμιση	404.210	207	1.953			
Σύνολο	Εξωτερική Ρύθμιση	255.606	208				
	Εσωτερική Ρύθμιση	404.277	208				

**Πίνακας 9.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Ηλικία

	Ηλικία	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	25-40	2.8276	1.09060	87
	>40	2.3279	1.07809	122
	Σύνολο	2.5359	1.10855	209
Εσωτερική Ρύθμιση	25-40	5.5805	1.20711	87
	>40	5.6168	1.51820	122
	Σύνολο	5.6017	1.39414	209

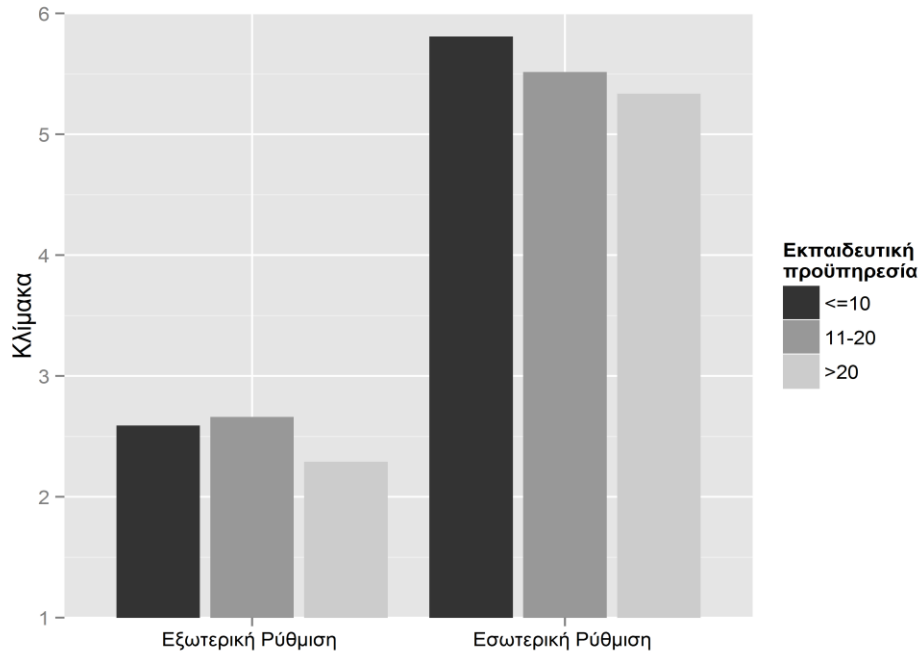


**Γράφημα 3.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς την ηλικία

*Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για την Εκπαιδευτική προϋπηρεσία στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's*  $\lambda = .960$ ,  $F_{4, 414} = 2.108$ ,  $p = .079$ , *partial*  $\eta^2 = .020$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για τις τρεις κατηγορίες της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας στους εκπαιδευτικούς της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 10 και απεικονίζονται στο Γράφημα 4.

**Πίνακας 10.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

	Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	<=10	2.5900	1.07692	100
	11-20	2.6613	1.12452	62
	>20	2.2908	1.11960	49
	Σύνολο	2.5415	1.10480	211
Εσωτερική Ρύθμιση	<=10	5.8100	1.17804	100
	11-20	5.5161	1.47303	62
	>20	5.3367	1.64297	49
	Σύνολο	5.6137	1.39304	211

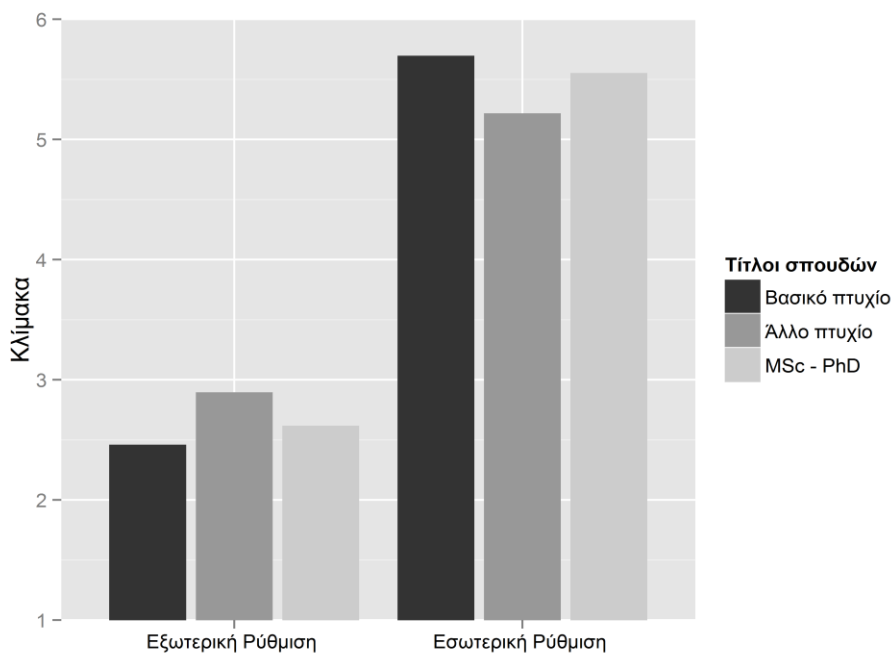


**Γράφημα 4.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς την εκπαιδευτική προϋπηρεσία

*Επίπεδο Εκπαίδευσης:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το Επίπεδο εκπαίδευσης στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .974, F_{4, 414} = 1.347, p = .252, partial \eta^2 = .013$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για τις τρεις κατηγορίες του Επιπέδου εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 11 και απεικονίζονται στο Γράφημα 5.

**Πίνακας 11.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς το Επίπεδο εκπαίδευσης

	Τίτλοι σπουδών	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	Βασικό πτυχίο	2.4603	1.07314	145
	Άλλο πτυχίο	2.8958	1.33904	24
	MSc - PhD	2.6190	1.04799	42
	Σύνολο	2.5415	1.10480	211
Εσωτερική Ρύθμιση	Βασικό πτυχίο	5.6966	1.37821	145
	Άλλο πτυχίο	5.2187	1.71362	24
	MSc - PhD	5.5536	1.22541	42
	Σύνολο	5.6137	1.39304	211



**Γράφημα 5.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης

*Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για τη Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's*  $\lambda = .940$ ,  $F_{4, 412} = 3.232$ ,  $p = .013$ , *partial*  $\eta^2 = .030$ ). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για τη Συχνότητα της άθλησης στην ιδιωτική ζωή στην Εσωτερική Ρύθμιση. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το *partial*  $\eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 12. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για τη Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή των εκπαιδευτικών της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 13 και απεικονίζονται στο Γράφημα 6. Παρατηρούμε πως όσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή, τόσο υψηλότερη είναι η εσωτερική ρύθμιση. Επιπλέον, από την *post-hoc* ανάλυση με διόρθωση Bonferroni παρατηρούμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Εσωτερική Ρύθμιση μεταξύ αυτών που αθλούνται σπάνια και αυτών που αθλούνται πολύ.

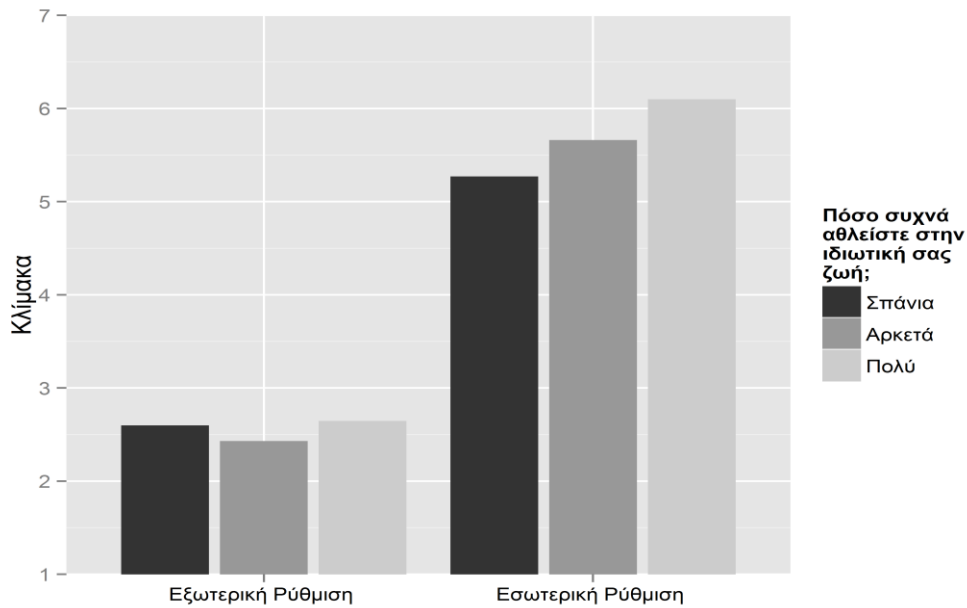
**Πίνακας 12.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη συχνότητα της άθλησης στην ιδιωτική ζωή

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Αθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$		
Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή	Εξωτερική Ρύθμιση	1.771 <sup>a</sup>	2	.886	.723	.486	.007		
	Εσωτερική Ρύθμιση	21.216 <sup>b</sup>	2	10.608	5.713	.004	.052		
Σφάλμα	Εξωτερική Ρύθμιση	253.464	207	1.224					
	Εσωτερική Ρύθμιση	384.373	207	1.857					
Σύνολο	Εξωτερική Ρύθμιση	255.235	209						
	Εσωτερική Ρύθμιση	405.589	209						

**Πίνακας 13.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς τη συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή

	Πόσο συχνά αθλείστε στην ιδιωτική σας ζωή;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	Σπάνια	2.5994	1.13087	83
	Αρκετά	2.4304	.99915	79
	Πολύ	2.6458	1.22673	48
	Σύνολο	2.5464	1.10509	210
Εσωτερική Ρύθμιση	Σπάνια	5.2711	1.48888	83
	Αρκετά	5.6614	1.35166	79
	Πολύ	6.0990	1.13074	48
	Σύνολο	5.6071	1.39306	210

Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης: Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .903, F_{4, 412} = 5.374, p = .000, partial \eta^2 = .050$ ). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης στην Εσωτερική Ρύθμιση.



**Γράφημα 6.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) παρακίνηση ως προς τη συχνότητα της άθλησης

Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το partial  $\eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 14. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 15 και απεικονίζονται στο Γράφημα 7. Παρατηρούμε πως όταν παρακολουθούν προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης σπάνια, τότε παρουσιάζουν χαμηλότερη Εσωτερική ρύθμιση σε σχέση με τους υπόλοιπους. Από την post-hoc ανάλυση με διόρθωση Bonferroni παρατηρούμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Εσωτερική Ρύθμιση μεταξύ αυτών που παρακολουθούν προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης σπάνια και αρκετά καθώς και μεταξύ αυτών που παρακολουθούν σπάνια και πολύ.

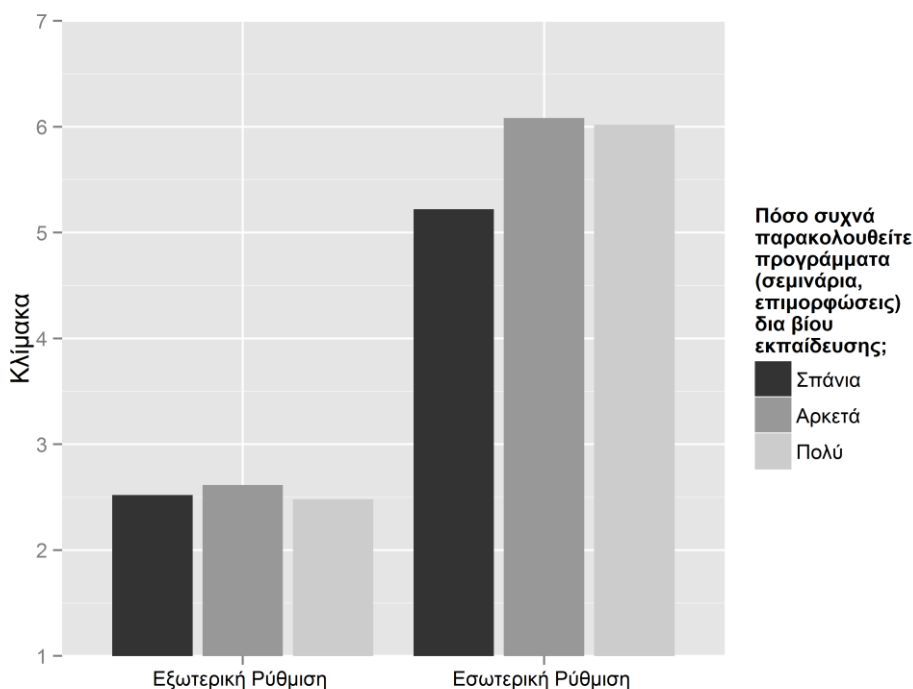
**Πίνακας 14.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης.

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης;	Εξωτερική Ρύθμιση	.516 <sup>a</sup>	2	.258	.210	.811	.002
	Εσωτερική Ρύθμιση	37.164 <sup>b</sup>	2	18.582	10.44	.000	.092
Σφάλμα	Εξωτερική Ρύθμιση	254.719	207	1.231			
	Εσωτερική Ρύθμιση	368.425	207	1.780			
Σύνολο	Εξωτερική Ρύθμιση	255.235	209				
	Εσωτερική Ρύθμιση	405.589	209				

**Πίνακας 15.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης

	Πόσο συχνά παρακολουθείτε προγράμματα (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	Σπάνια	2.5197	1.11265	114
	Αρκετά	2.6143	1.08572	70
	Πολύ	2.4808	1.15742	26
	Σύνολο	2.5464	1.10509	210
Εσωτερική Ρύθμιση	Σπάνια	5.2215	1.55495	114
	Αρκετά	6.0821	.94478	70
	Πολύ	6.0192	1.15958	26
	Σύνολο	5.6071	1.39306	210





**Γράφημα 7.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης

*Συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το Πόσο ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .839, F_{4, 404} = 9.267, p = .000, partial \eta^2 = .084$ ). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για το Πόσο ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος στην Εσωτερική Ρύθμιση. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το partial  $\eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 16. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση και συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 17 και απεικονίζεται στο Γράφημα 8. Παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ όσο περισσότερο ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος, τόσο υψηλότερη Εσωτερική ρύθμιση παρουσιάζουν Από την post-hoc

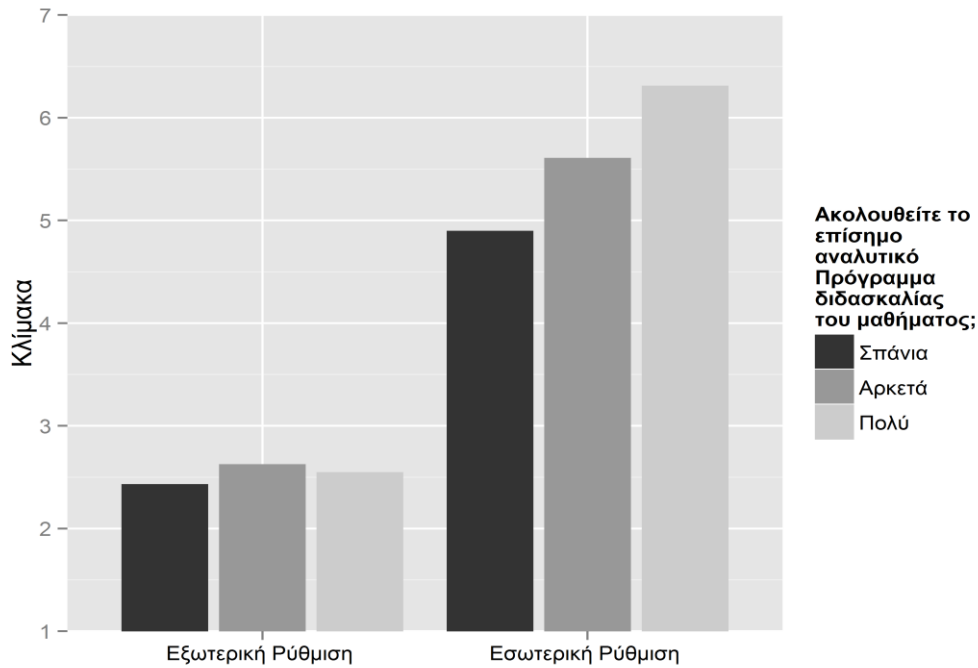
ανάλυση με διόρθωση Bonferroni παρατηρούμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στην Εσωτερική Ρύθμιση μεταξύ των τριών κατηγοριών του κατά πόσο ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας.

**Πίνακας 16.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος.

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος;	Εξωτερική Ρύθμιση	1.284 <sup>a</sup>	2	.642	.518	.597	.005
	Εσωτερική Ρύθμιση	58.403 <sup>b</sup>	2	29.201	17.89	.000	.150
Σφάλμα	Εξωτερική Ρύθμιση	251.556	203	1.239			
	Εσωτερική Ρύθμιση	331.305	203	1.632			
Σύνολο	Εξωτερική Ρύθμιση	252.840	205				
	Εσωτερική Ρύθμιση	389.708	205				

**Πίνακας 17.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος

	Ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	Σπάνια	2.4342	1.03351	57
	Αρκετά	2.6264	1.12508	89
	Πολύ	2.5500	1.16699	60
	Σύνολο	2.5510	1.11057	206
Εσωτερική Ρύθμιση	Σπάνια	4.8991	1.70206	57
	Αρκετά	5.6096	1.24257	89
	Πολύ	6.3125	.75018	60
	Σύνολο	5.6177	1.37877	206



**Γράφημα 8.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος

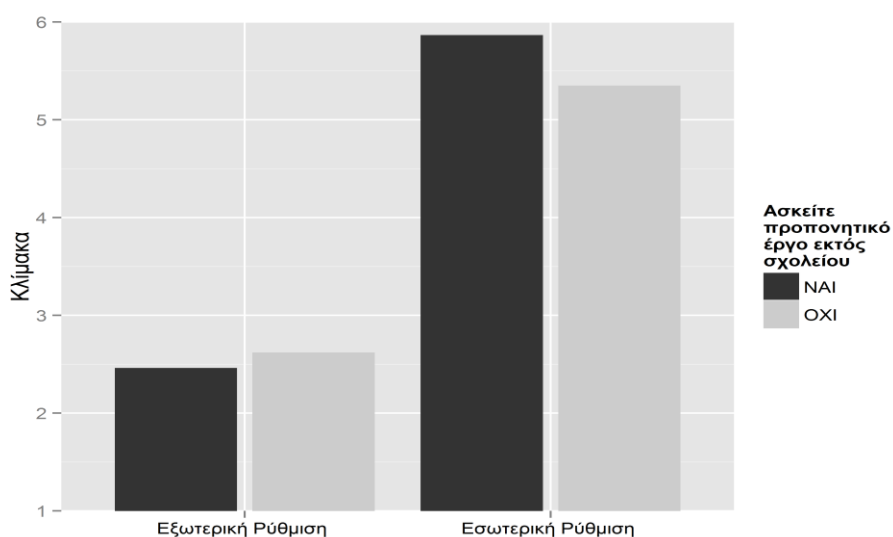
*Άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το αν Ασκεείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's λ* = .963,  $F_{2, 206} = 3.950$ ,  $p = .021$ , *partial η<sup>2</sup>* = .037). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για το αν Ασκεείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου στην Εσωτερική Ρύθμιση. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το *partial η<sup>2</sup>* παρουσιάζονται στον Πίνακα 18. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για το αν Ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 19 και απεικονίζονται στο Γράφημα 9. Παρατηρούμε πως αυτοί που δεν ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου, παρουσιάζουν χαμηλότερη Εσωτερική ρύθμιση.

**Πίνακας 18.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Άσκειτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου;	Εξωτερική Ρύθμιση	1.309 <sup>a</sup>	1	1.309	1.073	.301	.005
	Εσωτερική Ρύθμιση	13.896 <sup>b</sup>	1	13.896	7.350	.007	.034
Σφάλμα	Εξωτερική Ρύθμιση	252.470	207	1.220			
	Εσωτερική Ρύθμιση	391.323	207	1.890			
Σύνολο	Εξωτερική Ρύθμιση	253.779	208				
	Εσωτερική Ρύθμιση	405.219	208				

**Πίνακας 19.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου

	Άσκειτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	ΝΑΙ	2.4619	1.07684	105
	ΟΧΙ	2.6202	1.13151	104
	Σύνολο	2.5407	1.10458	209
Εσωτερική Ρύθμιση	ΝΑΙ	5.8667	1.27949	105
	ΟΧΙ	5.3510	1.46501	104
	Σύνολο	5.6100	1.39577	209



**Γράφημα 9.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς ως προς την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου

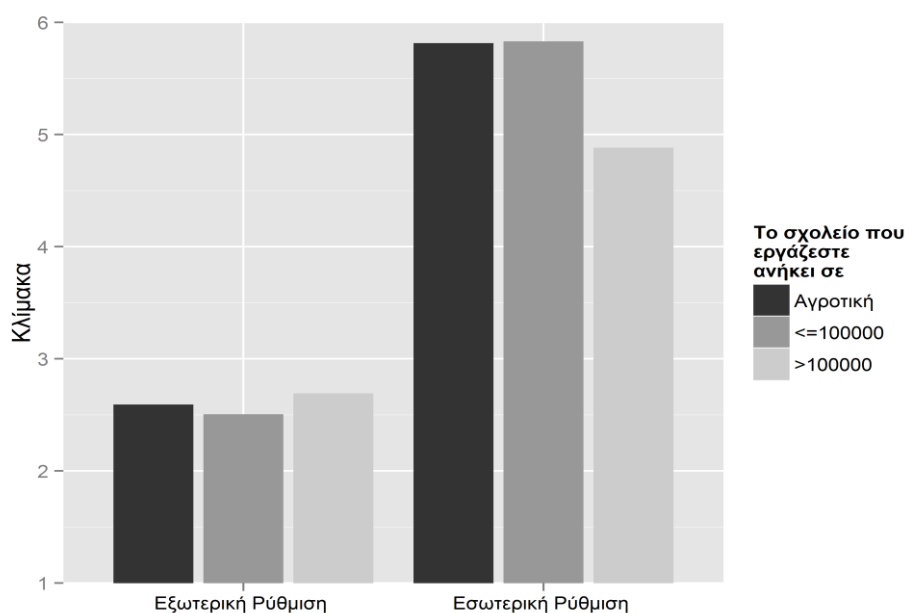
*Περιοχή που ανήκει το σχολείο εργασίας:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για την Περιοχή που ανήκει το σχολείο που εργάζεστε στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's λ* = .913,  $F_{4, 404} = 4.703$ ,  $p = .001$ , *partial η<sup>2</sup>* = .044). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για την Περιοχή που ανήκει το σχολείο που εργάζεστε στην Εσωτερική Ρύθμιση. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το *partial η<sup>2</sup>* παρουσιάζονται στον Πίνακα 20. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για την Περιοχή που ανήκει το σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 21 και απεικονίζονται στο Γράφημα 10. Παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιοχή με περισσότερους από 100.000 κατοίκους, παρουσιάζουν χαμηλότερη Εσωτερική Ρύθμιση σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές και περιοχές με λιγότερους από 100.000 κατοίκους. Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την post-hoc ανάλυση με διόρθωση Bonferroni.

**Πίνακας 20.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με το σε τι περιοχή ανήκει το σχολείο εργασίας

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η <sup>2</sup>
Σε τι περιοχή ανήκει το σχολείο που εργάζεστε;	Εξωτερική Ρύθμιση	1.301 <sup>a</sup>	2	.650	.525	.592	.005
	Εσωτερική Ρύθμιση	34.394 <sup>b</sup>	2	17.197	9.457	.000	.085
Σφάλμα	Εξωτερική Ρύθμιση	251.283	203	1.238			
	Εσωτερική Ρύθμιση	369.135	203	1.818			
Σύνολο	Εξωτερική Ρύθμιση	252.584	205				
	Εσωτερική Ρύθμιση	403.529	205				

**Πίνακας 21.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Περιοχή που ανήκει το σχολείο εργασίας

	Σε τι περιοχή ανήκει το σχολείο που εργάζεστε;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	Αγροτική	2.5921	.99726	19
	<=100000	2.5055	1.12236	136
	>100000	2.6912	1.12538	51
	Σύνολο	2.5595	1.11001	206
Εσωτερική Ρύθμιση	Αγροτική	5.8158	1.14213	19
	<=100000	5.8309	1.28556	136
	>100000	4.8824	1.56553	51
	Σύνολο	5.5947	1.40301	206



**Γράφημα 10.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) παρακίνησης ως προς ως προς τη περιοχή που ανήκει το σχολείο εργασίας

*Βαθμίδα σχολείου που εργάζεστε:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το είδος του σχολείου που εργάζεστε στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .946, F_{4, 406} = 2.838, p = .024, partial \eta^2 = .027$ ). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για τη βαθμίδα του σχολείου εργασίας στην Εσωτερική Ρύθμιση. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το  $partial \eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 22. Οι μέσες τιμές και

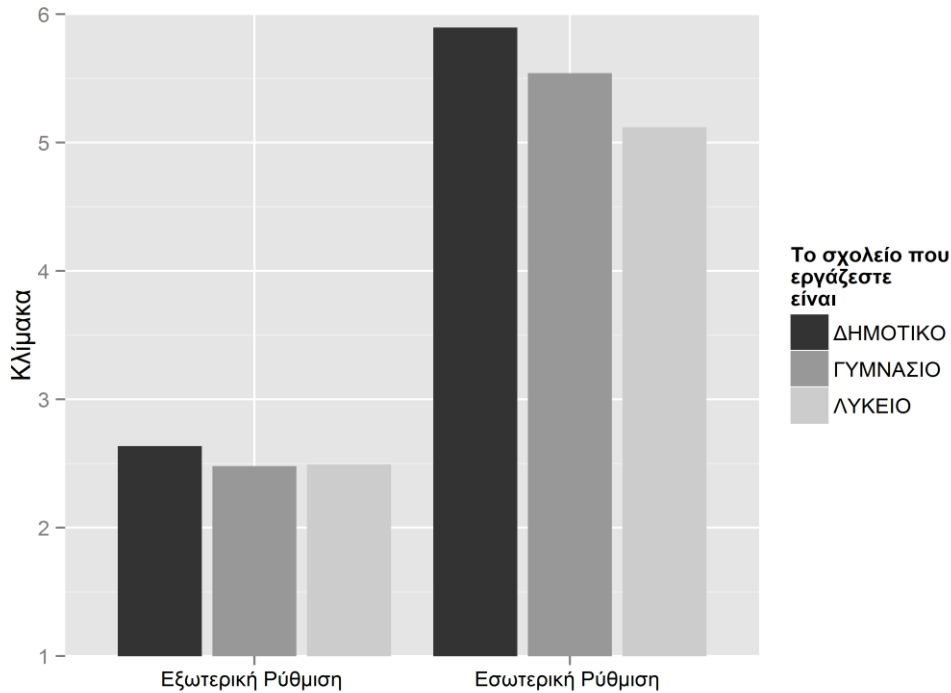
οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για το είδος του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 23 και απεικονίζονται στο Γράφημα 11. Τα αποτελέσματα της Bonferroni μετά-ANOVA ανάλυσης έδειξαν ότι όσο μεγαλώνει η βαθμίδα του σχολείου (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο) τόσο μειώνεται η Εσωτερική Ρύθμιση.

**Πίνακας 22.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με το Είδος σχολείου εργασίας

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η <sup>2</sup>
Είδος σχολείου που εργάζεστε	Εξωτερική Ρύθμιση	1.136 <sup>a</sup>	2	.568	.455	.635	.004
	Εσωτερική Ρύθμιση	18.528 <sup>b</sup>	2	9.264	4.907	.008	.046
Σφάλμα	Εξωτερική Ρύθμιση	254.506	204	1.248			
	Εσωτερική Ρύθμιση	385.165	204	1.888			
Σύνολο	Εξωτερική Ρύθμιση	255.642	206				
	Εσωτερική Ρύθμιση	403.693	206				

**Πίνακας 23.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς τη βαθμίδα του σχολείου εργασίας

	Είδος σχολείου που εργάζεστε	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2.6351	1.11139	87
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2.4797	1.13759	74
	ΛΥΚΕΙΟ	2.4946	1.09353	46
	Σύνολο	2.5483	1.11399	207
Εσωτερική Ρύθμιση	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	5.8966	1.11904	87
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	5.5405	1.41725	74
	ΛΥΚΕΙΟ	5.1196	1.70517	46
	Σύνολο	5.5966	1.39988	207



**Γράφημα 11.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) ρύθμιση ως προς τη βαθμίδα του σχολείου εργασίας

*Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας στην εξωτερική και εσωτερική ρύθμιση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's*  $\lambda = .953$ ,  $F_{4, 408} = 2.487$ ,  $p = .043$ , *partial*  $\eta^2 = .024$ ). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως δεν παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας σε καμία από τις δύο εξαρτημένες μεταβλητές. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το *partial*  $\eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 24. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές Εξωτερική και Εσωτερική Ρύθμιση για την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 25 και απεικονίζονται στο Γράφημα 12.

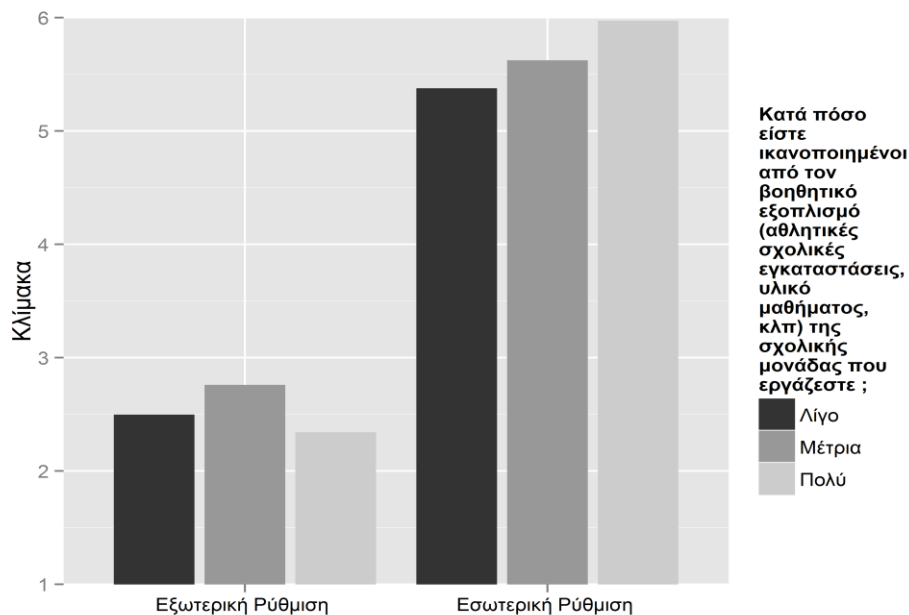


**Πίνακας 24.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας εργασίας

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τον βοηθητικό εξοπλισμό (αθλητικές σχολικές εγκαταστάσεις, υλικό μαθήματος, κλπ) της σχολικής μονάδας που εργάζεστε;	Εξωτερική Ρύθμιση	5.418 <sup>a</sup>	2	2.709	2.24	.109	.021
	Εσωτερική Ρύθμιση	10.878 <sup>b</sup>	2	5.439	2.85	.060	.027
Σφάλμα	Εξωτερική Ρύθμιση	247.411	205	1.207			
	Εσωτερική Ρύθμιση	391.434	205	1.909			
Σύνολο	Εξωτερική Ρύθμιση	252.829	207				
	Εσωτερική Ρύθμιση	402.312	207				

**Πίνακας 25.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας

	Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι ..... της σχολικής μονάδας που εργάζεστε;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Εξωτερική Ρύθμιση	Λίγο	2.4972	1.06495	90
	Μέτρια	2.7604	1.08075	72
	Πολύ	2.3424	1.18832	46
	Σύνολο	2.5541	1.10517	208
Εσωτερική Ρύθμιση	Λίγο	5.3778	1.58701	90
	Μέτρια	5.6250	1.21537	72
	Πολύ	5.9728	1.17760	46
	Σύνολο	5.5950	1.39411	208



**Γράφημα 12.** Μέσοι όροι των εξαρτημένων μεταβλητών (εσωτερική – εξωτερική) παρακίνηση ως προς την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας

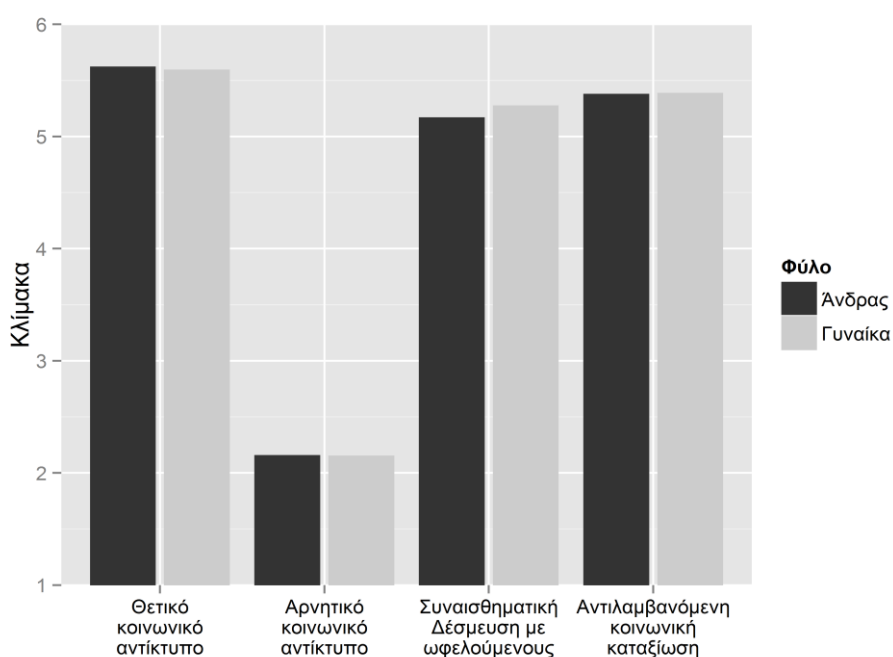
#### *Αποτελέσματα πολυμεταβλητής ανάλυσης διασποράς του 2<sup>ου</sup> συνόλου παραγόντων*

**Φύλο:** Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το φύλο (άνδρες και γυναίκες) στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .995, F_{4, 206} = .252, p = .908, partial \eta^2 = .005$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για τους άνδρες και τις γυναίκες εκπαιδευτικούς της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 26 και απεικονίζονται στο Γράφημα 13.

**Πίνακας 26.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς το φύλο

	Φύλο	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	Άνδρας	5.6240	.89456	121
	Γυναίκα	5.5963	.82712	90
	Σύνολο	5.6122	.86453	211
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	Άνδρας	2.1598	1.10143	121
	Γυναίκα	2.1556	1.10181	90
	Σύνολο	2.1580	1.09897	211

Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	Άνδρας	5.1708	1.09723	121
	Γυναίκα	5.2778	1.12541	90
	Σύνολο	5.2164	1.10794	211
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	Άνδρας	5.3802	.97687	121
	Γυναίκα	5.3889	.94974	90
	Σύνολο	5.3839	.96312	211



**Γράφημα 13.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Φύλο για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ

*Ηλικία:* Η MANOVA για την ηλικία στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .935$ ,  $F_{4, 204} = 3.533$ ,  $p = .008$ ,  $partial \eta^2 = .065$ ). Επιπλέον, πραγματοποιήθηκαν μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για την ηλικία σε όλες τις μεταβλητές εκτός της Αντιλαμβανόμενης κοινωνικής καταξίωσης. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το partial  $\eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 27. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για τις ηλικιακές ομάδες 25-40 και >40 των εκπαιδευτικών

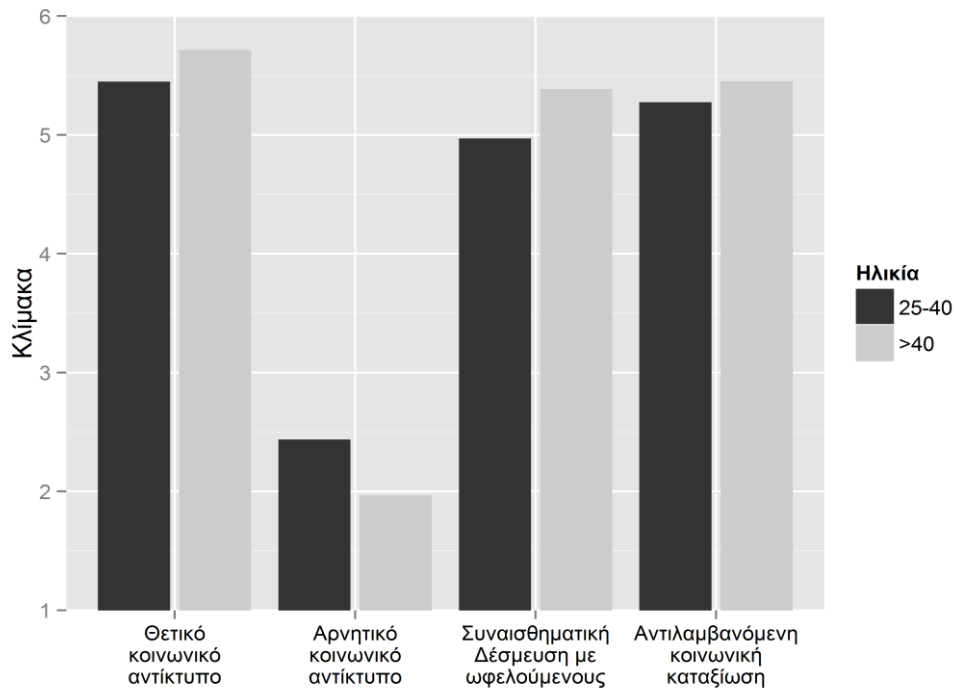
της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 28 και απεικονίζονται στο Γράφημα 14 όπου παρατηρούμε ότι οι νεότεροι (25-40) έχουν χαμηλότερο Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, υψηλότερο Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο και χαμηλότερη Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους σε σχέση με τους πιο ηλικιωμένους (>40).

**Πίνακας 27.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την Ηλικία

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Ηλικία	Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΘΚΑ)	3.636 <sup>a</sup>	1	3.636	4.95	.027	.023
	Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΑΚΑ)	11.198 <sup>b</sup>	1	11.198	9.58	.002	.044
	Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους (ΣΔ)	8.784 <sup>c</sup>	1	8.784	7.32	.007	.034
	Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση (ΑΚΚ)	1.555 <sup>d</sup>	1	1.555	1.67	.197	.008
Σφάλμα	ΘΚΑ	152.000	207	.734			
	ΑΚΑ	241.938	207	1.169			
	ΣΔ	248.367	207	1.200			
	ΑΚΚ	192.473	207	.930			
Σύνολο	ΘΚΑ	155.636	208				
	ΑΚΑ	253.136	208				
	ΣΔ	257.152	208				
	ΑΚΚ	194.028	208				

**Πίνακας 28.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς την Ηλικία.

	Ηλικία	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος	25-40	5.4483	.89512	87
	>40	5.7158	.82869	122
	Σύνολο	5.6045	.86501	209
Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος	25-40	2.4368	1.24339	87
	>40	1.9672	.94903	122
	Σύνολο	2.1627	1.10318	209
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους	25-40	4.9693	1.08267	87
	>40	5.3852	1.10431	122
	Σύνολο	5.2121	1.11189	209
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	25-40	5.2759	.98988	87
	>40	5.4508	.94565	122
	Σύνολο	5.3780	.96583	209

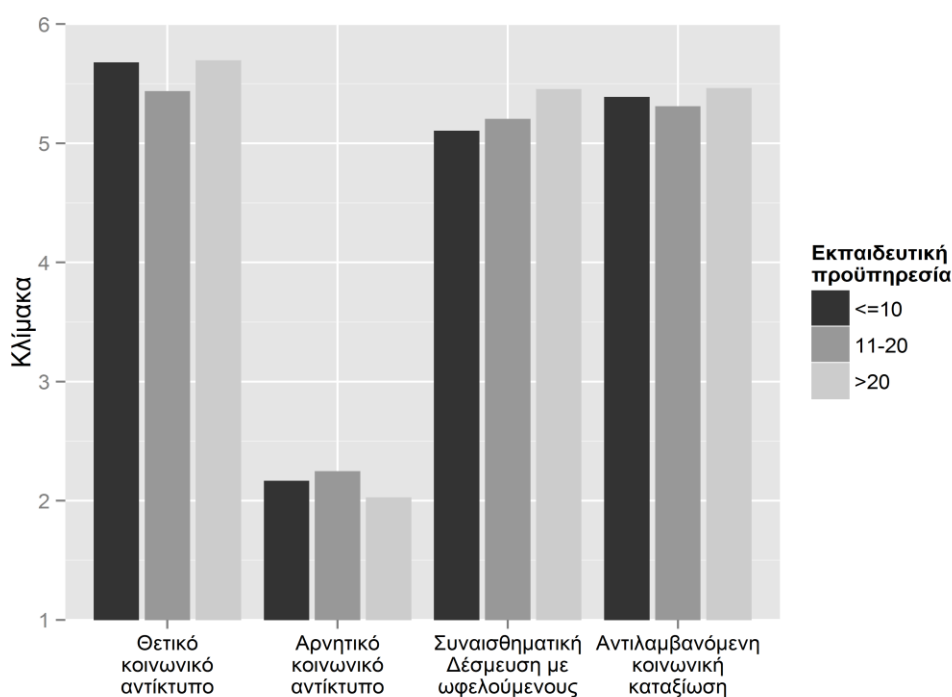


**Γράφημα 14.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Ηλικία για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ

*Εκπαιδευτική Προϋπηρεσία:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για την Εκπαιδευτική προϋπηρεσία στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .954, F_{8, 410} = 1.228, p = .281, partial \eta^2 = .023$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για τις τρεις κατηγορίες της Εκπαιδευτικής Προϋπηρεσίας στους εκπαιδευτικούς της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 29 και απεικονίζονται στο Γράφημα 15.

**Πίνακας 29.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς την Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

	Εκπαιδευτική προϋπηρεσία	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπος	<=10	5.6783	.76587	100
	11-20	5.4382	.99050	62
	>20	5.6973	.87047	49
	Σύνολο	5.6122	.86453	211
Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος	<=10	2.1667	1.14934	100
	11-20	2.2473	1.12260	62
	>20	2.0272	.96426	49
	Σύνολο	2.1580	1.09897	211
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους	<=10	5.1067	1.12105	100
	11-20	5.2043	1.12490	62
	>20	5.4558	1.04238	49
	Σύνολο	5.2164	1.10794	211
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	<=10	5.3900	.92969	100
	11-20	5.3118	1.04170	62
	>20	5.4626	.93990	49
	Σύνολο	5.3839	.96312	211

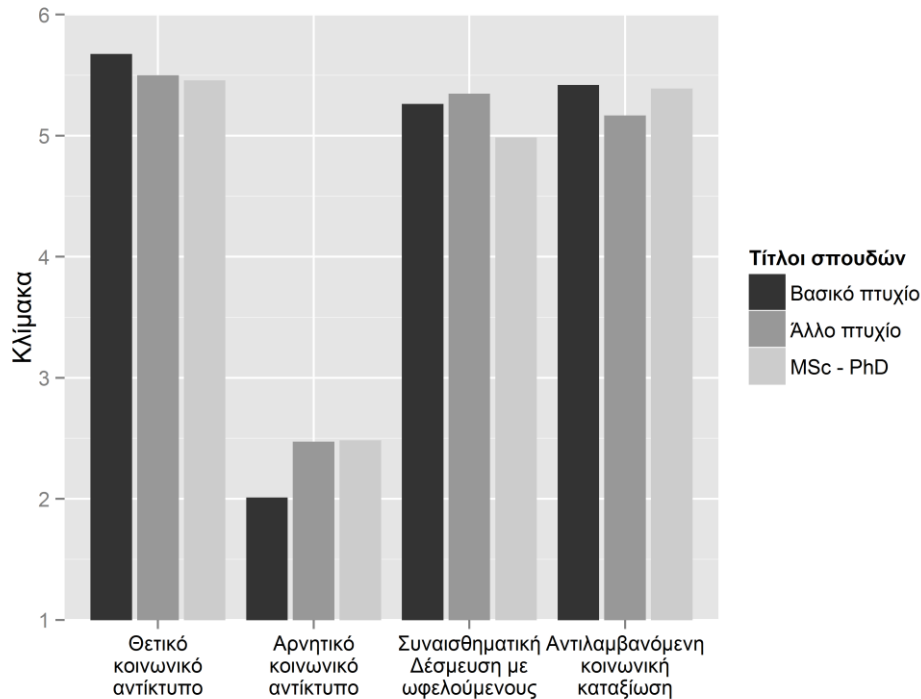


**Γράφημα 15.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Εκπαιδευτική προϋπηρεσία για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ

*Επίπεδο Εκπαίδευσης:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το Επίπεδο εκπαίδευσης στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's*  $\lambda = .938$ ,  $F_{4, 410} = 1.668$ ,  $p = .104$ , *partial*  $\eta^2 = .032$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για τις τρεις κατηγορίες του Επιπέδου Εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 30 και απεικονίζονται στο Γράφημα 16.

**Πίνακας 30.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς το Επίπεδο εκπαίδευσης

	Επίπεδο εκπαίδευσης	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	Βασικό πτυχίο	5.6759	.82163	145
	Άλλο πτυχίο	5.5000	1.00602	24
	MSc – PhD	5.4563	.91810	42
	Σύνολο	5.6122	.86453	211
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	Βασικό πτυχίο	2.0115	.96258	145
	Άλλο πτυχίο	2.4722	1.52568	24
	MSc – PhD	2.4841	1.17610	42
	Σύνολο	2.1580	1.09897	211
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	Βασικό πτυχίο	5.2621	1.13528	145
	Άλλο πτυχίο	5.3472	.88180	24
	MSc – PhD	4.9841	1.11883	42
	Σύνολο	5.2164	1.10794	211
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	Βασικό πτυχίο	5.4184	.98270	145
	Άλλο πτυχίο	5.1667	1.05867	24
	MSc – PhD	5.3889	.83590	42
	Σύνολο	5.3839	.96312	211



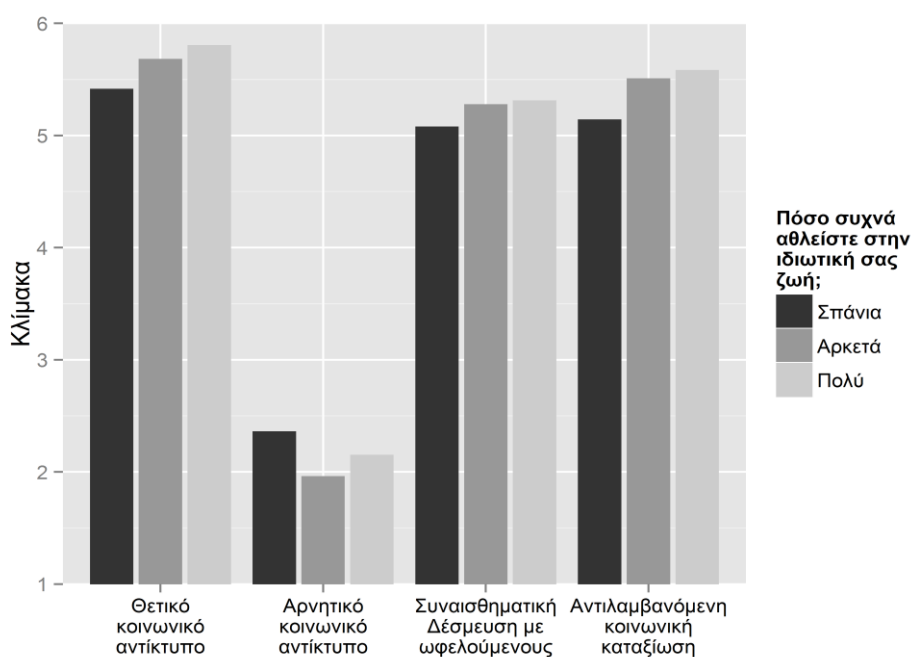
**Γράφημα 16.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους, Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ως προς τον παράγοντα Τίτλοι σπουδών για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ

*Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για τη Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .937, F_{4, 408} = 1.682, p = .101, partial \eta^2 = .032$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για τη Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή των ΚΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 31 και απεικονίζονται στο Γράφημα 17.



**Πίνακας 31.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς τη Συχνότητα άθλησης στην ιδιωτική ζωή

	Πόσο συχνά αθλείστε στην ιδιωτική σας ζωή;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	Σπάνια	5.4177	.86186	83
	Αρκετά	5.6835	.86462	79
	Πολύ	5.8056	.81093	48
	Σύνολο	5.6063	.86245	210
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	Σπάνια	2.3614	1.15377	83
	Αρκετά	1.9620	1.06617	79
	Πολύ	2.1528	1.01048	48
	Σύνολο	2.1635	1.09866	210
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους	Σπάνια	5.0803	1.13169	83
	Αρκετά	5.2785	1.11252	79
	Πολύ	5.3125	1.03920	48
	Σύνολο	5.2079	1.10368	210
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	Σπάνια	5.1446	1.13242	83
	Αρκετά	5.5105	.83859	79
	Πολύ	5.5833	.75481	48
	Σύνολο	5.3825	.96522	210



**Γράφημα 17.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Πόσο συχνά αθλείστε στην ιδιωτική σας ζωή; για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ

Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης: Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's λ* = .918,  $F_{4, 408} = 2.218$ ,  $p = .025$ , *partial η<sup>2</sup>* = .042). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης στο Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο και στην Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το *partial η<sup>2</sup>* παρουσιάζονται στον Πίνακα 32. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 33 και απεικονίζονται στο Γράφημα 18.

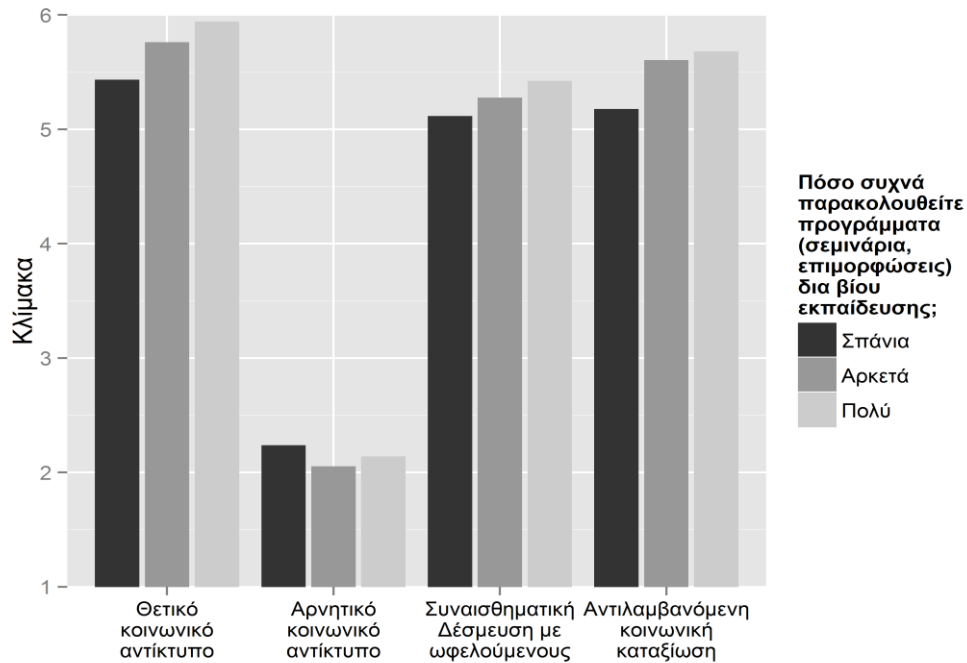
**Πίνακας 32.** Περίληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial η <sup>2</sup>
Πόσο συχνά παρακολουθείτε προγράμματα (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης;	Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΘΚΑ)	8.006 <sup>a</sup>	2	4.003	5.620	.004	.052
	Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΑΚΑ)	1.491 <sup>b</sup>	2	.745	.615	.542	.006
	Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους (ΣΔ)	2.473 <sup>c</sup>	2	1.237	1.015	.364	.010
	Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση (ΑΚΚ)	10.502 <sup>d</sup>	2	5.251	5.901	.003	.054
Σφάλμα	ΘΚΑ	147.452	207	.712			
	ΑΚΑ	250.785	207	1.212			
	ΣΔ	252.114	207	1.218			
	ΑΚΚ	184.212	207	.890			
Σύνολο	ΘΚΑ	155.458	209				
	ΑΚΑ	252.276	209				
	ΣΔ	254.587	209				
	ΑΚΚ	194.714	209				

Παρατηρούμε πως όσο συχνότερη η παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ΦΑ, τόσο αυξάνεται ο Αντιλαμβανόμενος Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος και η Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση. Αυτοί που παρακολουθούν προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης σπάνια έχουν στατιστικά σημαντική διαφορά στις παραπάνω δύο μεταβλητές σε σχέση με αυτούς που παρακολουθούν αρκετά και αυτούς που παρακολουθούν πολύ σύμφωνα με τους ζευγαρωτούς ελέγχους με διόρθωση Bonferroni.

**Πίνακας 33.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς τη Συχνότητα παρακολούθησης προγραμμάτων (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης.

	Πόσο συχνά παρακολουθείτε προγράμματα (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	Σπάνια	5.4342	.91573	114
	Αρκετά	5.7619	.70914	70
	Πολύ	5.9423	.84845	26
	Σύνολο	5.6063	.86245	210
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	Σπάνια	2.2368	1.10218	114
	Αρκετά	2.0524	1.02093	70
	Πολύ	2.1410	1.28987	26
	Σύνολο	2.1635	1.09866	210
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους	Σπάνια	5.1170	1.10863	114
	Αρκετά	5.2762	1.06620	70
	Πολύ	5.4231	1.17967	26
	Σύνολο	5.2079	1.10368	210
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	Σπάνια	5.1784	.99673	114
	Αρκετά	5.6048	.83462	70
	Πολύ	5.6795	.97744	26
	Σύνολο	5.3825	.96522	210



**Γράφημα 18.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους, Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ως προς τον παράγοντα Πόσο συχνά παρακολουθείτε προγράμματα (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης; για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ

*Πόσο συχνά ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το κατά Πόσο ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's*  $\lambda = .906$ ,  $F_{8, 400} = 2.527$ ,  $p = .011$ , *partial*  $\eta^2 = .048$ ). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για το Πόσο ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος και στις τέσσερις μεταβλητές. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το *partial*  $\eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 34. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για το κατά Πόσο ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 35 και απεικονίζονται στο Γράφημα 19.

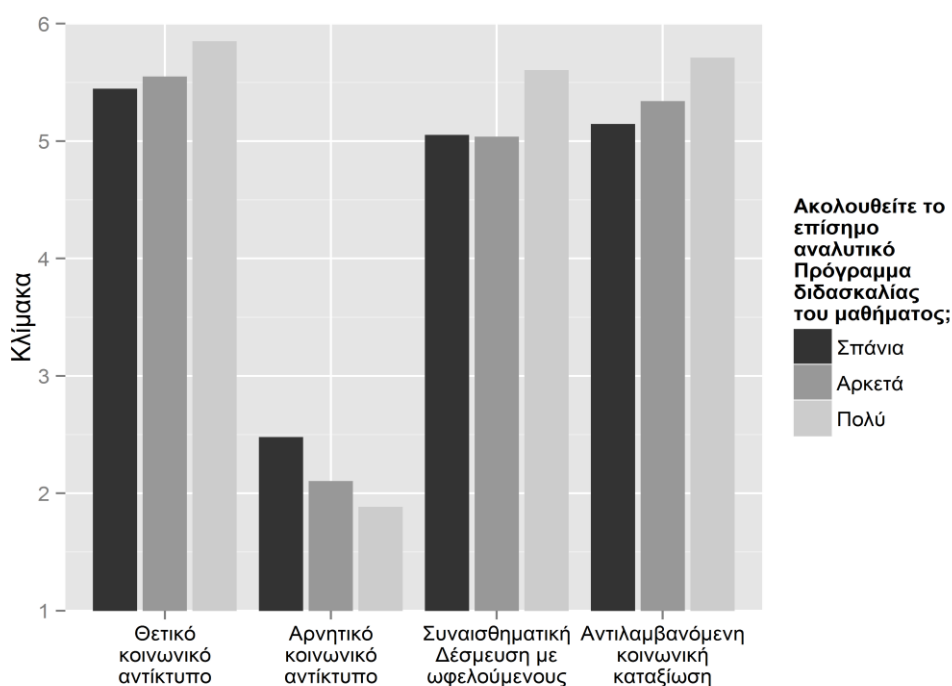
**Πίνακας 34.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος;	Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΘΚΑ)	5.278 <sup>a</sup>	2	2.639	3.59	.029	.034
	Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΑΚΑ)	10.630 <sup>b</sup>	2	5.315	4.58	.011	.043
	Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους (ΣΔ)	13.447 <sup>c</sup>	2	6.724	5.68	.004	.053
	Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση (ΑΚΚ)	9.785 <sup>d</sup>	2	4.893	5.51	.005	.051
Σφάλμα	ΘΚΑ	149.181	203	.735			
	ΑΚΑ	235.653	203	1.161			
	ΣΔ	240.160	203	1.183			
	ΑΚΚ	180.325	203	.888			
Σύνολο	ΘΚΑ	154.459	205				
	ΑΚΑ	246.283	205				
	ΣΔ	253.607	205				
	ΑΚΚ	190.110	205				

**Πίνακας 35.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς τη συχνότητα ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού Προγράμματος διδασκαλίας του μαθήματος

	Ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	Σπάνια	5.4474	.93391	57
	Αρκετά	5.5506	.85073	89
	Πολύ	5.8500	.78815	60
	Σύνολο	5.6092	.86802	206
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	Σπάνια	2.4795	1.28486	57
	Αρκετά	2.1049	.97519	89
	Πολύ	1.8833	1.00437	60
	Σύνολο	2.1440	1.09608	206
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	Σπάνια	5.0526	1.12826	57
	Αρκετά	5.0375	1.16063	89
	Πολύ	5.6056	.92362	60
	Σύνολο	5.2071	1.11225	206
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	Σπάνια	5.1462	1.02550	57
	Αρκετά	5.3408	.94412	89
	Πολύ	5.7111	.85363	60
	Σύνολο	5.3948	.96300	206

Παρατηρούμε πως όσο περισσότερο ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας μαθήματος οι εκπαιδευτικοί ΦΑ, τόσο αυξάνεται ο Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, η Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και η Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ενώ μειώνεται ο Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος. Επιπλέον από την post-hoc ανάλυση με διόρθωση Bonferroni παρατηρούμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στο Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, στον Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο και στην Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση μεταξύ αυτών που ακολουθούν σπάνια το πρόγραμμα διδασκαλίας και αυτών που το ακολουθούν πολύ. Επίσης, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους μεταξύ αυτών που ακολουθούν πολύ το πρόγραμμα διδασκαλίας και αυτών που το ακολουθούν σπάνια ή αρκετά.



**Γράφημα 19.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους, Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ως προς το κατά πόσο ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ

*Ασκείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το αν Ασκείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου στις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική

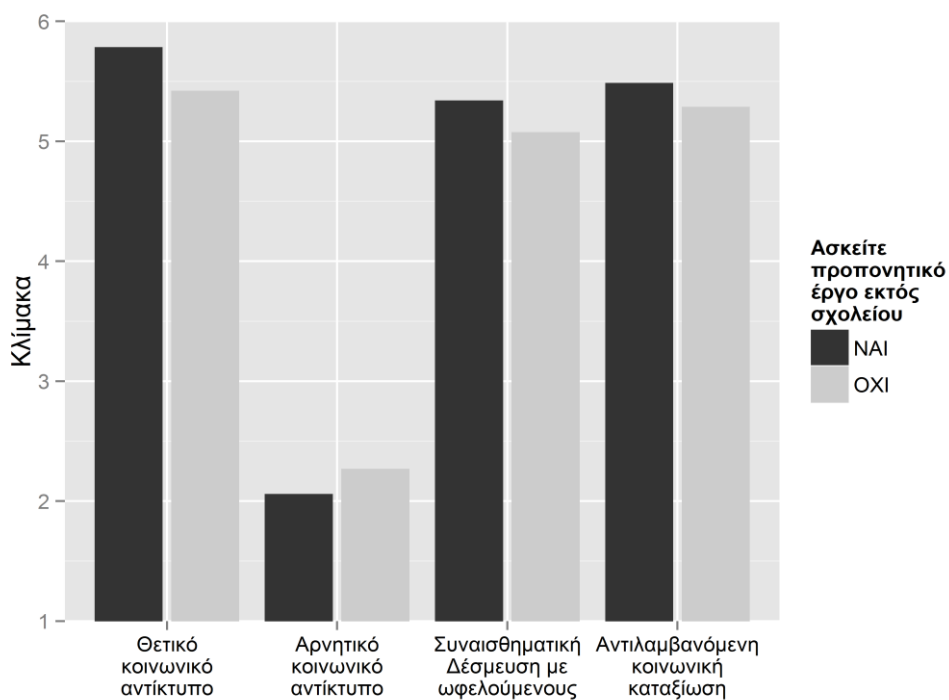
καταξίωση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's*  $\lambda = .954$ ,  $F_{4, 204} = 2.448$ ,  $p = .047$ , *partial*  $\eta^2 = .046$ ). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για το αν Ασκείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου στο Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το *partial*  $\eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 36. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για το αν Ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 37 και απεικονίζονται στο Γράφημα 20. Παρατηρούμε πως αυτοί που ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου, παρουσιάζουν υψηλότερο Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο.

**Πίνακας 36.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Ασκείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου;	Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΘΚΑ)	6.872 <sup>a</sup>	1	6.872	9.59	.002	.044
	Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΑΚΑ)	2.280 <sup>b</sup>	1	2.280	1.89	.171	.009
	Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους (ΣΔ)	3.607 <sup>c</sup>	1	3.607	2.98	.086	.014
	Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση (ΑΚΚ)	2.033 <sup>d</sup>	1	2.033	2.20	.140	.011
Σφάλμα	ΘΚΑ	148.271	207	.716			
	ΑΚΑ	249.968	207	1.208			
	ΣΔ	250.936	207	1.212			
	ΑΚΚ	191.575	207	.925			
Σύνολο	ΘΚΑ	155.143	208				
	ΑΚΑ	252.249	208				
	ΣΔ	254.543	208				
	ΑΚΚ	193.608	208				

**Πίνακας 37.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς την άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου

	Ασκείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	ΝΑΙ	5.7841	.77554	105
	ΟΧΙ	5.4215	.91227	104
	Σύνολο	5.6037	.86364	209
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	ΝΑΙ	2.0603	1.07892	105
	ΟΧΙ	2.2692	1.11871	104
	Σύνολο	2.1643	1.10124	209
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	ΝΑΙ	5.3397	.99140	105
	ΟΧΙ	5.0769	1.20161	104
	Σύνολο	5.2089	1.10624	209
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	ΝΑΙ	5.4857	.89875	105
	ΟΧΙ	5.2885	1.02194	104
	Σύνολο	5.3876	.96478	209



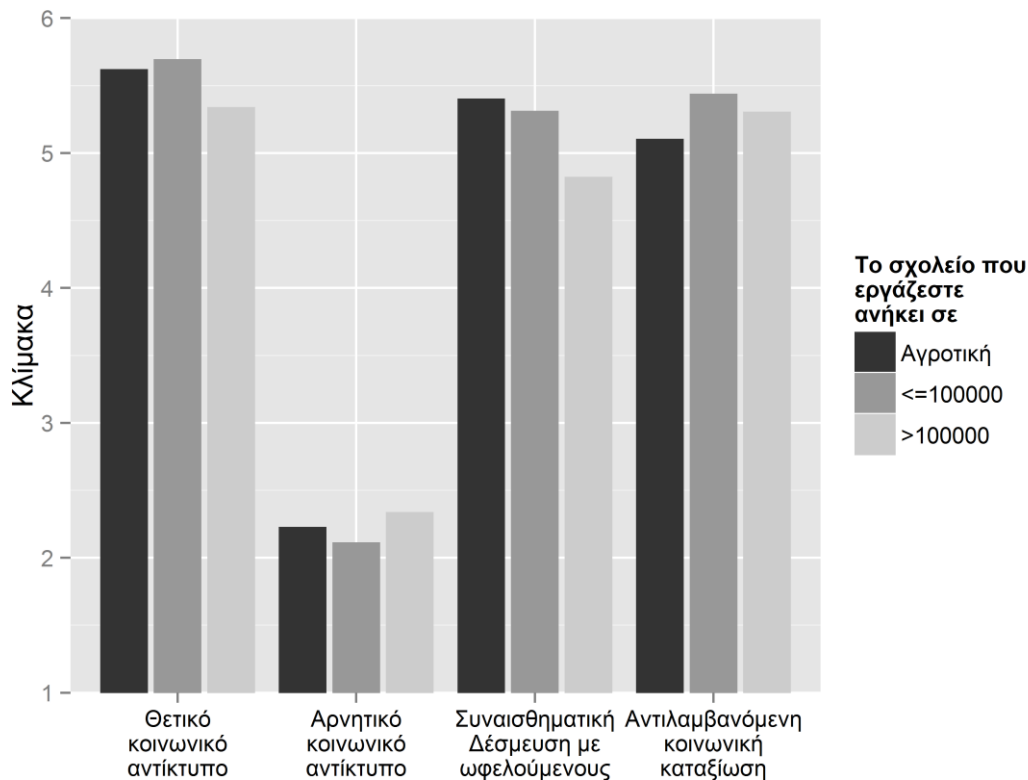
**Γράφημα 20.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους, Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση, ως προς τον παράγοντα Ασκείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ



Περιοχή που ανήκει το σχολείο που εργάζεστε: Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για την Περιοχή που ανήκει το σχολείο που εργάζεστε στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα (*Wilks's*  $\lambda = .929$ ,  $F_{8, 400} = 1.879$ ,  $p = .062$ , *partial*  $\eta^2 = .036$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για την Περιοχή που ανήκει το σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 38 και απεικονίζονται στο Γράφημα 21.

**Πίνακας 38.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο εργασίας

	Σε τι περιοχή ανήκει το σχολείο που εργάζεστε;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	Αγροτική	5.6228	.81809	19
	<=100000	5.6961	.84738	136
	>100000	5.3399	.90674	51
	Σύνολο	5.6011	.86900	206
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	Αγροτική	2.2281	1.11694	19
	<=100000	2.1152	1.06989	136
	>100000	2.3399	1.17661	51
	Σύνολο	2.1812	1.10016	206
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους	Αγροτική	5.4035	1.09194	19
	<=100000	5.3137	1.06169	136
	>100000	4.8235	1.14766	51
	Σύνολο	5.2006	1.10268	206
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	Αγροτική	5.1053	1.14962	19
	<=100000	5.4412	.93482	136
	>100000	5.3072	1.00187	51
	Σύνολο	5.3770	.97321	206



**Γράφημα 21.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς την περιοχή που ανήκει το σχολείο που εργάζεστε για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ

*Είδος σχολείου που εργάζεστε:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για το είδος του σχολείου που εργάζεστε στις μεταβλητές Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .917, F_{8, 402} = 2.226, p = .025, partial \eta^2 = .042$ ). Από τις μονομεταβλητές αναλύσεις διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή παρατηρούμε πως παρουσιάστηκε στατιστική σημαντικότητα ( $p \leq .05$ ) για το είδος του σχολείου που εργάζεστε στο Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο. Οι πηγές διασποράς, τα μέσα τετράγωνα, οι βαθμοί ελευθερίας, το κριτήριο F, το επίπεδο σημαντικότητας και το  $partial \eta^2$  παρουσιάζονται στον Πίνακα 39. Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για το είδος του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 40 και απεικονίζεται στο Γράφημα 22. Όσο μεγαλώνει η βαθμίδα του σχολείου

(Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο), τόσο μειώνεται ο Αντιλαμβανόμενος Θετικός Κοινωνικός Αντίκτυπος και από την post-hoc ανάλυση με διόρθωση Bonferroni παρατηρούμε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ Δημοτικού και Λυκείου.

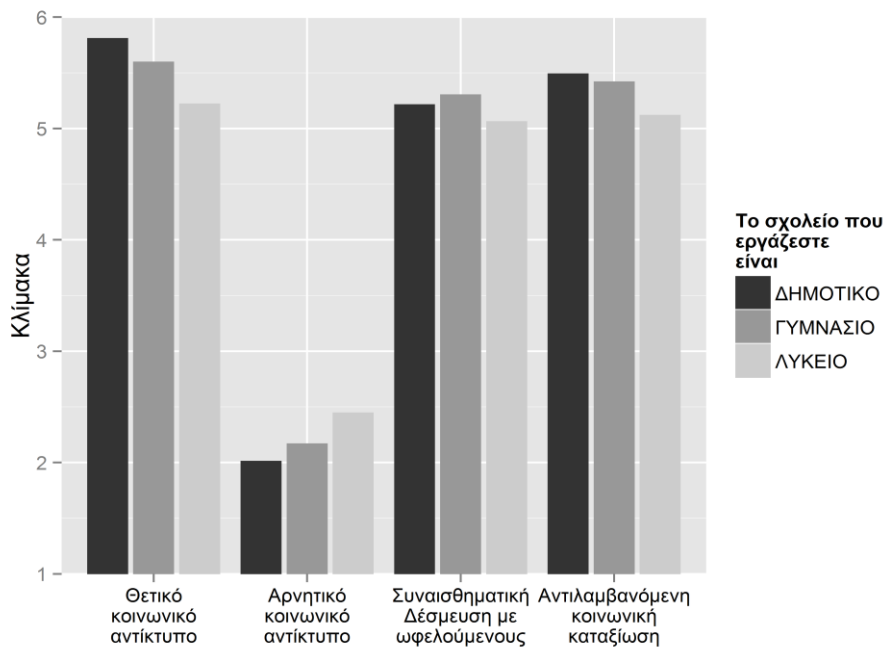
**Πίνακας 39.** Περιληπτικός πίνακας των Μονομεταβλητών Αναλύσεων Διασποράς για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή σε σχέση με τη βαθμίδα που βρίσκεται το σχολείο εργασίας.

Πηγή Διασποράς	Εξαρτημένες μεταβλητές	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέσα Τετράγωνα	F	p	Partial $\eta^2$
Σε τι είδους σχολείο εργάζεστε;	Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΘΚΑ)	10.393 <sup>a</sup>	2	5.196	7.292	.001	.067
	Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο (ΑΚΑ)	5.668 <sup>b</sup>	2	2.834	2.347	.098	.022
	Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελομένους (ΣΔ)	1.650 <sup>c</sup>	2	.825	.661	.518	.006
	Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση (ΑΚΚ)	4.300 <sup>d</sup>	2	2.150	2.346	.098	.022
Σφάλμα	ΘΚΑ	145.380	204	.713			
	ΑΚΑ	246.304	204	1.207			
	ΣΔ	254.712	204	1.249			
	ΑΚΚ	187.004	204	.917			
Σύνολο	ΘΚΑ	155.773	206				
	ΑΚΑ	251.972	206				
	ΣΔ	256.362	206				
	ΑΚΚ	191.304	206				

**Πίνακας 40.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των μεταβλητών ως προς τη βαθμίδα που βρίσκεται το σχολείο εργασίας

	Σε τι είδους σχολείο εργάζεστε;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	5.8123	.73567	87
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	5.6014	.89384	74
	ΛΥΚΕΙΟ	5.2246	.94882	46
	Σύνολο	5.6063	.86959	207
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	2.0153	1.06131	87
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	2.1712	1.11068	74
	ΛΥΚΕΙΟ	2.4493	1.14873	46
	Σύνολο	2.1675	1.10597	207

Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	5.2184	1.24185	87
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	5.3063	1.06094	74
	ΛΥΚΕΙΟ	5.0652	.94181	46
	Σύνολο	5.2158	1.11556	207
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	5.4943	.90913	87
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	5.4234	.98280	74
	ΛΥΚΕΙΟ	5.1232	1.00458	46
	Σύνολο	5.3865	.96367	207

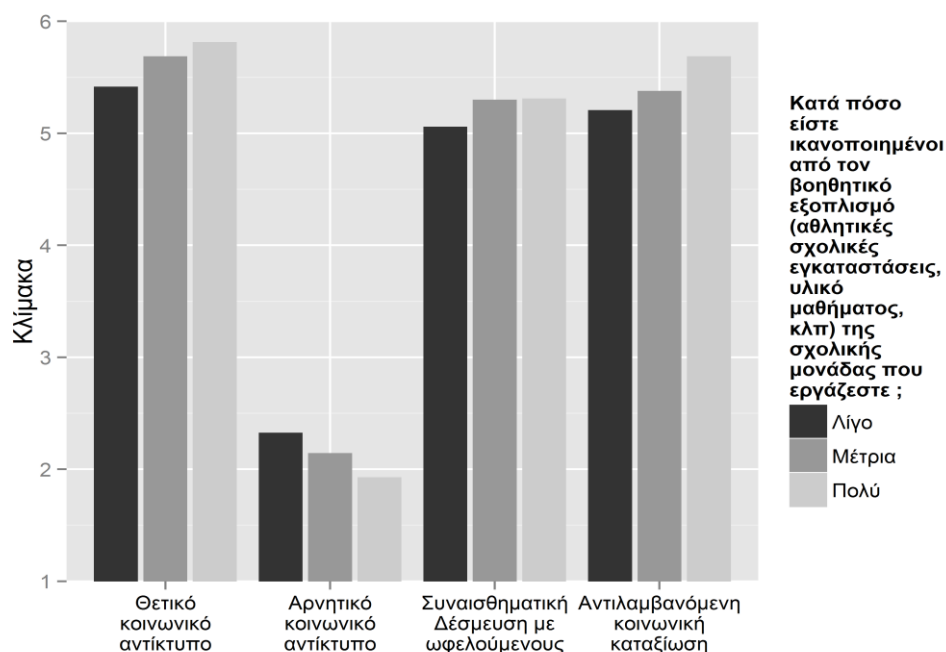


**Γράφημα 22.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, συναισθηματική δέσμευση με ωφελούμενους και αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς το είδος του σχολείου που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί της ΦΑ

*Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας:* Η απλή πολυμεταβλητή ανάλυση διασποράς (MANOVA) για την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας στις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση δεν παρουσίασε στατιστική σημαντικότητα ( $Wilks's \lambda = .945, F_{8, 404} = 1.435, p = .180, partial \eta^2 = .028$ ). Οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις για τις εξαρτημένες μεταβλητές για την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας των εκπαιδευτικών της ΦΑ παρουσιάζονται στον Πίνακα 41 και απεικονίζονται στο Γράφημα 23.

**Πίνακας 41.** Περιγραφικά στατιστικά μέτρα των δύο μεταβλητών ως προς την Ικανοποίηση από τον βοηθητικό εξοπλισμό της σχολικής μονάδας.

	Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι ... μονάδας που εργάζεστε;	Μέσος	Τυπ. Απόκλιση	N
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	Λίγο	5.4167	.97094	90
	Μέτρια	5.6875	.72994	72
	Πολύ	5.8152	.76030	46
	Σύνολο	5.5986	.86100	208
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	Λίγο	2.3259	1.08672	90
	Μέτρια	2.1435	1.03284	72
	Πολύ	1.9275	1.19032	46
	Σύνολο	2.1747	1.09796	208
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	Λίγο	5.0593	1.13241	90
	Μέτρια	5.3009	.99790	72
	Πολύ	5.3116	1.18718	46
	Σύνολο	5.1987	1.10191	208
Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση	Λίγο	5.2074	1.04048	90
	Μέτρια	5.3796	.85270	72
	Πολύ	5.6884	.90650	46
	Σύνολο	5.3734	.96309	208



**Γράφημα 23.** Μέσες τιμές των παραγόντων (εξαρτημένων μεταβλητών) συνολικά για τις μεταβλητές Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο, Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους και Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση ως προς τον παράγοντα Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τον βοηθητικό εξοπλισμό (αθλητικές σχολικές εγκαταστάσεις, υλικό μαθήματος, κλπ) της σχολικής μονάδας που εργάζεστε για τους εκπαιδευτικούς της ΦΑ

### Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων

Εμφανίζεται θετική συσχέτιση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου θετικού κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος των ΚΦΑ και της ρύθμισης της συμπεριφοράς τους με βάση τα εσωτερικά κίνητρα (εσωτερική ρύθμιση)  $r = .64$ . Εμφανίζεται, επίσης, αν και σε μικρότερο βαθμό, θετική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής καταξίωσης του επαγγέλματος και της εσωτερικής ρύθμισης  $r = .512$ , καθώς και μεταξύ της συναισθηματικής δέσμευσης με τους ωφελούμενους από την εργασία και της εσωτερικής ρύθμισης  $r = .48$ . Θετική συσχέτιση μεταξύ τους εμφανίζουν οι τρεις παράγοντες που διερεύνησαν τη θετική αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας. Ο αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος με την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος  $r = .598$  και με τη συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία  $r = .533$ . Η συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία με την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος  $r = .451$ . Εμφανίζεται αρνητική συσχέτιση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου θετικού και του αντιλαμβανόμενου αρνητικού κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας  $r = -.549$ . Μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ τους εμφανίζουν η εσωτερική ρύθμιση και ο αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος της εργασίας  $r = -.498$ . Μέτρια, επίσης, αρνητική συσχέτιση εμφανίζεται και μεταξύ του αρνητικού κοινωνικού αντίκτυπου και της κοινωνικής καταξίωσης  $r = -.446$ . Οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 42.

**Πίνακας 42.** Συσχετίσεις παραγόντων – Correlations

		Εσωτερική Ρύθμιση	Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση
Εξωτερική Ρύθμιση	<i>r</i>	-.118	-.198**	.275**	-.085	-.028
	<i>p</i>	.088	.004	.000	.221	.689
	<i>N</i>	211	211	211	211	211
Εσωτερική Ρύθμιση	<i>r</i>		.640**	-.498**	.480**	.512**
	<i>p</i>		.000	.000	.000	.000
	<i>N</i>		211	211	211	211
Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο	<i>r</i>			-.549**	.533**	.598**
	<i>p</i>			.000	.000	.000
	<i>N</i>			211	211	211
Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο	<i>r</i>				-.282**	-.446**
	<i>p</i>				.000	.000
	<i>N</i>				211	211
Συναισθηματική Δέσμευση με ωφελούμενους	<i>r</i>					.451**
	<i>p</i>					.000
	<i>N</i>					211

## VI. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### *Η θεωρία του αυτοκαθορισμού και η εκπαιδευτική διαδικασία*

Σύμφωνα με τους Reeve, Jang, Carrell, Jeon, και Barsh (2004) στην εκπαιδευτική διαδικασία η εφαρμογή της θεωρίας του αυτοκαθορισμού στοχεύει στην αύξηση της αυτονομίας τόσο των καθηγητών όσο και των μαθητών. Ο βαθμός αυτονομίας των καθηγητών και των μαθητών είναι αλληλεπιδρώμενος και αλληλοεξαρτώμενος (Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008). Το μεγάλο πρόβλημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όσον αφορά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, είναι η αυξανόμενη αποχή από το μάθημα ιδιαίτερα στο Λύκειο. Στη Γ' Λυκείου, το 65% των αγοριών και το 83% των κοριτσιών ασκούνται λιγότερο από όσο χρειάζεται για το καλό της υγείας τους (Παπαϊωάννου κ.συν., 2007). Σύμφωνα με τους Coakley και White (1992) αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές αποκομίζουν από το μάθημα περισσότερες αρνητικές εμπειρίες από ότι θετικές, ενώ δεν βρίσκουν προκλήσεις συμμετοχής στο μάθημα. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής να συμβάλει ώστε το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές που το παρακολουθούν. Η αύξηση του βαθμού αυτονομίας των καθηγητών διαμέσου της αύξησης της εσωτερικής τους παρακίνησης είναι σημείο κλειδί για την εφαρμογή της θεωρίας του αυτοκαθορισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εσωτερική παρακίνηση των ατόμων στηρίζεται στην πρόκληση της συμμετοχής που συνοδεύεται από πηγαία ευχαρίστηση (Deci & Ryan, 2008) και για τον λόγο αυτό στοχεύει να αντιμετωπίσει την έλλειψη κινήτρων και προκλήσεων συμμετοχής από την πλευρά των μαθητών.

### *Το εργασιακό προφίλ των καθηγητών Φυσικής Αγωγής ως προς το είδος της παρακίνησής τους*

Όσον αφορά το είδος της παρακίνησής τους στον εργασιακό τους χώρο, από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι Έλληνες ΚΦΑ παρακινούνται σε μεγάλο βαθμό από έμφυτα εσωτερικά κίνητρα ή κίνητρα που τους προκαλούν το ενδιαφέρον και αποτελούν προσωπική τους επιλογή. Τέτοιας μορφής κίνητρα χαρακτηρίζουν τα άτομα που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους με βάση την εσωτερική ρύθμιση (Deci & Ryan, 1985a). Ο παράγοντας που διερεύνησε την εσωτερική ρύθμιση είχε  $M.O = 5.61 \pm 1.39$ . Χαρακτηριστικό είναι ότι στην ερώτηση «για ποιο

λόγο καταβάλλετε προσπάθεια στη δουλειά σας», η απάντηση «επειδή χαίρομαι να κάνω τη δουλειά μου», που διερευνούσε την εσωτερική ρύθμιση είχε  $M.O = 5.81 \pm 0.988$  στη κλίμακα *Likert* με διαβάθμιση από 1-7 όπου το 1 αντιπροσώπευε το «διαφωνώ απόλυτα» και το 7 το «συμφωνώ απόλυτα». Αντίθετα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι Έλληνες ΚΦΑ φαίνεται να παρακινούνται σε πολύ μικρότερο βαθμό από εξωτερικής μορφής κίνητρα. Ο παράγοντας που διερεύνησε την εξωτερική ρύθμιση είχε  $M.O = 2.158 \pm 1.1$ . Χαρακτηριστικό είναι ότι στην ερώτηση «για ποιο λόγο καταβάλλετε προσπάθεια στη δουλειά σας», η απάντηση «επειδή πιέζομαι από το περιβάλλον γύρω μου π.χ. τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους κ.α.», που αντιπροσώπευε την εξωτερική ρύθμιση είχε  $M.O = 1.97 \pm 1.31$  στην κλίμακα *Likert* με διαβάθμιση από 1-7 όπου το 1 αντιπροσώπευε το «διαφωνώ απόλυτα» και το 7 το «συμφωνώ απόλυτα». Μια πιθανή εξήγηση, για το ότι οι Έλληνες ΚΦΑ κινητοποιούνται με βάση τα εσωτερικά κίνητρα, είναι ότι ως επί το πλείστον το επάγγελμα του ΚΦΑ αποτελεί προσωπική επιλογή των ανθρώπων που το εξασκούν και όχι λύση ανάγκης. Οι ΚΦΑ συνειδητά ακολουθούν το επάγγελμά τους γιατί αυτό εκφράζει εσωτερικές τους αξίες και τους δίνει χαρά, χωρίς να παρακινούνται από κάτι που τους επιβάλλεται.

### ***Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στο είδος της παρακίνησης των καθηγητών Φυσικών Αγωγής***

**Φύλο.** Στην έρευνα πήραν μέρος 121 άνδρες (57.3%) και 90 γυναίκες (42.7%). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ο βαθμός της εσωτερικής παρακίνησης δεν επηρεάζεται από το φύλο.

**Ηλικία.** Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα οι 87 (41.2%), ήταν 25 - 40 ετών, ενώ 122 (57,8%) ήταν πάνω από 40 ετών. Από τα αποτελέσματα, φαίνεται ότι η ηλικία επιδρά στο είδος της παρακίνησης όπου οι νεαρότεροι ΚΦΑ (25-40 έτη) παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με βάση τα εξωτερικά κίνητρα σε σχέση με τους μεγαλύτερους 40+. Σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση της αυτονομίας των εργαζομένων παίζει η αίσθηση ελέγχου που αυτοί αποκομίζουν (Lonsdale et al., 2009). Οι νεαρότεροι σε ηλικία ΚΦΑ, πιθανώς, δεν έχουν αίσθηση ελέγχου των πραγμάτων και γι' αυτό εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικής παρακίνησης. Αισθάνονται ότι είναι υποχρεωμένοι να προσαρμοστούν σε συνθήκες που δεν μπορούν να επηρεάσουν



σε σχέση με τους μεγαλύτερους και γι' αυτόν τον λόγο νοιώθουν μεγαλύτερη πίεση. Σύμφωνα με τους Taylor, Ntoumanis, και Smith (2009), ο βαθμός πίεσης που νοιώθει ο ΚΦΑ επηρεάζει αρνητικά τον βαθμό ικανοποίησής του.

*Εκπαιδευτική προϋπηρεσία.* Το δείγμα αποτελείτο από 100 (47.4%) καθηγητές με προϋπηρεσία  $\leq 10$  χρόνων, από 62 (29.4%) με προϋπηρεσία 11 - 20 χρόνια και 49 (23.2%) με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 χρόνων. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η εκπαιδευτική προϋπηρεσία δεν επηρεάζει το είδος της παρακίνησης. Εδώ θα μπορούσαμε να πούμε ότι επισημαίνεται μια αντίφαση, αφού η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει το είδος της παρακίνησης, ενώ η εκπαιδευτική προϋπηρεσία όχι. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η κοινωνική εμπειρία παίζει σημαντικό ρόλο. Η κοινωνική εμπειρία που έχουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές, παρέχει αναντικατάστατη γνώση, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και βοηθάει στην αντιμετώπιση συνθηκών πίεσης.

*Βαθμίδα εκπαίδευσης.* Από τους καθηγητές του δείγματος οι 87 (41.2%) υπηρετούσαν σε δημοτικό, οι 74 (35.1%) σε Γυμνάσιο και οι 46 (21.8%) σε Λύκειο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι η βαθμίδα εκπαίδευσης του σχολείου εργασίας επιδρά στο είδος της ρύθμισης. Όσο ανεβαίνουμε βαθμίδα εκπαίδευσης (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο), ο βαθμός εσωτερικής παρακίνησης των καθηγητών Φυσικής Αγωγής μειώνεται. Είναι χαρακτηριστική η διαφορά ως προς το βαθμό της εσωτερικής παρακίνησης μεταξύ των καθηγητών που δουλεύουν στο Δημοτικό και εκείνων που δουλεύουν στο λύκειο. Το εύρημα αυτό συνδέεται με το ότι τα ποσοστά συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής μειώνονται όσο μεγαλώνει η βαθμίδα εκπαίδευσης (Coakley & White , 1992; Ross, Pate, Corbin, Deply, & Gold, 1987; Παπαιωάννου και συν., 2007). Η αύξηση των ποσοστών αποχής από τη ΦΑ επιβεβαιώνει την ανάγκη το μάθημα να γίνει πιο ελκυστικό, ιδιαίτερα για τους μαθητές του Λυκείου. Η εσωτερική παρακίνηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής μπορεί να βοηθήσει σ' αυτή την κατεύθυνση.

*Περιοχή σχολείου εργασίας.* Στο δείγμα συμμετείχαν 19 καθηγητές (9%) που υπηρετούσαν σε αγροτικές περιοχές, 136 (64.5%) καθηγητές που υπηρετούσαν σε πόλεις  $\leq 100.000$  κατοίκων και 51 (24.2%) σε πόλεις  $>100.000$  κατοίκων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο εργασίας επηρεάζει το

είδος της παρακίνησης των ΚΦΑ. Οι καθηγητές που εργάζονται σε πόλεις με μικρότερο πληθυσμό και σε αγροτικές περιοχές παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με βάση τα εσωτερικά κίνητρα. Ο βαθμός εσωτερικής παρακίνησης των καθηγητών που υπηρετούν σε πόλεις  $\leq 100.000$  είναι πολύ μεγαλύτερος από τον βαθμό εσωτερικής παρακίνησης των καθηγητών που υπηρετούν σε πόλεις  $>100.000$  κατοίκων. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με προηγούμενες έρευνες, που έδειξαν ότι ακόμα και η κοινωνική κουλτούρα του τόπου που εργάζεται ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής επιδρά στη σχέση καθηγητή-μαθητή, επηρεάζει την αίσθηση αυτονομίας και διαμέσου αυτής τον βαθμό ικανοποίησής του (Taylor, Ntoumanis & Smith, 2009).

*Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου εργασίας.* Από τους καθηγητές του δείγματος, οι 90 (42.7%) δήλωσαν λίγο ευχαριστημένοι με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου που υπηρετούσαν, οι 72 (34.1%) δήλωσαν μέτρια ευχαριστημένοι, ενώ οι 46 (21.8%) πολύ. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου εργασίας φαίνεται οριακά να επηρεάζει το είδος της παρακίνησης. Σύμφωνα με τους Taylor et al. (2008), η εξασφάλιση των κατάλληλων οργάνων εργασίας βοηθάει την αυτόνομη παρακίνηση. Μπορούμε, όμως να πούμε ότι, παρόλο που η υλικοτεχνική υποδομή βοηθάει, η εσωτερική παρακίνηση των ΚΦΑ στηρίζεται σε πιο βαθιά κίνητρα από ότι οι ιδανικές συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος.

### ***Η επίδραση των παραγόντων που αποτελούν προσωπική επιλογή των καθηγητών Φυσικών Αγωγής στο είδος της παρακίνησης τους***

*Επίπεδο εκπαίδευσης.* Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές, οι 145 (68.7%) ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών, οι 24 (11.4%) είχαν επιπλέον πτυχίο, ενώ οι 42 (19.9%) είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο. Από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν προκύπτει ότι το επίπεδο εκπαίδευσης επιδρά στο είδος της παρακίνησης. Οι ΚΦΑ που είχαν στη κατοχή τους κι' άλλα πτυχία εκτός του βασικού δεν διέφεραν από τους υπόλοιπους ως προς το είδος της παρακίνησης. Αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με ότι περιμέναμε, αφού σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2008) όταν εκπληρώνεται η ανάγκη των ανθρώπων ότι είναι ικανοί και χρήσιμοι αυξάνεται ο βαθμός αυτονομίας τους.

*Συχνότητα επιμόρφωσης.* Από τους καθηγητές του δείγματος, οι 114 (54%) επιμορφώνονταν σπάνια, οι 70 (33.2%) επιμορφώνονταν αρκετά, ενώ οι 26 (12.3%) επιμορφώνονταν πολύ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα η συχνότητα της επιμόρφωσης (δια βίου μάθηση) επηρεάζει το είδος της παρακίνησης των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Οι καθηγητές που επιμορφώνονταν σπάνια, εμφάνισαν ως προς την εσωτερική παρακίνηση  $M.O = 5.22 \pm 1.55$ , οι καθηγητές που επιμορφώνονταν αρκετά, εμφάνισαν  $M.O = 6.08 \pm .94$  και οι καθηγητές που επιμορφώνονταν πολύ εμφάνισαν  $M.O = 6.02 \pm 1.16$ . Τα αποτελέσματα, λοιπόν, δείχνουν ότι, όσοι καθηγητές επιμορφώνονται αρκετά ή πολύ συχνά, παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με βάση τα εσωτερικά κίνητρα σε σχέση με εκείνους που επιμορφώνονται σπάνια. Η διαφορά είναι χαρακτηριστική όταν συγκρίνουμε ανά ζεύγος, αυτούς που επιμορφώνονται σπάνια με αυτούς που επιμορφώνονται αρκετά ή πολύ. Αντίθετα με το επίπεδο σπουδών, η συχνή και η συνεχής (δια βίου) εκπαίδευση, μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση, φαίνεται να ευνοεί την εσωτερική παρακίνηση των ΚΦΑ. Η πιθανή εξήγηση είναι ότι η συχνή επιμόρφωση ενισχύει τη γνώση τους και τους βοηθά, διαμέσου της επικαιροποιημένης πληροφορίας που τους παρέχει, να αυξάνουν τις επιλογές τους και τον αντιλαμβανόμενο βαθμό ικανότητάς τους. Η αύξηση της δυνατότητας για περισσότερες επιλογές και η αίσθηση της προσωπικής βελτίωσης με τη συνεχή ενημέρωση αυξάνουν την εσωτερική ρύθμιση (Mandigo & Holt, 2000). Επιπλέον, η συχνή επιμόρφωση υποδηλώνει αυθόρμητο ενδιαφέρον για περισσότερη γνώση, ενώ η απόκτηση πτυχίων μπορεί να αποσκοπεί σε εξωτερικούς στόχους (θέση προϊσταμένου, επιπλέον χρήματα, κύρος κ.λπ) που ενισχύουν την εξωτερική ρύθμιση.

*Συχνότητα της άθλησης.* Το δείγμα αποτελούσαν 83 (39.3%) καθηγητές που αθλούσαν σπάνια, 79 (37.4%) που αθλούσαν αρκετά και 48 (22.7%) που αθλούσαν πολύ. Το πόσο συχνά αθλούνται οι ΚΦΑ φαίνεται να επιδρά στο είδος της παρακίνησης τους. Οι καθηγητές που αθλούσαν σπάνια εμφάνισαν ως προς την εσωτερική παρακίνηση  $M.O = 5.27 \pm 1.49$ , οι καθηγητές που αθλούσαν αρκετά εμφάνισαν  $M.O = 5.66 \pm 1.35$  και οι καθηγητές που αθλούσαν πολύ  $M.O = 6.10 \pm 1.13$ . Τα αποτελέσματα, μας δείχνουν ότι, αυτοί που αθλούνται συχνότερα παρακινούνται σε μεγαλύτερο βαθμό με βάση τα εσωτερικά κίνητρα. Σύμφωνα με την εφαρμογή της θεωρίας της Γνωστικής Αξιολόγησης στο τομέα του αθλητισμού, το ζητούμενο είναι, η συμμετοχή και κυρίως η παραμονή σε μία αθλητική δραστηριότητα. Η παραμονή

στην άσκηση συνδέεται με την αίσθηση ικανότητας και αυτονομίας που εισπράττει εκείνος που συμμετέχει σ' αυτή (Dyrlund & Wininger, 2006; Frederick-Recascino & Ryan, 1995). Οι καθηγητές που γυμνάζονται με μεγάλη συχνότητα έχουν κάνει τον αθλητισμό τρόπο ζωής. Παραμένουν και συμμετέχουν στην αθλητική δραστηριότητα γι' αυτό και εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικής παρακίνησης. Οι καθηγητές, που αθλούνται πολύ, εμφανίζουν σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικής παρακίνησης σε σχέση με αυτούς που δεν αθλούνται. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι, ως προς την άσκηση, τα άτομα με μεγάλο βαθμό αυτονομίας εμφανίζουν μεγαλύτερη προσκόλληση με τη φυσική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο τους (Chatzisarantis & Hagger, 2009).

*Άσκηση προπονητικού έργου.* Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές, οι 105 (49.8%) ασκούσαν προπονητικό έργο εκτός σχολείου, ενώ 104 (49.3%) δεν ασκούσαν. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου επηρεάζει το είδος της παρακίνησης των ΚΦΑ. Οι καθηγητές που ασκούσαν προπονητικό έργο εκτός σχολείου εμφάνισαν ως προς την εσωτερική παρακίνηση  $M.O = 5.87 \pm 1.28$ , ενώ οι καθηγητές που δεν ασκούσαν εμφάνισαν  $M.O = 5.35 \pm 1.47$ . Φαίνεται λοιπόν, ότι, μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικής παρακίνησης εμφανίζουν οι ΚΦΑ που ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου σε σχέση με αυτούς που δεν ασκούν. Επίσης, οι καθηγητές που ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου, παραμένουν προσκολλημένοι στα αθλητικά δρώμενα, ταυτίζονται με τις αξίες που ο αθλητισμός πρεσβεύει και εισπράττουν ικανοποίηση μέσα από την ενασχόλησή τους αυτή.

*Ακολουθία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.* Από τους καθηγητές του δείγματος, οι 57 (27%) ακολουθούσαν σπάνια το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα μαθήματος, οι 89 (42.2%) αρκετά, ενώ οι 60 (28.4%) πολύ. Τα αποτελέσματα, δείχνουν ότι, η ακολουθία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος επηρεάζει το είδος της παρακίνησης. Η αρκετά συχνή και η πολύ συχνή ακολουθία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, ευνοεί την παρακίνηση με βάση τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ η σπάνια ακολουθία δεν την ευνοεί. Επίσης, αυτοί που ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα πολύ συχνά εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικής παρακίνησης σε σχέση με αυτούς που το ακολουθούν αρκετά συχνά. Αυτό με μια πρώτη ανάγνωση ίσως φαίνεται παράξενο, αφού η πιστή ακολουθία του αναλυτικού

προγράμματος έχει το στοιχείο του περιορισμού και της επιβολής. Σύμφωνα με τους Reeve et al. (2004) και Taylor et al. (2009), παράγοντες του εργασιακού περιβάλλοντος του ΚΦΑ που αυξάνουν τη πίεση που νοιώθει, επιδρούν αρνητικά στον βαθμό ικανοποίησής του και κατά συνέπεια στην αυτόνομη παρακίνησή του. Με μια πιο προσεκτική ματιά όμως θα λέγαμε ότι αυτοί που ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα το έχουν αναγνωρίσει πρώτα σαν μια διαδικασία που τους εκφράζει και έτσι ταυτίζονται μαζί του. Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία του προσανατολισμού της αιτιότητας (Ryan & Deci, 2000), το άτομο που είναι αυτόνομα προσανατολισμένο στο περιβάλλον του ενεργεί από ενδιαφέρον και εκτίμηση για όσα συμβαίνουν γύρω του. Επιπροσθέτως, τα βιβλία εκπαιδευτικού της Β΄ Γυμνασίου (Παπαϊωάννου και συν., 2007) και της Γ΄ Γυμνασίου (Παπαϊωάννου και συν., 2009) που αφορούν τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής περιέχουν πρακτικές και μοντέλα μαθήματος που στηρίζονται στις θεωρίες του αυτοκαθορισμού του καθηγητή και έτσι τους δίνουν ερεθίσματα δράσης με βάση τα εσωτερικά κίνητρα.

#### ***Η αντίληψη των καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματός τους.***

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας, ο Αντιλαμβανόμενος Θετικός Κοινωνικός Αντίκτυπος του επαγγέλματός τους φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για τους Έλληνες ΚΦΑ. Χαρακτηριστικό είναι ότι στην ερώτηση «για ποιο λόγο καταβάλλετε προσπάθεια στη δουλειά σας», η απάντηση «επειδή η δουλειά μου παρέχει ευκαιρία να ωφελησω θετικά τις ζωές των ανθρώπων γύρω μου», που αντιπροσώπευε τον Αντιλαμβανόμενο Θετικό Κοινωνικό Αντίκτυπο του επαγγέλματος του ΚΦΑ είχε  $M.O = 5.83 \pm 1.11$  στην κλίμακα *Likert* με διαβάθμιση από 1-7 όπου το 1 αντιπροσώπευε το «καθόλου γι' αυτό το λόγο» και το 7 το «ακριβώς γι' αυτό το λόγο». Ενδιαφέρον έδειξαν, επίσης, οι ερωτηθέντες και για τους δύο άλλους παράγοντες που αντιπροσώπευαν τη θετική αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση «για ποιο λόγο καταβάλλετε προσπάθεια στη δουλειά σας», η απάντηση «ενδιαφέρομαι ειλικρινά πολύ για τους ανθρώπους που επωφελούνται από τη δουλειά μου», που αντιπροσώπευε τη Συναισθηματική Δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία είχε  $M.O = 5.57 \pm 1.09$  στην κλίμακα *Likert* με διαβάθμιση από 1-7 όπου το 1 αντιπροσώπευε το «καθόλου γι' αυτό το λόγο» και το 7 το «ακριβώς γι' αυτό το λόγο». Η απάντηση

«Νιώθω ότι οι άνθρωποι με σέβονται για τη δουλειά μου», που αντιπροσώπευε την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος είχε  $M.O = 5.48 \pm 1.06$ . Οι παράγοντες αυτοί αναφέρονται σε κοινωνικές αξίες τέτοιες όπως είναι, η προστασία και η εξασφάλιση της ευημερίας των άλλων ανθρώπων και η ωφέλεια του κοινωνικού συνόλου. Οι αξίες αυτές είναι πολύ σημαντικές και παίζουν κυρίαρχο ρόλο στις επαγγελματικές επιλογές των ανθρώπων που παρακινούνται από αυτές (Schwartz & Bardi, 2001). Οι εργαζόμενοι που έχουν ισχυρές κοινωνικές αξίες ενδιαφέρονται διαμέσου της εργασίας τους να επηρεάσουν θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων. Στους εργαζόμενους που διακατέχονται από ισχυρές κοινωνικές αξίες, η σημαντικότητα μιας εργασίας συνδυάζεται με τις ευκαιρίες που τους παρέχει η εργασία αυτή να ωφελήσουν τις ζωές των άλλων ανθρώπων (Cable & Edwards, 2004). Φαίνεται λοιπόν ότι για τους Έλληνες ΚΦΑ, οι αξίες που συνδέονται με το κοινωνικό όφελος των άλλων ανθρώπων είναι πολύ σημαντικές. Θεωρούν το επάγγελμά τους λειτούργημα που τους παρέχει τη δυνατότητα να υπηρετήσουν τις αξίες αυτές.

Αντίθετα, ο Αντιλαμβανόμενος Αρνητικός Κοινωνικός Αντίκτυπος φαίνεται να μην είναι σημαντικός γι' αυτούς, αφού είχε χαμηλή ανταπόκριση μεταξύ τους. Χαρακτηριστικά η απάντηση των ερωτηθέντων στη πρόταση «Η δουλειά μου κάνει τη ζωή των άλλων δυσκολότερη», είχε  $M.O = 2.15 \pm 1.19$  στη κλίμακα *Likert* με διαβάθμιση από 1-7 όπου το 1 αντιπροσώπευε το διαφωνώ απόλυτα και το 7 συμφωνώ απόλυτα. Οι εργαζόμενοι που δεν έχουν ισχυρές κοινωνικές αξίες δεν θεωρούν σημαντική τη δυνατότητα που τους δίνει η εργασία τους να ωφελήσουν τις ζωές των άλλων ανθρώπων (Grant, 2008).

### ***Η επίδραση των δημογραφικών παραγόντων στον αντιλαμβανόμενο κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος των καθηγητών Φυσικών Αγωγής***

**Φύλο.** Στην έρευνα πήραν μέρος 121 άνδρες (57.3%) και 90 γυναίκες (42.7%). Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι ο κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος δεν επηρεάζεται από το φύλο.

**Ηλικία.** Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 87 (41.2%), ήταν 25 - 40 ετών, ενώ 122 (57,8%) ήταν πάνω από 40 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ηλικία επιδρά στην αντίληψη του κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας. Οι μικρότεροι σε ηλικία εμφάνισαν ως προς τον θετικό κοινωνικό αντίκτυπο του

επαγγέλματος  $M.O = 5.45 \pm .90$ , ενώ οι μεγαλύτεροι εμφάνισαν  $M.O = 5.72 \pm .83$ . Ως προς τον αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο όσοι ήταν 25-40 εμφάνισαν  $M.O = 2.44 \pm 1.24$ , ενώ όσοι ήταν >40 εμφάνισαν  $M.O = 1.97 \pm .95$ . Ως προς τη συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους όσοι ήταν 25-40 εμφάνισαν  $M.O = 4.97 \pm 1.08$ , ενώ όσοι ήταν >40 εμφάνισαν  $M.O = 5.39 \pm 1.10$ . Προκύπτει λοιπόν, ότι, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές Φυσικής Αγωγής εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό ως προς τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος και τη συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία, ενώ οι μικρότεροι σε ηλικία καθηγητές εμφανίζουν μεγαλύτερο αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο. Εδώ μπορούμε να πούμε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθηγητές έχουν την απαιτούμενη επαγγελματική και κοινωνική εμπειρία ώστε να εκτιμήσουν το κοινωνικό όφελος της εργασίας τους. Η αντίληψη της σημαντικότητας του καθήκοντος βοηθάει κυρίως τους εργαζόμενους να βιώσουν την εμπειρία ότι η εργασία τους έχει νόημα (Grant, 2008). Επίσης, η συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία αναφέρεται στη διαδικασία εκτέλεσης μιας εργασίας με σκοπό τη διάδραση και την επικοινωνία του εργαζόμενου με τους ωφελούμενους από την εργασία του (Grant & Campbell, 2007). Οι μεγαλύτεροι καθηγητές έχουν την κοινωνική εμπειρία να εκτιμήσουν τη δυνατότητα που τους δίνει η εργασία τους να συνάψουν σχέσεις με τους ωφελούμενους από αυτήν. Ο αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος είναι μεγαλύτερος στους νεότερους καθηγητές. Η πιθανή εξήγηση, είναι ότι, οι νεότεροι καθηγητές αντιλαμβάνονται σε σχέση με τους μεγαλύτερους την εργασία τους περισσότερο σαν επαγγελματική αποκατάσταση παρά σαν κοινωνικό λειτούργημα.

*Εκπαιδευτική προϋπηρεσία.* Το δείγμα αποτελείτο από 100 (47.4%) καθηγητές με προϋπηρεσία  $\leq 10$  χρόνων, από 62 (29.4%) με προϋπηρεσία 11 - 20 χρόνια και 49 (23.2%) με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των 20 χρόνων. Αντίθετα με την ηλικία η εκπαιδευτική προϋπηρεσία δεν φαίνεται να επιδρά στον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος.

*Βαθμίδα σχολείου υπηρεσίας.* Από τους καθηγητές του δείγματος, οι 87 (41.2%) υπηρετούσαν σε δημοτικό, οι 74 (35.1%) σε Γυμνάσιο και οι 46 (21.8%) σε Λύκειο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η βαθμίδα του σχολείου εργασίας επηρεάζει την αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος. Όσον αφορά

τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό του επαγγέλματος οι καθηγητές που δούλευαν στο Δημοτικό είχαν  $M.O = 5.81 \pm .74$ , οι καθηγητές που δούλευαν στο Γυμνάσιο είχαν  $M.O = 5.60 \pm .89$  και οι καθηγητές που δούλευαν στο Λύκειο είχαν  $M.O = 5.22 \pm .95$ . Είναι φανερό, ότι, ο θετικός κοινωνικός αντίκτυπος μειώνεται όσο ανεβαίνουμε τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η διαφορά αυτή είναι μεγάλη μεταξύ των καθηγητών που υπηρετούν στο Λύκειο και αυτών που υπηρετούν στο Δημοτικό. Είδαμε πιο πάνω, ότι, το ενδιαφέρον των μαθητών και η συμμετοχή τους στο μάθημα της Γυμναστικής, μειώνεται όσο προχωράμε τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτό δίνει αρνητική πληροφόρηση στους ΚΦΑ αφού η αντίληψη του θετικού κοινωνικού αντίκτυπου αναφέρεται, στα αισθήματα που νοιώθουν οι εργαζόμενοι, ανάλογα με τα μηνύματα που λαμβάνουν, ότι η δουλειά τους ωφελεί ή δεν ωφελεί τους άλλους ανθρώπους (Grant, 2008).

*Περιοχή σχολείου εργασίας.* Στο δείγμα συμμετείχαν 19 καθηγητές (9%) που υπηρετούσαν σε αγροτικές περιοχές, 136 (64.5%) καθηγητές που υπηρετούσαν σε πόλεις  $\leq 100.000$  κατοίκων και 51 (24.2%) σε πόλεις  $> 100000$  κατοίκων. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι ο πληθυσμός των πόλεων που βρίσκεται το σχολείο εργασίας δεν επηρεάζει τον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος. Ένα σημείο που χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση είναι ότι οι καθηγητές που εργάζονταν σε μεγαλύτερες πόλεις εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές του αντιλαμβανόμενου θετικού κοινωνικού αντίκτυπου και της συναισθηματικής δέσμευσης με τους ωφελούμενους από την εργασία.

*Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου εργασίας.* Από τους καθηγητές του δείγματος, οι 90 (42.7%) δήλωσαν λίγο ευχαριστημένοι με την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου που υπηρετούσαν, οι 72 (34.1%) δήλωσαν μέτρια ευχαριστημένοι, ενώ οι 46 (21.8%) πολύ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου εργασίας δεν επιδρά στην αντίληψη του κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας.

### ***Η επίδραση των παραγόντων που αποτελούν προσωπική επιλογή των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος***

*Επίπεδο εκπαίδευσης.* Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές, οι 145 (68.7%) ήταν κάτοχοι μόνο του βασικού τίτλου σπουδών, οι 24 (11.4%) είχαν



επιπλέον πτυχίο, ενώ οι 42 (19.9%) είχαν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο. Το επίπεδο εκπαίδευσης δεν φαίνεται να επιδρά στον κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος. Ένα στοιχείο που μπορεί να προκαλέσει συζήτηση και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση είναι ότι οι καθηγητές που ήταν κάτοχοι MSc – PhD εμφάνισαν υψηλότερες τιμές της μεταβλητής που διερευνά τον αρνητικό αντίκτυπο του επαγγέλματος σε σχέση με αυτούς που δεν κατείχαν επιπλέον τίτλους.

*Συχνότητα επιμόρφωσης.* Από τους καθηγητές του δείγματος, οι 114 (54%) επιμορφώνονταν σπάνια, οι 70 (33.2%) επιμορφώνονταν αρκετά, ενώ οι 26 (12.3%) επιμορφώνονταν πολύ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συχνότητα της επιμόρφωσης επηρεάζει την αντίληψη για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας. Οι καθηγητές που επιμορφώνονταν σπάνια εμφάνισαν ως προς τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας  $M.O = 5.43 \pm .92$ , οι καθηγητές που επιμορφώνονταν αρκετά εμφάνισαν  $M.O = 5.76 \pm .71$  και οι καθηγητές που επιμορφώνονταν πολύ  $M.O = 5.94 \pm .85$ . Οι καθηγητές που επιμορφώνονταν σπάνια εμφάνισαν ως προς την αντιλαμβανόμενη κοινωνική αξία της εργασίας  $M.O = 5.18 \pm 1.00$ , οι καθηγητές που επιμορφώνονταν αρκετά εμφάνισαν  $M.O = 5.60 \pm .83$  και οι καθηγητές που επιμορφώνονταν πολύ  $M.O = 5.68 \pm .98$ . Φαίνεται λοιπόν, ότι, η συχνή και περισσότερο η συνεχής (δια βίου) εκπαίδευση μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση, ευνοεί την αντίληψη των ΚΦΑ για τον θετικό κοινωνικό αντίκτυπο και την κοινωνική καταξίωση της εργασίας. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι η συχνή επιμόρφωση αυξάνει την αίσθηση σημαντικότητας του καθήκοντος που έχουν οι ΚΦΑ. Η σημαντικότητα του καθήκοντος περιγράφει το κατά πόσο μια δουλειά εξασφαλίζει ευκαιρίες ώστε να βελτιωθεί η ευημερία των άλλων. Ο αντιλαμβανόμενος κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος περιγράφει, κατά πόσο οι εργαζόμενοι νοιώθουν ότι η δράση τους βελτιώνει την ευημερία των άλλων (Grant & Campbell, 2007). Βλέπουμε λοιπόν, ότι, η σημαντικότητα του καθήκοντος και ο κοινωνικός αντίκτυπος της εργασίας συνδέονται. Επιπλέον, η συχνή επιμόρφωση, τροφοδοτεί τους ΚΦΑ με επικαιροποιημένη γνώση. Αυτό τους βοηθάει να εκτιμούν την αξία της εργασίας τους, να προσπαθούν περισσότερο και έτσι να κερδίζουν την εκτίμηση των άλλων ανθρώπων. Ο συνδυασμός άλλωστε της αντίληψης από τους εργαζόμενους ότι η εργασία τους ωφελεί τους άλλους ανθρώπους και ότι οι ωφελούμενοι εκτιμούν τη προσφορά τους

αυτή, τους δίνει κίνητρο να αφιερώσουν μεγαλύτερη ενέργεια και για περισσότερο χρόνο στην εργασία τους (Grant, 2008).

*Ακολουθία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.* Από τους καθηγητές του δείγματος οι 57 (27%) ακολουθούσαν σπάνια το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα μαθήματος, οι 89 (42.2%) αρκετά, ενώ οι 60 (28.4%) πολύ. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η συνέπεια της ακολουθίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος διδασκαλίας επηρεάζει την αντίληψη του κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας. Οι καθηγητές που ακολουθούσαν σπάνια το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, εμφάνισαν ως προς τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος  $M.O = 5.45 \pm .93$ , οι καθηγητές που ακολουθούσαν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αρκετά, εμφάνισαν  $M.O = 5.55 \pm .85$  και οι καθηγητές που το ακολουθούσαν πολύ, εμφάνισαν  $M.O = 5.85 \pm .79$ . Οι καθηγητές που ακολουθούσαν σπάνια το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, εμφάνισαν ως προς τον αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος  $M.O = 5.15 \pm 1.03$ , οι καθηγητές που ακολουθούσαν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αρκετά, εμφάνισαν  $M.O = 5.34 \pm .94$  και οι καθηγητές που το ακολουθούσαν πολύ, εμφάνισαν  $M.O = 5.71 \pm .85$ . Οι καθηγητές που ακολουθούσαν σπάνια το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, εμφάνισαν ως προς τη συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία  $M.O = 5.05 \pm 1.13$ , οι καθηγητές που ακολουθούσαν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αρκετά, εμφάνισαν  $M.O = 5.04 \pm 1.16$  και οι καθηγητές που το ακολουθούσαν πολύ, εμφάνισαν  $M.O = 5.61 \pm .92$ . Οι καθηγητές που ακολουθούσαν σπάνια το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, εμφάνισαν ως προς τον αντιλαμβανόμενο αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο του επαγγέλματος  $M.O = 2.48 \pm 1.28$ , οι καθηγητές που ακολουθούσαν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα αρκετά, εμφάνισαν  $M.O = 2.10 \pm .98$  και οι καθηγητές που το ακολουθούσαν πολύ, εμφάνισαν  $M.O = 1.88 \pm 1.00$ . Φαίνεται λοιπόν, ότι, οι καθηγητές που ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας με μεγαλύτερη συχνότητα, αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τον θετικό κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας τους, τη συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία τους και την κοινωνική αξία της εργασίας τους. Η διαφορά, μεγαλώνει ακόμη περισσότερο, μεταξύ αυτών που ακολουθούν το πρόγραμμα πολύ συχνά και αυτών που ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπάνια. Επίσης, οι καθηγητές που ακολουθούν σπάνια το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας,

εμφανίζουν μεγαλύτερες τιμές του αντιλαμβανόμενου αρνητικού κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας. Εδώ, μπορούμε να πούμε ότι, οι καθηγητές που ακολουθούν συχνά το αναλυτικό πρόγραμμα, έχουν αίσθηση καθήκοντος, θεωρούν το μάθημά τους πολύτιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία και θέλουν μέσα από την ακολουθία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος να δείξουν ότι το μάθημα έχει σαφή σημεία αναφοράς. Έτσι, αυξάνεται η αντίληψή τους για την αξία της εργασίας τους και η αύξηση αυτή ενισχύει την αίσθησή τους ότι οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη προσφορά τους (Grant, 2008).

*Συχνότητα της άθλησης.* Το δείγμα αποτελούσαν 83 (39.3%) καθηγητές που αθλούνταν σπάνια, 79 (37.4%) που αθλούνταν αρκετά και 48 (22.7%) που αθλούνταν πολύ. Το πόσο συχνά αθλούνται οι ΚΦΑ, δεν φαίνεται να επιδρά στο είδος της παρακίνησής τους.

*Άσκηση προπονητικού έργου.* Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα καθηγητές οι 105 (49.8%) ασκούσαν προπονητικό έργο εκτός σχολείου, ενώ 104 (49.3%) δεν ασκούσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου επηρεάζει την αντίληψη του κοινωνικού αντίκτυπου. Οι καθηγητές που ασκούσαν προπονητικό έργο εκτός σχολείου εμφάνισαν ως προς τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο  $M.O = 5.78 \pm .78$ , ενώ οι καθηγητές που δεν ασκούσαν εμφάνισαν  $M.O = 5.42 \pm .91$ . Τα αποτελέσματα, έδειξαν ότι, οι ΚΦΑ που ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου εμφανίζουν μεγαλύτερο βαθμό θετικού κοινωνικού αντίκτυπου. Μια πιθανή ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού, είναι ότι, η άσκηση προπονητικού έργου εκτός σχολείου, δείχνει την προσκόλληση των ΚΦΑ στην εργασία τους. Οι ΚΦΑ που ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου, έχουν βιωματική εμπειρία για την αξία της άθλησης την οποία προωθούν με την επαγγελματική τους ιδιότητα (Van Eerde & Thierry, 1996). Η πίστη στην αξία της εργασίας και στο κοινωνικό της όφελος, ενισχύει τη θετική πληροφόρηση των ΚΦΑ. Σύμφωνα με τους Grant και Campbell (2007), οι εργαζόμενοι που νοιώθουν ότι η δράση τους βελτιώνει την ευημερία των άλλων, αντιλαμβάνονται σε μεγάλο βαθμό τον θετικό κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας τους.

### ***Συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης για το κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας και της ρύθμισης της εργασιακής συμπεριφοράς***

Η εξέταση των παραγόντων της παρούσας έρευνας έδειξε ότι, υπάρχει θετική συσχέτιση του κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος των ΚΦΑ και της ρύθμισης της εργασιακής τους συμπεριφοράς με βάση τα εσωτερικά κίνητρα. Ειδικότερα, από τους παράγοντες που αντιπροσώπευαν τη θετική αντίληψη για τον αντίκτυπο του επαγγέλματος του ΚΦΑ, ο αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος, παρουσίασε την πιο υψηλή θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση  $r = 0.64$ , ενώ η κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος  $r = 0.512$  και η συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία  $r = 0.48$ , χαμηλότερη. Το χαρακτηριστικό των ανθρώπων που παρακινούνται με βάση τα εσωτερικά κίνητρα, είναι ότι βαθιά εσωτερικεύουν αξίες, στόχους ή πεποιθήσεις. Ο αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος, ορίζεται με βάση το θετικό συναίσθημα που νιώθουν οι εργαζόμενοι, όταν οι άλλοι άνθρωποι εισπράττουν οφέλη από το επάγγελμά τους (Grant, 2008). Θα μπορούσαμε λοιπόν, να πούμε ότι, ο αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος, αντιπροσωπεύει μια διαχρονική αξία με βαθιά εσωτερικότητα. Για το λόγο αυτό, οι ΚΦΑ με μεγαλύτερο βαθμό αντίληψης του θετικού κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματός τους, φαίνεται να παρουσιάζουν και μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικής παρακίνησης. Επίσης, εμφανίζεται σύμφωνο με τη θεωρία της εσωτερικής παρακίνησης, ο εργαζόμενος να προκαλείται από τη διάσταση της κοινωνικής προσφοράς της εργασίας του. Αυτό συμβαίνει γιατί, η εσωτερική παρακίνηση καθορίζεται ως μια ενέργεια που γίνεται με προσωπική αναζήτηση του ατόμου να κάνει κάτι επειδή αυτό τον ευχαριστεί ή του προκαλεί ενδιαφέρον (Gagne et al., 2010). Μια πιθανή εξήγηση, για το γεγονός ότι, ο αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος της εργασίας, εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση από τη συναισθηματική δέσμευση με τους επωφελούμενους από την εργασία και από την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος, είναι ότι, εκφράζει για τους ερωτηθέντες πιο ξεκάθαρα την έννοια της κοινωνικής προσφοράς. Επιπλέον, η κοινωνική καταξίωση και η συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους, εκφράζουν ως ένα βαθμό για τον εργαζόμενο την ανταμοιβή της αναγνώρισης της προσφοράς του. Η έννοια της ανταμοιβής, έστω και σαν αναγνώριση της κοινωνικής προσφοράς, εμπεριέχει από πλευράς κινήτρων το στοιχείο της εξωτερικής αναφοράς και πιθανώς, γι' αυτό το

λόγο, οι δυο αυτοί παράγοντες εμφανίζουν μικρότερη συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση από ότι ο αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος. Όπως ήταν αναμενόμενο, θετική συσχέτιση μεταξύ τους εμφάνισαν, ο αντιλαμβανόμενος θετικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος με την κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος  $r = 0.598$  και τη συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία  $r = 0.533$ . Σε μια μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε να εξεταστεί, η σχέση της θετικής αντίληψης για το κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας, με άλλου τύπου ρυθμίσεις (ρύθμιση ταύτισης - external identification, ρύθμιση ενσωμάτωσης - external integration) που υποδηλώνουν αυτόνομη παρακίνηση ή (μη συνειδητής ρύθμισης - External Introjection) που υποδηλώνει ελεγχόμενη παρακίνηση.

## VII. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Λαμβάνοντας υπ' όψιν τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαμε να πούμε τα εξής:

I. Σχετικά με το είδος της παρακίνησής τους, οι Έλληνες ΚΦΑ παρακινούνται περισσότερο με βάση τα εσωτερικά κίνητρα (εσωτερική παρακίνηση) παρά με τα εξωτερικά κίνητρα (εξωτερική παρακίνηση).

II. Από τους δημογραφικούς παράγοντες που εξετάστηκαν, φαίνεται ότι : ( $\beta_1$ ) οι νεότεροι (25-40) ΚΦΑ έχουν μεγαλύτερη Εξωτερική Ρύθμιση σε σχέση με τους πιο ηλικιωμένους (40+), ( $\beta_2$ ) οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε περιοχές με περισσότερους από 100.000 κατοίκους, παρουσιάζουν χαμηλότερη Εσωτερική Ρύθμιση σε σχέση με αυτούς που εργάζονται σε αγροτικές περιοχές και περιοχές με λιγότερους από 100.000 κατοίκους, ( $\beta_3$ ) όσο μεγαλώνει η βαθμίδα του σχολείου (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο) τόσο μειώνεται η Εσωτερική Ρύθμιση. Από τους παράγοντες που αποτελούν προσωπική επιλογή των ΚΦΑ, φαίνεται ότι: ( $\beta_4$ ) Οι εκπαιδευτικοί που παρακολουθούν σπάνια προγράμματα δια βίου εκπαίδευσης, παρουσιάζουν χαμηλότερη Εσωτερική ρύθμιση σε σχέση με τους υπόλοιπους, ( $\beta_5$ ) όσο περισσότερο ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος, τόσο υψηλότερη Εσωτερική ρύθμιση παρουσιάζουν, ( $\beta_6$ ) οι εκπαιδευτικοί που δεν ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου, παρουσιάζουν χαμηλότερη εσωτερική ρύθμιση σε σχέση με όσους ασκούν ( $\beta_7$ ) όσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα άθλησης των ΚΦΑ στην ιδιωτική ζωή, τόσο υψηλότερη είναι η εσωτερική ρύθμιση.

III. Η αντίληψη του θετικού κοινωνικού αντίκτυπου κυρίως, αλλά και η συναισθηματική δέσμευση με τους ωφελούμενους από τη δουλειά τους και η καταξίωση της προσφοράς τους στην κοινωνία και στον εργασιακό τους χώρο, είναι παράγοντες με ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους ΚΦΑ.

IV. Από τους δημογραφικούς παράγοντες που εξετάστηκαν, φαίνεται ότι: ( $\delta_1$ ) οι νεότεροι ΚΦΑ (25 – 40), έχουν χαμηλότερο Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο, υψηλότερο Αρνητικό κοινωνικό αντίκτυπο και χαμηλότερη Συναισθηματική Δέσμευση με τους ωφελούμενους από την εργασία σε σχέση με τους πιο ηλικιωμένους (>40), ( $\delta_2$ ) όσο μεγαλώνει η βαθμίδα του σχολείου (Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο), τόσο μειώνεται ο Αντιλαμβανόμενος Θετικός Κοινωνικός αντίκτυπος. Από τους παρά-

γοντες που αποτελούν προσωπική επιλογή των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, φαίνεται ότι: (δ<sub>3</sub>) όσο συχνότερη είναι η παρακολούθηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης των ΚΦΑ, τόσο αυξάνεται ο Αντιλαμβανόμενος Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος και η Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση της εργασίας, (δ<sub>4</sub>) όσο συνεπέστερα ακολουθούν το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος τόσο αυξάνεται ο Θετικός κοινωνικός αντίκτυπος, η Συναισθηματική Δέσμευση με τους ωφελούμενους και η Αντιλαμβανόμενη κοινωνική καταξίωση του επαγγέλματος, ενώ μειώνεται ο Αρνητικός κοινωνικός αντίκτυπος, και (δ<sub>5</sub>) οι εκπαιδευτικοί που ασκούν προπονητικό έργο εκτός σχολείου, παρουσιάζουν υψηλότερο Θετικό κοινωνικό αντίκτυπο.

V. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου θετικού κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας και της εσωτερικής παρακίνησης.

### *Μελλοντικές Έρευνες*

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η αντίληψη του κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος του ΚΦΑ σε σχέση με το είδος της παρακίνησής του (εσωτερική – εξωτερική). Σε μια μελλοντική έρευνα, θα μπορούσε να εξεταστεί, η σχέση της αντίληψης για τον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας, με τους τύπους της ρύθμισης που συναντάμε κατά τη διαδικασία της εσωτερίκευσης (Έλλειψη κινήτρων – έλλειψη ρύθμισης - amotivation, μη συνειδητή ρύθμιση - introjected regulation, ρύθμιση ταύτισης - identified regulation, ρύθμιση ενσωμάτωσης -integrated regulation). Σε μια μελλοντική έρευνα, επίσης, θα μπορούσε να εξεταστεί η αλληλεπίδραση της αντίληψης του κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος και της ικανοποίησης των βασικών αναγκών σε σχέση με την αυτόνομη παρακίνηση. Επιπλέον, θα μπορούσαν να διερευνηθούν παράγοντες όπως: (α) η αξιολόγηση των ΚΦΑ και οι επιπτώσεις της αξιολόγησης αυτής στη βαθμολογική τους εξέλιξη και στις οικονομικές τους απολαβές, (β) η αύξηση της ελαστικότητας της εργασίας (μεταθέσεις μακριά από το τόπο εργασίας, μετατάξεις σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης), και (γ) η μείωση των οικονομικών απολαβών λόγω κρίσης, σε σχέση με το είδος της παρακίνησής τους. Ενδιαφέρον, τέλος, θα παρουσίαζε και η διερεύνηση του βαθμού της αυτονομίας των ΚΦΑ ως στοιχείο της προσωπικότητάς τους.

### *Σκέψεις – Προβληματισμοί*

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση του κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματος στην παρακίνηση των ΚΦΑ και ιδιαίτερα στην εσωτερική τους παρακίνηση. Στην περίπτωση των εσωτερικών κινήτρων, μιλάμε για προσωπική επιλογή και την πρόκληση της συμμετοχής που συνοδεύεται από την πηγαία ευχαρίστηση. Στην περίπτωση των εξωτερικών κινήτρων, μιλάμε για ώθηση του ατόμου να συμμετάσχει για συγκεκριμένους εξωτερικούς λόγους (ανταμοιβή, τιμωρία, αναγνώριση) (Deci & Ryan, 2008). Ο θετικός κοινωνικός αντίκτυπος του επαγγέλματος, αναφέρεται στους εργαζόμενους που πιστεύουν σε ισχυρές κοινωνικές αξίες και ενδιαφέρονται διαμέσου της εργασίας τους να επηρεάσουν θετικά τις ζωές των άλλων ανθρώπων (Cable & Edwards, 2004). Η αίσθηση καθήκοντος, η οποία είναι κυρίαρχη στην εκπαιδευτική διαδικασία, αφού το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι και πρέπει να είναι πρώτα από όλα λειτουργήμα, αντιπροσωπεύει μια έννοια υψηλής ηθικής αξίας, ενώ επίσης, αποτελεί βασική προϋπόθεση για την έννοια του θετικού κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας.

Ορισμένα από τα σημεία που προκαλούν προβληματισμό είναι:

α) Ενώ η ηλικία φαίνεται να επιδρά και στο είδος της παρακίνησης και στον κοινωνικό αντίκτυπο της εργασίας δεν φαίνεται να ισχύει το ίδιο με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Το σημείο αυτό θέλει περαιτέρω διερεύνηση αν και η εκτίμηση της έρευνας είναι ότι η ηλικία εμπεριέχει και τη κοινωνική εμπειρία κάτι που θεωρείται σημαντικό.

β) Ένα άλλο σημείο που αξίζει περαιτέρω διερεύνηση είναι ότι, ενώ οι μεταπτυχιακοί τίτλοι δεν επηρεάζουν ούτε την εσωτερική παρακίνηση ούτε τον κοινωνικό αντίκτυπο, η συχνή επιμόρφωση αυξάνει και την εσωτερική παρακίνηση και τον αντιλαμβανόμενο θετικό κοινωνικό αντίκτυπο. Το στοιχείο αυτό, μας δίνει πολύτιμες πληροφορίες για τη σημασία της επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση εκφράζει το αυθόρμητο ενδιαφέρον των ΚΦΑ για την απόκτηση επικαιροποιημένης γνώσης. Οι καθηγητές που επιμορφώνονται διαρκώς έχουν στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας τους και δια μέσου αυτής της κοινωνικής τους προσφοράς.

γ) Προκαλεί εντύπωση και χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση το γεγονός ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων εμφάνισαν μεγαλύτερο βαθμό αρνητικού κοινωνικού αντίκτυπου σε σχέση με τους κατόχους μόνο του βασικού πτυχίου.



### ***Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή***

Και οι δύο παράγοντες που εξετάστηκαν, στηρίζονται στην ενίσχυση των εσωτερικών αξιών και αναφέρονται στα αισθήματα που προκαλούνται στον εργαζόμενο μέσα από την κοινωνική προσφορά της εργασίας του. Τόσο η εσωτερική παρακίνηση όσο και η αντίληψη του θετικού κοινωνικού αντίκτυπου της εργασίας, στηρίζονται στην ηθική ανταμοιβή και δεν έχουν αναφορά σε υλικές απολαβές και σε άλλες επιβραβεύσεις με εξωτερική αιτία αναφοράς. Σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, η αντίληψη των ΚΦΑ για το κοινωνικό όφελος της εργασίας τους και ιδιαίτερα η αντίληψη του θετικού κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματός τους, έχει θετική συσχέτιση με την εσωτερική τους παρακίνηση. Το στοιχείο αυτό της έρευνας θα μπορούσε να αξιοποιηθεί ως προς τον τρόπο που σχεδιάζεται και υλοποιείται το μάθημα της ΦΑ. Η ενίσχυση της αυτόνομης παρακίνησης των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα, φαίνεται ότι, οδηγεί σε πρακτικές μαθήματος που αυξάνουν τη πρόκληση των μαθητών για συμμετοχή. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού που αναπτύχθηκε στη παρούσα εργασία, αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για ένα πλάνο μαθήματος που ευνοεί τη γνωστική μάθηση. Ένα τέτοιο πλάνο μαθήματος, ενισχύει, τις πνευματικές δραστηριότητες που δεν μπορούν να παρατηρηθούν όπως η προσοχή, η αντίληψη, η σκέψη και η μνήμη. Στέκεται, ευθέως απέναντι στις συμπεριφορικές προσεγγίσεις, που δίνουν έμφαση στις σχέσεις μεταξύ του παρατηρούμενου ερεθίσματος, των αντιδράσεων και των συνεπειών και αποτυγχάνουν να εξηγήσουν τις βαθύτερες πνευματικές διαδικασίες όπως είναι η προσοχή και η σκέψη (Ryan & Deci, 1996). Ένα από τα ζητούμενα της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της χρήσης των κατάλληλων κινήτρων που οδηγούν σε εργασιακές συμπεριφορές οι οποίες στηρίζονται στην αυτόνομη παρακίνηση του ΚΦΑ. Η αντίληψη του θετικού κοινωνικού αντίκτυπου της προσφοράς του ΚΦΑ, τόσο στο κοινωνικό σύνολο όσο και στον χώρο της εργασίας του, θα μπορούσε να αποτελέσει κίνητρο για την αυτόνομη παρακίνηση του. Επίσης, η αίσθηση ότι (α) το επάγγελμά του έχει αποδοχή από τους άλλους, (β) οι άνθρωποι αναγνωρίζουν ότι ωφελούνται από την εργασία του, και (γ) οι επωφελούμενοι από την εργασία του δένονται συναισθηματικά μαζί του, τον οδηγεί σε μορφές παρακίνησης με μεγάλο βαθμό εσωτερίκευσης.

Από τα αποτελέσματα, φάνηκε ότι, το κοινωνικό όφελος της εργασίας ευνοεί την εσωτερική παρακίνηση των ΚΦΑ. Επομένως, δράσεις που ενισχύουν την

αντίληψη των ΚΦΑ για το κοινωνικό όφελος της εργασίας τους, μπορούν να ενισχύσουν την εσωτερική τους παρακίνηση. Τέτοιες δράσεις, θα μπορούσαν να σχεδιαστούν από τους αρμόδιους φορείς της εκπαίδευσης (εκπαιδευτικός σχεδιασμός Υπουργείου, Σχολικοί σύμβουλοι μαθήματος, Διευθυντές σχολείων, κ.λ.π.). Μερικές προτάσεις για τέτοιες δράσεις είναι οι εξής :

- Οργάνωση σεμιναρίων από τους σχολικούς συμβούλους του μαθήματος, ώστε, οι ΚΦΑ να ενημερωθούν για τη σημασία που έχει η δική τους αυτόνομη παρακίνηση ως προς τις στρατηγικές μαθήματος που αυτοί ακολουθούν. Η μύηση των ΚΦΑ σε μοντέλα μαθήματος στηριγμένα στη θεωρία του αυτοκαθορισμού θα διεύρυνε τον ορίζοντα των επιλογών τους.
- Η διανομή από τους ΚΦΑ, κατάλληλα διαμορφωμένων ερωτηματολογίων προς τα μέλη της σχολικής κοινότητας (γονείς, καθηγητές άλλων ειδικοτήτων, μαθητές) και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αυτών θα δημιουργούσε δεδομένα συγκεκριμένης πληροφόρησης. Η επεξεργασία των δεδομένων αυτών, θα παρείχε χρήσιμα στοιχεία σχετικά με το κοινωνικό όφελος της εργασίας τους. Η ενίσχυση της αντίληψης για το κοινωνικό όφελος της εργασίας μέσα από αυτή τη διαδικασία, θα συνέβαλε στην αυτόνομη παρακίνηση των ΚΦΑ.
- Η παρακολούθηση της εξέλιξης, μέσα από τη συλλογή στοιχείων και της δημιουργίας μιας βάσης δεδομένων, των μαθητών που παρακινήθηκαν για ενασχόληση με τον αθλητισμό κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φ.Α στο σχολείο και συνέχισαν τη συνήθειά τους αυτή ως ενήλικες, θα είχε πολλαπλή επίδραση:
  - α) θα βοηθούσε στην ενίσχυση της αντίληψης του θετικού κοινωνικού αντίκτυπου του επαγγέλματός τους,
  - β) θα βοηθούσε στην ενίσχυση της συναισθηματικής δέσμευσης μεταξύ εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων,
  - γ) θα προσέθετε επιπλέον αίγλη στο επάγγελμα του καθηγητή Φυσικής Αγωγής,
  - δ) θα αύξανε την αυτόνομη παρακίνηση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής.
- Ο σχολικός σύμβουλος του μαθήματος θα πρέπει να ενισχύει την αντίληψη των καθηγητών Φυσικής Αγωγής για το κοινωνικό όφελος της εργασίας τους μέσα από την παροχή επικαιροποιημένης γνώσης.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού είναι μια θεωρία που απαντά σε σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις με ιδιαίτερες αναφορές σε θέματα εκπαίδευσης. «Σκοπός της παιδείας είναι να κάνει πνευματικό πολιτισμό τις μορφές της ιστορικότητας που στην εποχή μας παίρνουν μορφές υπερβατικού λόγου. Καλείται πλέον ο λαός, οι άνθρωποι, να πάρουν την υπόθεση του μέλλοντος στα χέρια τους, με μια διαφορετική πια λογική. Μια λογική η οποία κατ' εξοχήν προϋποθέτει παιδεία όπως και αλλαγές στο μικροεπίπεδο των συμπεριφορών, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι πραγματικά λυτρωτικές. Θα πρέπει να σκεφτεί κανείς επιλογές συνθετικής πλέον αντιμετώπισης των πραγμάτων. Επιλογές ανοικτότητας, όχι φοβικές αντιδράσεις απέναντι στις πραγματικότητες τις οποίες καλούμαστε σήμερα να αντιμετωπίσουμε. Και επιπλέον επιλογές αυτοπραγματούσεως μέσα από τη πραγματική σχέση με τον εαυτό μας και με τους άλλους, σε μια νέα πια συνθήκη, την σημερινή, η οποία επιβάλλει στους ανθρώπους μια διαφορετική αντίληψη του συμφέροντος - ενός συμφέροντος μέσα στο κοινό καλό» (Ράμφοι, 2011 σελ. 213-215).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού μπορεί να δημιουργήσει μια νέα αντίληψη για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος της ΦΑ. Η διεξαγωγή του μαθήματος, με νέα αντίληψη, έχει τη δυνατότητα να κερδίσει το χαμένο ενδιαφέρον των μαθητών και να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baard, P.P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045-2068.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*, 497–529.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J., & Thorndike, E. M. (1973). *Cross-cultural research methods*. New York: Wiley.
- Cable, D. M., & Edwards, J. R. (2004). Complementary and supplementary fit: A theoretical and empirical integration. *Journal of Applied Psychology, 89*, 822–834.
- Cameron, J., & Pierce, W. D.(1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 64*(3), 363-423.
- Campbell, J. P., & Pritchard, R. D. (1976). Motivation theory in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 63–130). Chicago: Rand McNally.
- Chatzisarantis, N. L. D., & Hagger, M. S. (2009). Effects of an intervention based on self-determination theory on self-reported leisure-time physical activity participation. *Psychology and Health, 24*, 29–48.
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal, 9*, 20–35.
- Conroy, D. E., & Coatsworth, J. D. (2007). Assessing autonomy-supportive coaching strategies in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise, 8*, 671-684.
- Crews, D. J., Lochbaum, M. R., & Karoly, P. (2001). Self-regulation. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, and C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology (2<sup>nd</sup> ed)* (pp. 497-528). New York: John Wiley & Sons.
- Deci, E., L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale Q self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*,109-134.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and the why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology, 49*, 182-185.
- 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.
- Digelidis, N., Papapavlou, A., & Papaioannou, A. (2004). The practice style of teaching and the effects of music in lesson satisfaction and intrinsic-extrinsic motivation. *Proceedings of the 9th International Congress*, Lisbon, Portugal.
- Dyrlund, A. K., & Wininger, S. R. (2006). An evaluation of barrier efficacy and cognitive evaluation theory as predictors of exercise attendance. *Journal of Applied Biobehavioral Research, 11*, 133-146.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2008). Testing a self-determination theory-based teaching style intervention in the exercise domain. *European Journal of Social Psychology, 38*, 375-388.
- Φαχαντίδου, Α. (2002). Παιδική κι εφηβική παχυσαρκία στην Ελλάδα. *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου Άσκησης και Διατροφής*. Ελληνική Εταιρεία Αθλητικής Επιστήμης.
- Frederick-Recascino, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 5-23.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M.-H., Aubé, C., Morin, E., & Malorni, A. (2008). *The motivation at work scale: Validation in two languages*. Unpublished manuscript, Concordia University, Montreal, Quebec, Canada
- Gagné M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology, 15*, 372-390.
- Grant, A., M. (2008). The significance of task significance: Job performance effects, relational mechanisms, and boundary conditions. *Journal of Applied Psychology, 93*(1), 108-124.

- Grant, A., M., & Campbell, E., M. (2007). Doing good, doing harm, being well and burning out: The interactions of perceived prosocial and antisocial impact in service work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, *80*, 665–691.
- Haywood, K. M. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *62*, 151–156.
- Hein, V., & Hagger, M. S. (2007). Global self-esteem, goal achievement orientations, and self-determined behavioural regulations in a physical education setting. *Journal of Sports Sciences*, *25*, 149-159.
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 681–706.
- Κολοβελώνης, Α. , Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος Β. (2006). Η Επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, *4*(3), 379 – 389.
- Kwan, B., M., Caldwell Hooper, A., E., Magnan, R., E., & Bryan, A., D. (2011). A longitudinal diary study of the effects of causality orientations on exercise related affect. *Self and Identity*, *10*(3), 363-374.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1–62). San Diego, CA: Academic Press.
- Lonsdale, C., Hodge, K., & Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise*, *30*, 323-355.
- Lonsdale, C, Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C., & Sum, R. K. W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, *48*, 69-73.
- Mandigo, J. L., & Holt, N. L. (2000). Putting theory into practice: How cognitive evaluation theory can help us better understand how to motivate children in physical activity environments. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, *71*, 44-49.

- Μάστορα, Ι., Βαλοτάσιου, Χ., & Μολυβάτος, Σ. (2011). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στην πρόληψη της παχυσαρκίας. *Εγκέφαλος*, 48(3), Ιούλιος-Σεπτέμβριος.
- Meyers, L.S., Gamst, G., & Guarino, A. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McCullagh, P. (2005) *Sport and Exercise Psychology Lecture*. Cal State University East Bay. 10/27.
- Mouratidis, M., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30, 240-268.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of british physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Μιχαλοπούλου, Μ., Πυλιανίδης, Θ., Ζέτου, Ε., Γουλιμάρης, Δ., Καρυπίδης, Α., Μυλώσης, Δ., Χριστοδουλίδης, Τ., Κούλη, Ο., Καλογιάννης, Π., Κωνσταντινίδη, Ξ. & Σίσκος, Β. (2007). *Φυσική Αγωγή Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*. Βιβλίο εκπαιδευτικού. ΑΘΗΝΑ, ΟΕΔΒ.
- Παπαϊωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ., Σερμπέζης, Β., Μιχαλοπούλου, Μ., Πυλιανίδης, Θ., Καρυπίδης, Α., Χριστοδουλίδης, Τ., Κούλη, Ο., Μυλώσης, Δ., & Σίσκος, Β. (2009). *Φυσική Αγωγή Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*. Βιβλίο εκπαιδευτικού, ΑΘΗΝΑ, ΟΕΔΒ.
- Plant, R. W., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of selfconsciousness, self-awareness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449.
- Prusak, K.A., Treasure, D.C., Drast, P.W., & Pangrazi, R.P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Ράμφος, Σ. (2011). *Η λογική της παράνοιας*. Εκδόσεις Αρμός, Αθήνα.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barsh, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion* 28, 147-69.

- Robbins, S. P., & Judge, T., A. (2011). Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις. *Οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ross, J., Pate, R., Corbin, C., Deply, L.A., & Gold, R.S. (1987). What is going on in the elementary physical education program? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 58(9), 78-84.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). When paradigms clash: comments on Cameron and Pierce's claim that rewards do not undermine intrinsic motivation. *Review of Educational Research*, 66, 33-38.
- 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., Williams, G. C., Patrick, H., & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 107-124.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Sebire, S. J., Standage, M., & Vansteenkiste, M. (2009). Examining intrinsic versus extrinsic exercise goals: Cognitive, affective, and behavioral outcomes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 31, 189-210.
- Schwartz, S. H., & Bardi, A. (2001). Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 268-290.
- Small, D. A., & Loewenstein, G. (2003). Helping a victim or helping the victim: Altruism and identifiability. *Journal of Risk and Uncertainty*, 26, 5-16.
- Spray, C. M., & Wang, C.K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*, 77(1), 100-110.
- Standage, M., & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise* 8, 704-721.



- Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, *72*, 87-103.
- Steers, R. M., Mowday, T. R., & Shapiro, D. L. (2004). The future of work motivation theory. *Academy of Management Review*, *29*, 379–387.
- Taylor, I. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 747-760.
- Taylor, I., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *30*, 75-94.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, 235-243.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., & Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *32*, 99-120.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2008). The effects of an experimental programme to support students' autonomy on the overt behaviours of physical education teachers. *European Journal of Psychology of Education*, *23*, 239-253.
- Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, *35*, 242-253.
- Vallerand, R. J. (1989). Toward a cross-cultural validation methodology for psychological scales: Implications for research conducted in the French language. *Canadian Psychology*, *30*, 662-680.
- Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, *81*, 575–586.

- Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27, 273-299.
- Vansteenkiste, M., Mouratidis, A., & Lens, W. (2010). Detaching reasons from aims: Fair play and well-being in soccer as a function of pursuing performance-approach goals for autonomous or controlling reasons. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 32, 217-242.
- Vazou-Ekkekakis, S., & Ekkekakis, P. (2009). Affective consequences of imposing the intensity of physical activity: Does the loss of perceived autonomy matter? *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 125-168.
- Vlachopoulos, S. P., & Karavani, E. (2009). Psychological needs and subjective vitality in exercise: A cross-gender situational test of the needs universality hypothesis. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 207-22.
- Wang, C. K., Hagger, M. S., & Liu, W. C. (2009). A cross-cultural validation of perceived locus of causality in physical education and sport contexts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80, 313-325.
- Weinberg, R., & Gould, D. (2003). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL. Human Kinetics Press.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Loitz, C., & Scime, G. (2006). It's who i am...really! the importance of integrated regulation in exercise contexts. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 11, 79-104.
- Wilson, P. M., Mack, D. E., Blanchard, C. M., & Gray, C. E. (2009). The role of perceived psychological need satisfaction in exercise-related affect. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 183-206.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι – Πίνακες Συχνοτήτων

Παρακάτω παρουσιάζονται οι πίνακες συχνοτήτων και σχετικών συχνοτήτων των δημογραφικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου. Έχουν αφαιρεθεί οι κενές απαντήσεις οπότε το δείγμα μας πλέον αποτελείται από 211 άτομα.

### Frequency Table

#### Φύλο

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	121	57.3	57.3	57.3
Γυναίκα	90	42.7	42.7	100.0
Total	211	100.0	100.0	

#### Ηλικία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 25-40	87	41.2	41.6	41.6
>40	122	57.8	58.4	100.0
Total	209	99.1	100.0	
Missing Δ.Γ/Δ.Α	2	.9		
Total	211	100.0		

### Εκπαιδευτική προϋπηρεσία

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
<=10	100	47.4	47.4	47.4
Valid 11-20	62	29.4	29.4	76.8
>20	49	23.2	23.2	100.0
Total	211	100.0	100.0	

### Τίτλοι σπουδών

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Βασικό πτυχίο	145	68.7	68.7	68.7
Άλλο πτυχίο	24	11.4	11.4	80.1
MSc - PhD	42	19.9	19.9	100.0
Total	211	100.0	100.0	

### Πόσο συχνά αθλείστε στην ιδιωτική σας ζωή;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σπάνια	83	39.3	39.5	39.5
Αρκετά	79	37.4	37.6	77.1
Πολύ	48	22.7	22.9	100.0
Total	210	99.5	100.0	
Missing ΔΓ/ΔΑ	1	.5		
Total	211	100.0		

**Πόσο συχνά παρακολουθείτε προγράμματα (σεμινάρια, επιμορφώσεις)  
δια βίου εκπαίδευσης;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σπάνια	114	54.0	54.3	54.3
Valid Αρκετά	70	33.2	33.3	87.6
Valid Πολύ	26	12.3	12.4	100.0
Total	210	99.5	100.0	
Missing ΔΓ/ΔΑ	1	.5		
Total	211	100.0		

**Ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του  
μαθήματος;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Σπάνια	57	27.0	27.7	27.7
Valid Αρκετά	89	42.2	43.2	70.9
Valid Πολύ	60	28.4	29.1	100.0
Total	206	97.6	100.0	
Missing ΔΓ/ΔΑ	5	2.4		
Total	211	100.0		

**Ασκείτε προπονητικό έργο εκτός σχολείου**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid NAI	105	49.8	50.2	50.2
Valid OXI	104	49.3	49.8	100.0
Total	209	99.1	100.0	
Missing Δ.Γ/Δ.Α	2	.9		
Total	211	100.0		

**Το σχολείο που εργάζεστε ανήκει σε**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Αγροτική	19	9.0	9.2	9.2
Valid <=100000	136	64.5	66.0	75.2
Valid >100000	51	24.2	24.8	100.0
Total	206	97.6	100.0	
Missing ΔΓ/ΔΑ	5	2.4		
Total	211	100.0		

**Το σχολείο που εργάζεστε είναι**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	87	41.2	42.0	42.0
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	74	35.1	35.7	77.8
	ΛΥΚΕΙΟ	46	21.8	22.2	100.0
	Total	207	98.1	100.0	
Missing	Δ.Γ/Δ.Α.	4	1.9		
Total		211	100.0		

**Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τον βοηθητικό εξοπλισμό (αθλητικές σχολικές εγκαταστάσεις, υλικό μαθήματος, κλπ) της σχολικής μονάδας που εργάζεστε ;**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λίγο	90	42.7	43.3	43.3
	Μέτρια	72	34.1	34.6	77.9
	Πολύ	46	21.8	22.1	100.0
	Total	208	98.6	100.0	
Missing	ΔΓ/ΔΑ	3	1.4		
Total		211	100.0		

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ Ερωτηματολόγιο έρευνας

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

*Αγαπητέ/ή συμμετέχοντα/ουσα στην έρευνα,*

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος μιας έρευνας που γίνεται στο πλαίσιο εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Παρακαλούμε να συμπληρώσετε το ερωτηματολόγιο που ακολουθεί με ειλικρίνεια και χωρίς να παραλείψετε κάποια ερώτηση για να εξασφαλιστούν έγκυρα αποτελέσματα. Το ερωτηματολόγιο είναι ΑΝΩΝΥΜΟ, γι' αυτό μη συμπληρώσετε πουθενά το όνομά σας. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Μας ενδιαφέρει η δική σας προσωπική άποψη.

Εάν σας ενδιαφέρει, θα σας αποσταλούν τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της

Σας ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία και το χρόνο σας.

*Με εκτίμηση*

*Ηλίας Ν. Γουβέλης*

#### Γενικές ερωτήσεις

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ηλικία:

25-40 έτη

>40 έτη



3. Εκπαιδευτική προϋπηρεσία (σε σχολικές μονάδες):

<=10 έτη

11-20 έτη

>20 έτη

4. Τίτλοι σπουδών, επιπλέον του βασικού Πτυχίου:

Βασικό Πτυχίο

Άλλο πτυχίο

Μεταπτυχιακός ή Διδακτορικός τίτλος

	Ποτέ	Σχεδόν ποτέ	Λίγες φορές	Αρκετές φορές	Πολλές φορές	Σχεδόν πάντα	Πάντα
5. Πόσο συχνά αθλείστε στην ιδιωτική σας ζωή?	1	2	3	4	5	6	7
6. Πόσο συχνά παρακολουθείτε προγράμματα (σεμινάρια, επιμορφώσεις) δια βίου εκπαίδευσης ?	1	2	3	4	5	6	7
7. Ακολουθείτε το επίσημο αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος ?	1	2	3	4	5	6	7

8. Ασκείται προπονητικό έργο εκτός σχολείου?

ΝΑΙ

ΟΧΙ

9. Το σχολείο που εργάζεστε ανήκει σε:

Αγροτική

Δήμος <= 100.000 κατοίκων

Δήμος > 100.000 κατοίκων

10. Το σχολείο που εργάζεστε είναι:  
(εάν εργάζεστε σε διαφορετικής βαθμίδας σχολεία επιλέξτε εκείνο στο οποίο εργάζεστε τις περισσότερες ώρες).

1	2	3	4	5	6	7
Καθόλου γι' αυτόν τον λόγο	Πολύ λίγο γι' αυτόν τον λόγο	Λίγο γι' αυτόν τον λόγο	Μέτρια γι' αυτόν τον λόγο	Πολύ γι' αυτόν τον λόγο	Πάρα πολύ γι' αυτόν τον λόγο	Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο

Δημοτικό

Γυμνάσιο

Λύκειο

11. Κατά πόσο είστε ικανοποιημένοι από τον βοηθητικό εξοπλισμό (αθλητικές σχολικές εγκαταστάσεις, υλικό μαθήματος, κλπ) της σχολικής μονάδας που εργάζεστε ;

Καθόλου	1	2	3	4	5	6	7	Πάρα πολύ
---------	---	---	---	---	---	---	---	-----------

**Οι εργαζόμενοι καθημερινά στη δουλειά τους καταβάλλουν προσπάθεια για διαφορετικούς λόγους. Εσείς για ποιον λόγο καταβάλλετε ή θα καταβάλατε προσπάθεια στη δουλειά σας;**

Σας παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 έως το 7 για να δείξετε σε ποιον βαθμό η κάθε πρόταση ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Οι απαντήσεις δεν χρειάζονται πολλή σκέψη. Είναι σημαντικό να σημειώσετε την πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό.

<b>Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια ...</b>	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο
12. γιατί πιέζομαι από το περιβάλλον γύρω μου (π.χ. τους προϊσταμένους, τους συναδέλφους, κ.ά.).	1	2	3	4	5	6	7
13. επειδή χαίρομαι να κάνω τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7
14. επειδή οι άνθρωποι γύρω μου θα με ανταμείψουν οικονομικά μόνο εάν προσπαθώ αρκετά (π.χ. ο εργοδότης, ο προϊστάμενος, κ.ά.).	1	2	3	4	5	6	7
15. επειδή η δουλειά που κάνω μου δίνει πολλή χαρά.	1	2	3	4	5	6	7
16. για να παίρνω επιβεβαίωση από τους γύρω μου (π.χ. διευθυντής, συναδέλφους, οικογένεια, κ.ά.).	1	2	3	4	5	6	7
17. επειδή αυτό που κάνω στη δουλειά μου με ενθουσιάζει.	1	2	3	4	5	6	7

<b>Στη δουλειά μου καταβάλλω προσπάθεια ...</b>	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο	γι' αυτό το λόγο
18. για να αποφύγω την αρνητική κριτική από τους γύρω μου.	1	2	3	4	5	6	7
19. επειδή απολαμβάνω πάρα πολύ τη δουλειά μου.	1	2	3	4	5	6	7

Σας παρακαλώ να βάλετε σε κύκλο έναν αριθμό από το 1 έως το 7 για να δείξετε σε ποιο βαθμό η κάθε πρόταση ανταποκρίνεται στη δική σας περίπτωση. Παρακαλούμε να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν. Οι απαντήσεις δεν χρειάζονται πολλή σκέψη. Είναι σημαντικό να σημειώσετε την πρώτη απάντηση που σας έρχεται στο μυαλό.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απόλυτα</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον διαφωνώ</b>	<b>Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

20. Η δουλειά μου, μου παρέχει την ευκαιρία να ωφελήσω θετικά τις ζωές των ανθρώπων γύρω μου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

21. Γνωρίζω τους τρόπους με τους οποίους η δουλειά μου είναι ωφέλιμη για τους άλλους.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

22. Έχω συναίσθηση του θετικού αντίκτυπου της δουλειάς μου στους άλλους.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

23. Η δουλειά μου πραγματικά συμβάλει στο να γίνει η ζωή των άλλων καλύτερη.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

24. Κατά κανόνα, η παρουσία μου έχει θετικό αντίκτυπο στους συναδέλφους μου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>
-----------------------------	----------------	-----------------------------------	--------------------------	---------------------------	----------------	----------------------------

25. Το επάγγελμά μου έχει θετικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

26. Το επάγγελμά μου κάνει τη ζωή των άλλων δυσκολότερη

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

27. Το επάγγελμά μου κατά κανόνα έχει αρνητικό αντίκτυπο στους συναδέλφους μου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

28. Η δουλειά μου έχει αρνητικό αντίκτυπο σε μεγάλο αριθμό ανθρώπων.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

29. Οι άνθρωποι που επωφελούνται από τη δουλειά μου είναι πολύ σημαντικοί για μένα.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

30. Οι άνθρωποι που επωφελούνται από τη δουλειά μου σημαίνουν πολλά για εμένα.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

31. Ενδιαφέρομαι ειλικρινά πολύ για τους ανθρώπους που επωφελούνται από τη δουλειά μου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

32. Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη δουλειά μου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

33. Αισθάνομαι ότι οι άλλοι άνθρωποι εκτιμούν τη συνεισφορά μου στη δουλειά μου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>

34. Νιώθω ότι οι άνθρωποι με σέβονται για την δουλειά μου.

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>
<b>Διαφωνώ απολύτως</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Μάλλον δεν συμφωνώ</b>	<b>Δεν έχω γνώμη</b>	<b>Μάλλον συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Συμφωνώ απόλυτα</b>