

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ  
ΗΘΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ,  
ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ  
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Του  
Κρομμύδα Χαράλαμπου

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται  
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του  
μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση  
και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού  
του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση  
«Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση»

Τρίκαλα 2008

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

---

1<sup>ος</sup> επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Λέκτορας

---

2<sup>ος</sup> επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Αν. Καθηγητής

---

3<sup>ος</sup> επιβλέπων: Γούδας Μάριος, Επίκουρος Καθηγητής

@ 2008

Κρομμύδας Χαράλαμπος  
ALL RIGHTS RESERVED

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κρομμύδας Χαράλαμπος: “Διαφορές μαθητών και μαθητριών γυμνασίου ως προς την ηθική συμπεριφορά και η σχέση της με το κλίμα παρακίνησης, τους στόχους επίτευξης και την ευχαρίστηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής”  
(Υπό την επίβλεψη του Λέκτορα κ. Διγγελίδη Νικολάου)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει εάν οι ψυχολογικοί παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα, του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την ηθική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εάν αποτελούν σημαντικούς παράγοντες πρόβλεψής της. Επίσης, να εξετάσει εάν υπάρχουν διαφορές στην ηθική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών γυμνασίου και εάν οι διαφορές αυτές προκύπτουν εξαιτίας της επίδρασης του φύλου και της τάξης. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 525 μαθητές και μαθήτριες της πρώτης (Α'), δευτέρας (Β') και τρίτης (Γ') γυμνασίου από 5 σχολεία μιας πόλης της Θεσσαλίας. Οι συμμετέχοντες ήταν αγόρια (n=275) και κορίτσια (n=300), ηλικίας 12-15 ετών ( $M=14.03\pm.87$ ). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν ( $\alpha>.68$ ). Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε θετική συσχέτιση των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών» με την ικανοποίηση από το μάθημα, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» και το στόχο επίτευξης με προσανατολισμό στο «έργο». Αντίθετα, οι «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» εμφάνισαν θετική συσχέτιση με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» και το στόχο επίτευξης με προσανατολισμό στο «εγώ». Ο προσανατολισμός στο «έργο», ο προσανατολισμός στο «εγώ», η «ικανοποίηση από το μάθημα» και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» αποδείχτηκαν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών». Επιπλέον, ο προσανατολισμός στο «εγώ», η «ικανοποίηση από το μάθημα» και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» αποδείχτηκαν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών». Ο μέσος όρος των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών» ήταν υψηλότερος σε σχέση με αυτόν των «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών» του δείγματος. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων ή των τάξεων ως προς τις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές». Τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ ως προς τις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» σε σύγκριση με τα κορίτσια, ενώ αντίστοιχα, οι μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων είχαν υψηλότερα σκορ σε σχέση με τα σκορ των μικρότερων τάξεων. Τα παραπάνω αποτελέσματα αποτελούν μια βάση για την περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας στους χώρους της ηθικής συμπεριφοράς και της φυσικής αγωγής.

*Λέξεις κλειδιά:* ηθική συμπεριφορά, ικανοποίηση από το μάθημα, κλίμα παρακίνησης, στόχοι επίτευξης, θετική αθλητική συμπεριφορά, αρνητική αθλητική συμπεριφορά

#### ABSTRACT

Krommidas Haralampos: 'Fair Play in the physical education classes. Differences between sex, class and the relationship between fair play and lesson satisfaction, perceived motivational climate and goal orientations'  
(Under the supervision of Lecturer Diggelidis Nikolaos)

The purpose of this study was to examine the relationships among lesson satisfaction, perceived motivational climate, goal orientations with fair play in physical education classes. Also, to examine for possible differences in junior pupils' population concerning fair play between boys, girls or among classes. For this purpose, 525 pupils (275 boys, 300 girls), aged 12-15 from 7<sup>th</sup>, 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup> grades from 5 schools participated in the present study. The study was held through questionnaires. The results supported the construct validity and the internal consistency of the scales that were used ( $\alpha > .68$ ). Correlational analysis showed that positive athletic behaviours were positively related with lesson satisfaction, task-involving climate and task orientation. On the contrary, negative athletic behaviours were positively related with ego-involving climate and ego orientation. Furthermore, stepwise multiple regression analysis revealed that task orientation, ego orientation, lesson satisfaction and task-involving climate were significant predictors of positive athletic behaviours. Also, significant predictors of negative athletic behaviours were ego orientation, lesson satisfaction and ego-involving climate. In general, positive athletic behaviours' scores were higher compared with negative. Results revealed no significant differences between sex and class concerning positive athletic behaviours. However, there were found significant differences in negative athletic behaviours – boys had higher scores when compared with girls and also higher grades had higher scores when compared with lower grades. The results of this study imply the need for interventions concerning students' moral behaviours in physical education, especially as children grow-up.

*Key words:* fair play, lesson satisfaction, perceived motivational climate, goal orientations, positive athletic behaviors, negative athletic behaviors

*Στους αγαπημένους μου γονείς*

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά τους μαθητές και τις μαθήτριες των γυμνασίων που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα, καθώς και τους καθηγητές φυσικής αγωγής των συγκεκριμένων σχολείων για τη βοήθεια τους στην πραγματοποίηση της έρευνας.

Ευχαριστώ θερμά τον κύριο Γούδα Μάριο, Επίκουρο Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας, τον κύριο Παπαϊωάννου Αθανάσιο, Αναπληρωτή Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας, και την κυρία Χασάνδρα Μαρία, Λέκτορα του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας για τις ειλικρινείς και εύστοχες συμβουλές τους.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα της εργασίας αυτής, κύριο Διγγελίδη Νικόλαο, Λέκτορα Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας για την πολύτιμη βοήθεια που πρόσφερε σε όλες τις φάσεις της εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Αθανάσιο και Χαρίκλεια Κρομμύδα, για την αμέριστη συμπαράσταση και την άφθαρτη πίστη που δείχνουν όλα αυτά τα χρόνια στον γιό τους.

Τρίκαλα 2008

Χαράλαμπος Αθ. Κρομμύδας

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	iii
ABSTRACT .....	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	vi
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ .....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ .....	x
 Κεφάλαιο	
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	01
Σκοπός .....	09
Σημασία της έρευνας .....	10
Λειτουργικοί ορισμοί .....	10
Οριοθέτηση έρευνας .....	11
Περιορισμοί έρευνας .....	12
Ερευνητικές υποθέσεις .....	12
Στατιστικές υποθέσεις .....	13
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ .....	 16
Ηθική συμπεριφορά .....	16
Θεωρίες ηθικής ανάπτυξης .....	17
Όργανα μέτρησης της ηθικής συμπεριφοράς στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό .....	 19
Έρευνες σχετικές με την ηθική συμπεριφορά στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό .....	 19
Έρευνες σχετικές με προγράμματα παρέμβασης για την ηθική ανάπτυξη στη φυσική αγωγή .....	 22
Έρευνες σχετικές με την εσωτερική παρακίνηση, τους στόχους επίτευξης, το κλίμα παρακίνησης και το τίμιο παιχνίδι .....	 26

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ .....	29
Δείγμα .....	29
Όργανα μέτρησης .....	30
Διαδικασία μέτρησης .....	31
Σχεδιασμός της έρευνας .....	32
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ .....	34
Αποτελέσματα δομικής εγκυρότητας ερωτηματολογίων .....	34
Αποτελέσματα ανάλυσης συσχέτισης .....	38
Αποτελέσματα βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης .....	40
Αποτελέσματα t-test για εξαρτημένα δείγματα .....	42
Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης Two-Way Anova .....	43
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	46
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	50
Πρακτικές εφαρμογές .....	50
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες .....	51
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	52
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1: Ερωτηματολόγια έρευνας .....	64



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συχνότητα και ποσοστό του δείγματος ως προς το φύλο .....	29
Πίνακας 2. Συχνότητα και ποσοστό του δείγματος ως προς την τάξη και την ηλικία .....	29
Πίνακας 3. Συχνότητα και ποσοστό του δείγματος ως προς το σχολείο .....	29
Πίνακας 4. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Αντίληψη Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής .....	35
Πίνακας 5. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Προσωπικών Προσανατολισμών .....	36
Πίνακας 6. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Τίμιο Παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής .....	37
Πίνακας 7. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτης εσωτερικής συνοχής Cronbach a .....	38
Πίνακας 8. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων .....	39
Πίνακας 9. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης μεταβλητών πρόβλεψης για τις θετικές αθλητικές συμπεριφορές .....	41
Πίνακας 10. Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης μεταβλητών πρόβλεψης για τις αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές .....	42

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Μέσοι όροι των θετικών και αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών του δείγματος .....	43
Σχήμα 2. Μέσοι όροι των θετικών αθλητικών συμπεριφορών ως προς το φύλο και την τάξη .....	43
Σχήμα 3. Μέσοι όροι των αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών ως προς το φύλο και την τάξη .....	44

**ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ  
ΤΗΝ ΗΘΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟ ΚΛΙΜΑ  
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ, ΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΣΗ  
ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Στην αρχαία Ελληνική φιλοσοφία, η ηθική παρουσιάζεται ως η δυνατότητα να αποφασίζει κάποιος ποιο είναι το σωστό και ποιο είναι το λάθος (Staub, 1978), ενώ σύμφωνα με τον Hoffman (1992) η ηθική εκφράζει τη σχέση του ατόμου με τους συνανθρώπους του και αποτελείται από διάφορες αρχές, κανόνες, έθιμα και συνήθειες που καθορίζουν την συμπεριφορά του προς αυτούς (σε Μπαλασά, Πρώιος, Δογάνης, & Μπαλασάς, 2006, σελ. 226). Σύμφωνα πάλι με τους Weinberg & Gould (2003, σελ. 529), η ηθική σκέψη εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο κάποιος αποφασίζει εάν μια πράξη είναι σωστή ή λανθασμένη, η ηθική ανάπτυξη εστιάζει στην διαδικασία με την οποία αναπτύσσεται η ικανότητα κάποιου να σκέφτεται ηθικά και τέλος η ηθική συμπεριφορά αναφέρεται στην ήδη εκτελεσμένη πράξη κάποιου που κατατάσσεται ως σωστή ή λανθασμένη. Οι Πρώιος & Αθανηλίδης (2004) αναφέρουν επίσης ότι μια συμπεριφορά θεωρείται ως ηθική όταν αυτή βασίζεται σε ήδη υπάρχουσες ηθικές αξίες και κανόνες. Ο ευρύτερα διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται σήμερα για να εκφράσει την ηθική συμπεριφορά και το ευ αγωνίζεσθε στον αθλητισμό είναι το «τίμιο παιχνίδι» ή «Fair Play» (Χασάνδρα, 2006).

Οι απόψεις των επιστημόνων για τη συμβολή του αθλητισμού στην ηθική ανάπτυξη είναι διφορούμενες. Μια άποψη που έχει επικρατήσει είναι αυτή που υποστηρίζει ότι ο αθλητισμός δεν χτίζει το χαρακτήρα και δεν συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη (Rees, 2000). Αυτή υποστηρίζεται από το αποτέλεσμα της μελέτης των Proios, Doganis & Athanailidis (2004), που έδειξε ότι η συμμετοχή στον αθλητισμό από μόνη της δεν αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της ηθικής. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναφερθεί και σε άλλες μελέτες, για παράδειγμα οι Bredemeier & Shields (1986) εξετάζοντας τη πιθανή σχέση της συμμετοχής σε

κάποιο άθλημα και της ηθικής σκέψης δεν διαπίστωσαν καμιά σημαντική σχέση μεταξύ της αθλητικής εμπειρίας και της ηθικής σκέψης σε αθλητές γυμνασίου.

Παρόλα αυτά, η ηθική ανάπτυξη σύμφωνα με τους Shields & Bredemeier (2000), είναι μια διαδικασία που πραγματοποιείται κάτω από προϋποθέσεις και όχι αυτόματα ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στον αθλητισμό και μόνο. Αυτοί θεωρούν ότι ο αθλητισμός μπορεί να συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη μόνο μετά από μακροχρόνια κατάρτιση και παρέμβαση. Διαχρονικές έρευνες, που χρησιμοποίησαν προγράμματα παρέμβασης για την ηθική ανάπτυξη, έδειξαν ότι αυτά ενίσχυσαν και βελτίωσαν την ηθική των αθλητών (Stoll & Beller, 2000; Hansen, Stoll & Beller, 2000; Μπαλασάς, 2003). Τελικά, η άποψη που φαίνεται να επικρατεί είναι ότι ο χαρακτήρας δεν χτίζεται αυτόματα, αλλά με την επίδραση ενός συνόλου παραγόντων που υπάρχουν στον αθλητισμό καθώς και τις κοινωνικές αλληλοεπιδράσεις στο συγκεκριμένο περιβάλλον (Shields & Bredemeier, 1995). Από τα παραπάνω φαίνεται ότι ο χώρος του αθλητισμού μπορεί να δώσει ευκαιρίες στον μαθητή ή αθλητή να μάθει την τιμιότητα, την ηθική συμπεριφορά, εξασφαλίζει ένα περιβάλλον όπου αποκτώνται πολιτισμικές και προσωπικό-κοινωνικές αξίες και παράλληλα δίνει τη δυνατότητα αυτές οι αξίες να μεταφέρονται σε άλλους τομείς της ζωής (Sabock, 1985; Sage, 1988).

Τα τελευταία χρόνια η διεθνής επιστημονική κοινότητα έχει αρχίσει να ασχολείται με την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς μέσα από την άσκηση και τα σπορ, ενώ στην Ελλάδα υπάρχει δυστυχώς έλλειψη ερευνών για το θέμα. Σύμφωνα με τους Μουταφτσή & Δογάνη (2002) μόνο το 1,8% των ερευνών στην Ελλάδα τα τελευταία 15 χρόνια έχει ασχοληθεί με την ηθική και τις αξίες στον αθλητισμό. Φαίνεται επομένως ότι η έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση είναι εξαιρετικά ελλιπής.

Ελάχιστοι ερευνητές της ηθικής ανάπτυξης έχουν εξετάσει τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Η ύπαρξη σημαντικών διαφορών στην ηθική, εξαιτίας της επίδρασης του παράγοντα «φύλο», έχει υποστηριχθεί σε έρευνες τόσο στο χώρο της φυσικής αγωγής (Bredemeier, 1994; 1995), όσο και στο χώρο του αθλητισμού (Bredemeier & Shields, 1984a, b; 1986). Σ' όλες τις παραπάνω μελέτες βρέθηκε το επίπεδο της ηθικής να διαφέρει σημαντικά μεταξύ ανδρών και γυναικών. Αντίθετα, ο Proios (2005) σε έρευνά του με αθλητές αγωνιστικού αθλητισμού, δεν διαπίστωσε σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες της ηθικής στο φύλο. Ωστόσο, αυτός διαπίστωσε ότι η ηθική σκέψη διαμορφώνεται διαφορετικά στους άνδρες και τις γυναίκες.

Ελάχιστες έρευνες επίσης, στο χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού, έχουν εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στην ηθική συμπεριφορά και τους ψυχολογικούς παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης, του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης. Οι περισσότερες από αυτές τις μελέτες έχουν βρει ότι ο προσανατολισμός στο «έργο» σχετίζεται σημαντικά με θετικές ηθικές λειτουργίες της συμπεριφοράς, ενώ ο προσανατολισμός στο «εγώ» φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με αντιαθλητικές συμπεριφορές (Treasure, Roberts & Standage, 1998, Πρώιος, Αθαναηλίδης & Ζαρότης, 2004; Dunn & Dunn, 1999). Υπάρχουν όμως και άλλες μελέτες, οι οποίες έχουν βρει ότι ο προσανατολισμός στο «έργο» δεν σχετίζεται σημαντικά με ηθικές λειτουργίες (Stephens & Bredemeier, 1996; Kavussanou, 1997).

Ειδικότερα, η παρακίνηση αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά που βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τόσο στη φυσική αγωγή όσο και στον αθλητισμό. Οι Harrison, Blakemore, Buck & Pellet (1996) αναφέρουν ότι παρακίνηση είναι η επιθυμία ενός ατόμου να ικανοποιήσει μια ανάγκη του, να επιτύχει ένα συγκεκριμένο στόχο και να προσπαθήσει να ξεπεράσει τον εαυτό του ή κάποιον άλλο, ενώ σύμφωνα με τους Weinberg & Gould (2003, σελ. 52) «*παρακίνηση είναι η κατεύθυνση και η ένταση της προσπάθειας των ατόμων*». Η κατεύθυνση αφορά την προσπάθεια του ατόμου να αναζητά και να προσεγγίζει συγκεκριμένες καταστάσεις και η ένταση το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο σε μια δεδομένη κατάσταση.

Ο Deci (1975) διαχώρισε τους παράγοντες που παρακινούν τα άτομα σε δύο κατηγορίες, τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς παράγοντες. Σύμφωνα με την θεωρία της «Γνωστικής αξιολόγησης», που αναπτύχθηκε από τους Deci & Ryan (1985), εξωτερική παρακίνηση είναι αυτή που καθοδηγεί τις συμπεριφορές οι οποίες εκτελούνται για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα ή κάποια εξωτερική αμοιβή, ενώ εσωτερική είναι αυτή που καθοδηγεί συμπεριφορές που εκδηλώνονται για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που πηγάζει από την εκτέλεσή τους και όχι για κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα. Η υπεροχή της εσωτερικής παρακίνησης έναντι της εξωτερικής έχει επισημανθεί σε έρευνες τόσο στη σχολική ψυχολογία (Gottfried, 1985) όσο και στην σχολική φυσική αγωγή (Goudas, Biddle & Underwood, 1995). Οι έρευνες αυτές αναφέρουν ότι οι μαθητές που ήταν εσωτερικά παρακινημένοι είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην μάθηση και συμμετείχαν με μεγαλύτερη ευχαρίστηση στο μάθημα από αυτούς που ήταν παρακινημένοι εξωτερικά. Η ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών προς την άσκηση και την συμμετοχή σε

φυσικές δραστηριότητες είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία του μαθήματος της φυσικής αγωγής όχι μόνο για την συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα αλλά και για την συνέχιση της άσκησης μετά το σχολείο (Vallerand & Bissonnette, 1992; Goudas, Biddle & Fox, 1994b). Τα άτομα που είναι εσωτερικά παρακινημένα για μια δραστηριότητα ή ένα πρόγραμμα, δείχνουν σε σχέση με αυτά που είναι εξωτερικά παρακινημένα, μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό και αυτοπεποίθηση. Αυτό έχει ως συνέπεια να δείχνουν στην συνέχεια καλύτερη απόδοση, σταθερότητα και δημιουργικότητα (Deci & Ryan, 1991). Η φύση της εσωτερικής παρακίνησης καθορίζεται από τη φυσιολογική προδιάθεση προς την αφοσίωση, τον έλεγχο, το εσωτερικό ενδιαφέρον και την αναζήτηση, συστατικά απαραίτητα για την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη, τα οποία αντιπροσωπεύουν τις βασικές πηγές της ευχαρίστησης και της ζωτικότητας σε κάθε φάση της ζωής του ανθρώπου (Ryan & Deci, 2000).

Έχει υποστηριχθεί τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά ότι η εσωτερική παρακίνηση αυξάνει την απόδοση των μαθητών/τριών (Gottfried, 1985), συμβάλλει στην μακρόχρονη ενασχόληση με την δραστηριότητα (Papaioannou & Theodorakis, 1996; Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 1998), βοηθάει στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον, μειώνει το στρες (Ryan & Connell, 1989), δημιουργεί θετικά συναισθήματα και διευκολύνει την αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον (Vallerand & Bissonnette, 1992).

Σύμφωνα με τον Παπαχαρίση (2000), οι παράγοντες που επηρεάζουν τα επίπεδα της εσωτερικής παρακίνησης στα παιδιά που συμμετέχουν στην σχολική φυσική αγωγή, είναι τόσο κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί, όσο και ατομικοί. Ειδικότερα, όταν το κλίμα παρακίνησης της τάξης είναι προσανατολισμένο στη «δουλειά» (Papaioannou, 1995a; Goudas & Biddle, 1994), όταν τα παιδιά συμμετέχουν στις αποφάσεις που αφορούν το μάθημα και τους δίνεται η δυνατότητα επιλογών (Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995), όταν ενθαρρύνονται από τους σημαντικούς άλλους (Biddle & Goudas, 1996), και τους δίνεται θετική ανατροφοδότηση (Vallerand & Reid, 1988), όταν εμφανίζουν υψηλή αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα (Jourden, Bandura & Banfield, 1991), όταν είναι προσανατολισμένα στη «δουλειά» (Goudas, Biddle & Fox, 1994a; Vlachopoulos & Biddle, 1996) και όταν η συμμετοχή τους στη φυσική αγωγή γίνεται αντιληπτή ως αυτή που θα τους οδηγήσει σε συγκεκριμένα και

ταυτόχρονα επιθυμητά αποτελέσματα (Rodgers & Brawley, 1991), τότε εμφανίζουν ισχυρότερη εσωτερική παρακίνηση.

Ένας από τους παράγοντες όμως που συνθέτουν την έννοια της εσωτερικής παρακίνησης είναι αυτός της ευχαρίστησης-ικανοποίησης από το περιεχόμενο του μαθήματος (Ryan, 1982). Ο Martens (1996) αναφέρει ότι για να παρακινηθούν εσωτερικά οι μαθητές/τριες προς τη μάθηση, την ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων και τη θετική στάση προς την άσκηση, πρέπει τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής να γίνουν περισσότερο ευχάριστα και διασκεδαστικά. Οι Duda & Nicholls (1992), εξετάζοντας τους στόχους επίτευξης μαθητών γυμνασίου σε σχέση με την ικανοποίηση από το μάθημα, βρήκαν ότι ο προσανατολισμός στο «έργο» σχετιζόταν θετικά με την άποψη ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής και ο αθλητισμός γενικά ήταν διασκεδαστικά και ευχάριστα. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο «έργο» βρέθηκε ότι ήταν αρνητικά συσχετισμένος με το βαθμό στον οποίο το μάθημα ή ο αθλητισμός θεωρούνταν «βαρετός». Οι Διγγελίδης & Παπαϊωάννου (2004) σε μελέτη τους με μαθητές/τριες, ηλικίας 10-17 ετών, βρήκαν ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν ηλικιακά, έχουν λιγότερη θετική εικόνα για το σώμα τους, καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια και διασκεδάζουν λιγότερο στο μάθημα. Σε επόμενη έρευνα των Διγγελίδη, Κοτσάκη & Παπαϊωάννου (2005) με μαθητές/τριες Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης βρέθηκε ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια στις μεταβλητές της ικανοποίησης από το μάθημα, της διασκέδασης, της προσπάθειας, της ψυχικής πίεσης και της έλλειψης παρακίνησης.

Σημαντικοί μελετητές στο χώρο της φυσικής αγωγής έχουν υποστηρίξει ότι για την καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης για επίτευξη πρέπει να προσδιοριστεί ο στόχος της συμπεριφοράς (Nicholls, 1992; Duda, 1993). Ο Nicholls (1989) έχει υποστηρίξει ότι τα παιδιά άνω των 10 ετών έχουν αναπτύξει πλήρως τουλάχιστον δύο τρόπους για το πώς θα κρίνουν την ικανότητά τους. Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο, τον προσανατολισμό στο «εγώ» (Nicholls, 1989), κριτήριο της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι η σύγκριση με βάση τις νόρμες, τις ικανότητες ή τις επιδόσεις του ατόμου με τα υπόλοιπα άτομα και η ανάλογη κατάταξη (Williams, 1994). Προσπαθούν να φέρουν αποτελέσματα καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια, νιώθουν μειονεκτικά όταν κάνουν λάθη, η χαμηλή απόδοση είναι αποτρεπτικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην άθληση (Dweck & Leggett, 1988), και είναι πολύ πιθανό να σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια μετά από συνεχείς αποτυχίες γιατί δεν θα μπορούν να αισθανθούν επιτυχημένα ξεπερνώντας

τους άλλους (Παπαϊωάννου & Γούδας, 1994). Σύμφωνα με το δεύτερο τρόπο, τον προσανατολισμό στη «δουλειά» ή στο «έργο» (Nicholls, 1989), τα άτομα ενδιαφέρονται κυρίως να βελτιώσουν το επίπεδο της ικανότητάς τους και βάζουν στόχους που αφορούν την προσωπική τους βελτίωση. Τα κριτήρια της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι υποκειμενικά και εξαρτώνται από το αν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι βελτιώθηκε ή έμαθε κάτι (Duda, 1992).

Ένα άτομο που είναι προσανατολισμένο στο «έργο» (task orientation) εστιάζεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην εκμάθηση καινούργιων (Nicholls, 1989; 1984). Ένα άτομο που είναι προσανατολισμένο στο «εγώ» (ego orientation) αντιλαμβάνεται διαφορετικά την επιτυχία, καταβάλλει μικρότερη προσπάθεια για να την προσεγγίσει και επηρεάζεται από εξωτερικές αμοιβές. Όσο περισσότερο προσανατολισμένο προς το «εγώ» είναι το άτομο, για παράδειγμα όσο περισσότερο προσπαθεί να υπερτερήσει έναντι των φίλων του, τόσο περισσότερο πιστεύει ότι η προσπάθεια να ξεπεράσει τους άλλους μπορεί να οδηγήσει στην επιτυχία. Αντίθετα, όσο περισσότερο προσανατολισμένο είναι στη «δουλειά» τόσο περισσότερο πιστεύει ότι η επιτυχία εξαρτάται από την προσπάθεια, το ενδιαφέρον και την επιδίωξη να μάθει καινούργιες δεξιότητες (Treasure & Roberts, 1995). Ο προσανατολισμός στη «δουλειά» αυξάνει τη διάθεση για συμμετοχή, την προσπάθεια επίτευξης των στόχων του μαθήματος και δυναμώνει την πεποίθηση ότι η επιτυχία είναι αποτέλεσμα ενδιαφέροντος, προσπάθειας και συνεργασίας (Duda, 1989a; Papaioannou & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995).

Βέβαια, ένα άτομο ανάλογα με τη δραστηριότητα ή το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται, είναι δυνατό να υιοθετήσει το έναν ή τον άλλον προσωπικό προσανατολισμό ή και τους δύο ταυτόχρονα. Ευρήματα μελετών (Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994; Haralampous & Ntoumanis, 2000; Swain, 1996; Vlachopoulos & Biddle, 1996), όπου τα άτομα είχαν υιοθετήσει μια μεικτή μορφή προσανατολισμών, υψηλό και στους δύο, χαμηλό προσανατολισμό στο «έργο» και υψηλό στο «εγώ» ή υψηλό προσανατολισμό στο «έργο» και χαμηλό στο «εγώ», χαμηλό και στους δύο, κατέδειξαν ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί επίτευξης μπορεί να αλληλεπιδρούν, ώστε να παρέχουν μια πιο λεπτομερή εξήγηση της συμπεριφοράς των αθλητών/τριών και των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Πολλές έρευνες τα τελευταία χρόνια στον τομέα του αθλητισμού (Newton & Duda, 1993; 1999; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Kavussanu &



Roberts, 1996; Walling, Duda & Chi, 1993), της αναψυχής (Hom, Duda & Miller, 1993; Μουστάκα & Βλαχόπουλος, 2004) και της σχολικής φυσικής αγωγής (Duda & Nicholls, 1992; Vlachopoulos & Biddle, 1996) έχουν εξετάσει τη θεωρία των στόχων επίτευξης και ιδιαίτερα τη σχέση των προσωπικών προσανατολισμών με την ευχαρίστηση και την εσωτερική παρακίνηση από τη δραστηριότητα. Κοινό σημείο όλων αυτών των ερευνών ήταν η υψηλή θετική σχέση του προσανατολισμού στο «έργο» με το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση στη δραστηριότητα, ενώ ο προσανατολισμός στο «εγώ» είχε αρνητική σχέση με την ευχαρίστηση και θετική συσχέτιση με υψηλά επίπεδα γνωστικού άγχους, πλήξης και ανησυχίας.

Από άλλες έρευνες βρέθηκε ότι το προφίλ του μαθητή με προσανατολισμό στη «δουλειά» ήταν θετικά συσχετισμένο με παράγοντες όπως: πρόθεση για συμμετοχή και υψηλή προσπάθεια στο μάθημα, πεποίθηση ότι ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής είναι να προάγει την τελειότητα, την συνεργασία, την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης και τις καλές σχέσεις πολιτών (Duda, 1989a; Παραιοαννου, 1990; Παραιοαννου & McDonald, 1993; Walling & Duda, 1995). Ήταν επίσης συσχετισμένο με χαμηλά επίπεδα άγχους, προτίμηση προκλητικών καταστάσεων, υψηλό ενδιαφέρον, αυξημένη προσοχή και θετικότερες στάσεις (Solmon & Boone, 1993).

Οι ερευνητές επίσης έχουν εξετάσει εκτεταμένα τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς επίτευξης και την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα (Duda & Nicholls, 1992; Seifriz, Duda & Chi, 1992). Ο Nicholls έχει διατυπώσει την υπόθεση ότι, ανεξάρτητα από το βαθμό της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, ο προσανατολισμός στη «δουλειά» συνδέεται θετικά με την προσπάθεια (Duda, 1992; Nicholls, 1989; Nicholls & Miller, 1984). Παρομοίως, υψηλή συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στον προσανατολισμό στο «εγώ» και την προσπάθεια όταν η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι υψηλή.

Πράγματι, οι έρευνες δείχνουν σχέση ανάμεσα στους στόχους επίτευξης, την επιμονή, την ένταση της προσπάθειας, τις αντιλήψεις για τον εαυτό στον αθλητισμό και τη φυσική αγωγή (Williams & Gill, 1995) και έχει βρεθεί ότι ο υψηλός προσανατολισμός στη «δουλειά» συνδέεται θετικά με την επιμονή και την προσπάθεια (Duda, 1989b; 1988; Duda, Smart & Tappe, 1989). Αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στο «εγώ» και τη «δουλειά» επιδεικνύουν μεγάλη προσπάθεια (Duda, 1988). Επιπλέον, θετικές αντιλήψεις για τον εαυτό και την αθλητική ικανότητα συνδέονται θετικά με τον προσανατολισμό στη «δουλειά», και αρνητικά με

τον προσανατολισμό στο «εγώ» (Duda, 1989a; 1989b; Duda & Hom, 1993; Duda, Olson & Templin, 1991).

Ειδικότερα, σε ότι αφορά τον τομέα της Φυσικής Αγωγής, έρευνα του Papaioannou (1995a) έδειξε υψηλή συσχέτιση μεταξύ της παρακίνησης και του προσανατολισμού στη «δουλειά» σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς τους. Επίσης, οι μαθητές με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα έδειξαν λιγότερο άγχος στη συμμετοχή τους στο μάθημα φυσικής αγωγής όταν υπήρχε έμφαση στον προσανατολισμό στη «δουλειά». Σε έρευνα των Goudas & Biddle (1994) οι μαθητές που αντιλαμβανόταν το κλίμα του μαθήματος έντονα προσανατολισμένο τόσο στη «δουλειά» όσο και στην απόδοση ανέφεραν μεγαλύτερη παρακίνηση και υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Σε έρευνα των Papaioannou & Theodorakis (1996), με δείγμα μαθητές γυμνασίου και λυκείου, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των μαθητών, των στάσεων και του ενδιαφέροντος τους για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Θετικές συσχετίσεις μεταξύ της αντιληπτής ικανότητας και της παρακίνησης για το μάθημα της φυσικής αγωγής αναφέρθηκαν και στην έρευνα του Papaioannou (1997) σε δείγμα μαθητών γυμνασίου και λυκείου.

Διάφορες μελέτες εξέτασαν το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνονται αυτοί οι προσωπικοί προσανατολισμοί και φώτισαν ακόμη περισσότερο την παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Ames, 1992a, b; Epstein, 1989). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έχουν δείξει ότι ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» συνδέεται και διευκολύνει την υιοθέτηση ενός προσανατολισμού στη «δουλειά», ενώ ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών ενισχύει τον προσανατολισμό στο «εγώ» ή στην «επίδοση» αντίστοιχα (Ames, 1992a, b; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002; Goudas et al., 1994a, b). Η Ames (1992a, b) υποστηρίζει ότι ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής είναι ο κύριος υπεύθυνος για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μέσα στην τάξη και αυτός που μπορεί να επηρεάσει τους προσωπικούς προσανατολισμούς των παιδιών.

Όταν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι προσανατολισμένο στη «μάθηση», δίνεται έμφαση και παρέχονται ευκαιρίες για βελτίωση και μάθηση σε όλους τους μαθητές/τριες καθώς αναγνωρίζεται η προσπάθεια και η συμμετοχή όλων. Οι μαθητές/τριες μέσα από την προσπάθεια που καταβάλλουν πιστεύουν ότι θα έρθει η επιτυχία και είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν ένα στόχο προσανατολισμένο στο «έργο» (Digelidis, Papaioannou, Lapidis & Christodoulidis, 2003; Christodoulidis,

Papaioannou & Digelidis, 2001; Papaioannou, 1995b; Roberts & Treasure, 1995; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002), να προτιμήσουν δύσκολες ασκήσεις και να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικότερες μεθόδους μάθησης (Ames & Archer, 1988), να εμφανίσουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και ευχαρίστησης για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Seifriz et al., 1992; Papaioannou, 1995a; Goudas & Biddle, 1994).

Αντίθετα, ένα κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής με έμφαση στην «επίδοση», μειώνει τη διασκέδαση, καθιστά το μάθημα βαρετό, μειώνει τη προσπάθεια και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002), ωθεί τους μαθητές/τριες στην υιοθέτηση ενός προσανατολισμού στο «εγώ» (Ames & Archer, 1988; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002), μειώνει την εσωτερική τους παρακίνηση και αυξάνει το γνωστικό τους άγχος (Papaioannou, 1995b).

Τέλος, επιστρέφοντας στη θεωρία της ηθικής, πρέπει να τονισθεί ότι η ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κοινωνία. Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός σύμφωνα με τους Shields & Bredemeier (1995) «αποτελεί το ιδανικότερο περιβάλλον για την ηθική ανάπτυξη». Οι ευκαιρίες που προσφέρει η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός στους μαθητές και στους αθλητές αντίστοιχα, για να αναπτύξουν προσωπικές και κοινωνικές αξίες, είναι μεγάλες. Ο σεβασμός προς τους άλλους, η αναγνώριση τις ανωτερότητας των άλλων, η τιμιότητα, η αποδοχή της νίκης ή της ήττας, είναι αξίες που υφίστανται τόσο στα αθλήματα όσο και στην κοινωνική ζωή (Shields & Bredemeier, 1995).

### **Σκοπός**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει εάν οι ψυχολογικοί παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα, του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την ηθική συμπεριφορά μαθητών και μαθητριών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εάν αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της. Επίσης, εάν υπάρχουν διαφορές στην ηθική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών γυμνασίου και εάν οι διαφορές αυτές προκύπτουν εξαιτίας της επίδρασης των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου).

## **Σημασία της έρευνας**

Ο καθορισμός των ψυχολογικών παραγόντων που σχετίζονται με την ηθική συμπεριφορά μπορεί να δώσει επιπλέον στοιχεία για τους τρόπους που μπορεί η φυσική αγωγή να επιδράσει στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών στο σχολείο. Τα αποτελέσματα των επιστημονικών ερευνών που αφορούν στο χώρο αυτό, κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμα για τον προσανατολισμό των δράσεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής και μπορούν να συμβάλλουν στον καλύτερο σχεδιασμό και τη βελτίωση της λειτουργίας του μαθήματος.

## **Λειτουργικοί ορισμοί**

Παρακίνηση (motivation): Αναφέρεται στην κατεύθυνση και την ένταση της προσπάθειας των ατόμων. Η κατεύθυνση αφορά την προσπάθεια του ατόμου να αναζητά και να προσεγγίζει συγκεκριμένες καταστάσεις και η ένταση το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο σε μια δεδομένη κατάσταση.

Εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation): Οι συμπεριφορές, οι οποίες είναι εσωτερικά παρακινημένες, είναι αυτές που εκτελούνται για την ευχαρίστηση και για την ικανοποίηση που πηγάζει από την εκτέλεσή τους και όχι για κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα.

Κλίμα παρακίνησης (perceived motivational climate): ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται από γονείς, καθηγητές και/ή προπονητές και επηρεάζει την ποιότητα και την ποσότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της ομάδας όπως επίσης και τους προσωπικούς προσανατολισμούς των ανθρώπων. Διαχωρίζεται σε ανταγωνιστικό (*competitive climate*), δηλαδή κλίμα με στόχο την επίδοση (*performance goal*), και εκπαιδευτικό κλίμα (*mastery climate*), δηλαδή κλίμα με στόχο την μάθηση (*learning goal*).

Στόχοι επίτευξης (goal orientations): Στόχος της συμπεριφοράς ενός ατόμου είναι η επίδειξη της ικανότητάς του. Η έννοια της ικανότητας που το άτομο υιοθετεί και ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύει την απόδοσή του, επηρεάζουν τα πιστεύω του για το πώς θα επιτύχει σε μια δραστηριότητα και σχηματίζουν την προσωπική του θεωρία επίτευξης. Τα παιδιά άνω των 10 ετών έχουν αναπτύξει πλήρως τουλάχιστον δύο τρόπους για το πώς θα κρίνουν την ικανότητά τους. Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο, τον προσανατολισμό στο «εγώ» ή «στόχος η επίδοση» ή «εστιασμένος στην ικανότητα», τα άτομα αυτά έχουν ως στόχο συμπεριφοράς να επιδείξουν την ικανότητά τους σε σχέση με τους άλλους ή το ξεπέραςμα των άλλων. Κριτήριο για

την επιτυχία ή την αποτυχία είναι η σύγκριση με βάση τις νόρμες, τις ικανότητες ή τις επιδόσεις του ατόμου με τα υπόλοιπα άτομα. Σύμφωνα με το δεύτερο τρόπο, τον «προσανατολισμό στη δουλειά» ή «στόχος η μάθηση» ή «προσανατολισμό στη μάθηση», τα άτομα ενδιαφέρονται κυρίως να βελτιώσουν το επίπεδο της ικανότητάς τους και βάζουν στόχους που αφορούν την προσωπική τους βελτίωση. Τα κριτήρια της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι υποκειμενικά και εξαρτώνται από το αν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι βελτιώθηκε ή έμαθε κάτι.

Ηθική συμπεριφορά-Τίμιο παιχνίδι (fair play): Είναι εκείνο το μέρος της προσωπικότητας που εκφράζει το δεσμό του ατόμου με την κοινωνία και αποτελείται από κανόνες, έθιμα, συνήθειες ή αρχές που ρυθμίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά προς τους άλλους ανθρώπους, συμπεριφορά που επηρεάζει την ανθρώπινη ευημερία. Μια συμπεριφορά θεωρείται ως ηθική όταν αυτή στηρίζεται στις ηθικές έννοιες και αρχές. Ο ευρύτερα διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται σήμερα για να εκφράσει την ηθική συμπεριφορά και το ευ αγωνίζεσθε στον αθλητισμό είναι το τίμιο παιχνίδι (*Fair Play*). Το τίμιο παιχνίδι είναι η φράση που χρησιμοποιείται για να αναδείξει την άποψη ότι τα σπορ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να διδάξουν θετικές ηθικές και κοινωνικές αξίες. Έτσι το τίμιο παιχνίδι αποτελεί μια ομάδα γενικών ηθικό-κοινωνικών αξιών που διδάσκονται και εφαρμόζονται μέσω του αθλητισμού.

### **Οριοθέτηση έρευνας**

Η παρούσα έρευνα εξέτασε εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των «θετικών» και των «αρνητικών» αθλητικών συμπεριφορών των μαθητών και μαθητριών γυμνασίου και εάν υπάρχουν διαφορές στην ηθική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών εξαιτίας της επίδρασης των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου). Επίσης, εξέτασε τη σχέση μεταξύ των ψυχολογικών παραγόντων της ικανοποίησης από το μάθημα, των στόχων επίτευξης και του κλίματος παρακίνησης με την ηθική συμπεριφορά στο χώρο της φυσικής αγωγής. Όπως είναι κατανοητό και από τα παραπάνω, εξετάστηκε μόνο ένας παράγοντας της εσωτερικής παρακίνησης, αυτός της ευχαρίστησης-ικανοποίησης από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Τέλος, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν αγόρια και κορίτσια γυμνασίου, ηλικίας 12-15 ετών, τα οποία συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και προερχόταν από αστική περιοχή (Τρίκαλα).

### **Περιορισμοί έρευνας**

- α) Ο σχετικά μικρός αριθμός του δείγματος (N=525). Ένα μεγαλύτερο δείγμα πιθανότατα να έδινε πιο αξιόπιστα και ίσως πιο διαφορετικά αποτελέσματα.
- β) Η αντιπροσωπευτικότητα των συμμετεχόντων. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα και η επιλογή τους δεν έγινε με κάποια μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας.
- γ) Η επίδραση σημαντικών άλλων παραγόντων που μπορεί ταυτόχρονα να επηρέασαν την ηθική συμπεριφορά των παιδιών, όπως η επίδραση από τους γονείς ή/και η επίδραση από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.
- δ) Αξιολογήθηκε η «αυτοαναφερόμενη» από τους συμμετέχοντες συμπεριφορά και όχι η πραγματική τους ηθική συμπεριφορά.
- ε) Η ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα και ο τόπος διεξαγωγής της έρευνας. Οι συμμετέχοντες ήταν αγόρια και κορίτσια γυμνασίου, ηλικίας 12-15 ετών περίπου. Το δείγμα της έρευνας επίσης προερχόταν αποκλειστικά από σχολεία του νομού Τρικάλων (αστική περιοχή). Οι παραπάνω λόγοι καθιστούν τα συμπεράσματα της έρευνας περιορισμένης γενίκευσης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας.

### **Ερευνητικές υποθέσεις**

1<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του εξαρτημένου παράγοντα «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» και των ανεξάρτητων μεταβλητών της ικανοποίησης από το μάθημα, του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» και του προσανατολισμού στο «έργο».

2<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση: Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ του εξαρτημένου παράγοντα «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» και των ανεξάρτητων μεταβλητών του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» και του προσανατολισμού στο «εγώ».

3<sup>η</sup> Ερευνητική υπόθεση: Η ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής, το κλίμα παρακίνησης και οι στόχοι επίτευξης (προσωπικοί προσανατολισμοί) αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της «ηθικής αθλητικής συμπεριφοράς».

### **Στατιστικές υποθέσεις**

1<sup>η</sup> Μηδενική Υπόθεση: Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δύο εξαρτημένων μεταβλητών «θετικές» και «αρνητικές» αθλητικές συμπεριφορές του ερωτηματολογίου του τίμιου παιχνιδιού.

$$H_0 : \mu_{\text{θετικές συμπεριφορές}} = \mu_{\text{αρνητικές συμπεριφορές}}$$

1<sup>η</sup> Εναλλακτική Υπόθεση: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δύο εξαρτημένων μεταβλητών «θετικές» και «αρνητικές» αθλητικές συμπεριφορές του ερωτηματολογίου του τίμιου παιχνιδιού.

$$H_1 : \mu_{\text{θετικές συμπεριφορές}} \neq \mu_{\text{αρνητικές συμπεριφορές}}$$

2<sup>η</sup> Μηδενική Υπόθεση: Δεν υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) στην εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$$H_0 : \mu_{\text{αγόρια}} = \mu_{\text{κορίτσια}}$$

2<sup>η</sup> Εναλλακτική Υπόθεση: Υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) στην εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$$H_2 : \mu_{\text{αγόρια}} \neq \mu_{\text{κορίτσια}}$$

3<sup>η</sup> Μηδενική Υπόθεση: Δεν υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) στην εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$$H_0 : \mu_{\text{Α' γυμνασίου}} = \mu_{\text{Β' γυμνασίου}} = \mu_{\text{Γ' γυμνασίου}}$$

3<sup>η</sup> Εναλλακτική Υπόθεση: Υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) στην εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$$H_3 : \mu_{\text{Α' γυμνασίου}} \neq \mu_{\text{Β' γυμνασίου}} \neq \mu_{\text{Γ' γυμνασίου}}$$

4<sup>η</sup> Μηδενική Υπόθεση: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$H_0$ : Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση

4<sup>η</sup> Εναλλακτική Υπόθεση: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων μεταβλητών «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$H_4$ : Υπάρχει αλληλεπίδραση

5<sup>η</sup> Μηδενική Υπόθεση: Δεν υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) στην εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$H_0$ :  $\mu_{\text{αγόρια}} = \mu_{\text{κορίτσια}}$

5<sup>η</sup> Εναλλακτική Υπόθεση: Υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) στην εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$H_5$ :  $\mu_{\text{αγόρια}} \neq \mu_{\text{κορίτσια}}$

6<sup>η</sup> Μηδενική Υπόθεση: Δεν υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «τάξη» (Α', Β', Γ' Γυμνασίου) στην εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$H_0$ :  $\mu_{\text{Α' γυμνασίου}} = \mu_{\text{Β' γυμνασίου}} = \mu_{\text{Γ' γυμνασίου}}$

6<sup>η</sup> Εναλλακτική Υπόθεση: Υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) στην εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$H_6$ :  $\mu_{\text{Α' γυμνασίου}} \neq \mu_{\text{Β' γυμνασίου}} \neq \mu_{\text{Γ' γυμνασίου}}$

7<sup>η</sup> Μηδενική Υπόθεση: Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) ως προς



την εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$H_0$ : Δεν υπάρχει αλληλεπίδραση

7<sup>η</sup> Εναλλακτική Υπόθεση: Υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

$H_7$ : Υπάρχει αλληλεπίδραση

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### *Ηθική συμπεριφορά*

Οι έννοιες ηθική, ηθική συμπεριφορά και ηθική ανάπτυξη όπως αναφέρθηκε και στην εισαγωγή διαφέρουν σημαντικά ως προς τον ορισμό της έννοιάς τους. Σήμερα, ο όρος που χρησιμοποιείται για να εκφράσει την ηθική συμπεριφορά στον αθλητισμό είναι το «τίμιο παιχνίδι» (Fair Play). Ο ορισμός αυτός αναδεικνύει σε μεγάλο βαθμό την κυρίαρχη άποψη των τελευταίων χρόνων ότι τα σπορ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να διδάξουν θετικές ηθικές και κοινωνικές αξίες (Χασάνδρα, 2006). Σύμφωνα άλλωστε με τους Weinberg & Gould (2003) το τίμιο παιχνίδι στον αθλητισμό είναι απαραίτητο για να έχουν όλοι οι συμμετέχοντες ίσες ευκαιρίες να πετύχουν τη νίκη και απαιτεί από όλους τους εμπλεκόμενους να γνωρίζουν και να τηρούν όχι μόνο τους επίσημους κανόνες του αθλήματος, αλλά και τους άγραφους κανόνες του παιχνιδιού.

Πριν από μερικά χρόνια ήταν δεδομένο ότι τα αθλήματα διαπαιδαγωγούν το σώμα, την ψυχή και τον χαρακτήρα. Σύμφωνα όμως με νέα ερευνητικά στοιχεία, ο αθλητισμός φαίνεται ότι προωθεί το ίδιο τόσο θετικές όσο και αρνητικές συμπεριφορές (Hodge, 1989). Μελέτες οι οποίες συγκρίνανε την ηθική μεταξύ αθλητών και μη αθλητών, δεν διαπίστωσαν διαφορές μεταξύ των δύο αυτών πειραματικών ομάδων. Επίσης, το επίπεδο της ηθικής τους συμπεριφοράς διαφοροποιούνταν ως προς τη φύση του αθλήματος (ομαδικά και ατομικά, συναγωνιστικά και μη συναγωνιστικά), και ως προς το φύλο (Bredemeier & Shields, 1984b, 1986; Hall, 1981; Shields & Bredemeier, 1995).

Έρευνες οι οποίες εξέταζαν την ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών έδειξαν ότι τα παιδιά που διδάσκονταν παραδοσιακά το μάθημα δεν βελτίωσαν τα επίπεδα της ηθικής τους, σε αντίθεση με τα παιδιά που διδάσκονταν το μάθημα με τις ειδικές μεθόδους διδασκαλίας που εστίαζαν κυρίως στην ανάπτυξη της ηθικής (Gibbons, Ebbeck & Weiss, 1995; Romance, Weiss & Bockoven, 1986). Ως παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της φυσικής αγωγής ορίζεται εκείνο το πρόγραμμα όπου ο καθηγητής φυσικής αγωγής χρησιμοποιεί δασκαλοκεντρικό στυλ, οι δραστηριότητες

είναι κυρίως ανταγωνιστικές, η αξιολόγηση βασίζεται κυρίως στην επίδοση και διδάσκονται οι βασικές δεξιότητες αθλημάτων (Χασάνδρα, 2004).

Παρόλα αυτά, η φυσική αγωγή, σε σχέση με τις φυσικές δραστηριότητες αναψυχής, ή σε σχέση με τον αγωνιστικό αθλητισμό, αποτελεί την ιδανικότερη περιοχή για την καλλιέργεια της ηθικής και τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, γιατί το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι λιγότερο εμπορικό και γραφειοκρατικό, δεν ακολουθεί τους τύπους των οργανωμένων σπορ, δεν έχει την ανοργάνωτη μορφή των παιχνιδιών της γειτονιάς, δεν δίνει πάντα έμφαση στον ανταγωνισμό, μπορούν να εφαρμοστούν ειδικά προγράμματα που στοχεύουν στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών και τα παιδιά είναι υπό την επίβλεψη του καθηγητή φυσικής αγωγής, τον οποίο συχνά τα παιδιά θεωρούν ως σημαντικό (Χασάνδρα, 2006). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι η φυσική αγωγή είναι η πολυπληθέστερη φυσική δραστηριότητα (Shields & Bredemeier, 1995).

### **Θεωρίες ηθικής ανάπτυξης**

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία που έχουν διατυπωθεί τρεις θεωρίες για την ηθική ανάπτυξη, οι οποίες υποστηρίζουν ότι *«η ηθικότητα είναι έμφυτη»*, ότι *«η ηθικότητα είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων»* και ότι *«η ηθικότητα είναι αποτέλεσμα γνωστικής ανάπτυξης»* (Χασάνδρα, 2006).

Σύμφωνα με τους Μπαλασά, Πρώιο, Δογάνη & Μπαλασά (2006), η ηθική μελετήθηκε κυρίως μέσα από δύο θεωρητικά μοντέλα. Το πρώτο θεωρητικό μοντέλο, το οποίο μελέτησε την ηθική μέσα από *«τη μάθηση και την αποδοχή των νόμων της κοινωνίας και των συμπεριφορών»* ήταν αυτό της *εσωτερίκευσης (Internalization)* και οι θεωρίες που στηρίχθηκαν σε αυτό το μοντέλο είναι της ψυχαναλυτικής, της κοινωνικής μάθησης και η γνωστικό-κοινωνική (Μπαλασάς και συν., 2006, σελ. 226).

Ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι Μπαλασάς και συν. (2006, σελ. 226), η *ψυχαναλυτική θεωρία* (Freud, 1965) δίνει έμφαση στην μελέτη των ηθικών συναισθημάτων μέσα από την ψυχανάλυση και υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά και η ηθική σκέψη *«ενεργοποιούνται από κάποια αίσθηση εξαναγκασμού ή υποχρέωση ενοχής»* (Gilligan, 1976, σελ. 145). Η *θεωρία της κοινωνικής μάθησης* (Bandura, 1969) υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά διδάσκεται, μαθαίνεται μέσα από την ενίσχυση, την παρατήρηση και την κοινωνική σύγκριση (Bandura, 1977) και θεωρεί ότι μόνο η εκδήλωση της συμπεριφοράς και η παρατήρησή της αποτελεί αντικείμενο αξιόπιστης επιστημονικής διερεύνησης (Bredemeier & Shields, 1993). Τέλος,

σύμφωνα πάλι με τον Μπαλασά και τους συνεργάτες του (2006, σελ. 226), η *γνωστικό-κοινωνική θεωρία* (Hoffman, 1980) εξετάζει «την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και σε μια δεδομένη στιγμή» να βρίσκεται στην «ίδια συναισθηματική κατάσταση» με ένα άλλο άτομο.

Το δεύτερο μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε για την μελέτη της ηθικής, σύμφωνα με τους Μπαλασά κ.α. (2006), ήταν το *κατασκευαστικό (Constructive)*, το οποίο έδωσε έμφαση «στο πώς οι άνθρωποι εξετάζουν τις αξίες και τις συμπεριφορές, δηλαδή πώς κατανοούν την ηθική» (σελ. 226).

Πιο συγκεκριμένα, η *γνωστικο-εξελικτική θεωρία του Jean Piaget* (1965), που υποστήριξε το *κατασκευαστικό* μοντέλο, θεωρεί ότι η ηθική είναι ένα σύστημα κανόνων και η ουσία της ηθικής πρέπει να αναζητείται στο σεβασμό που αποκτά το άτομο για τους κανόνες αυτούς (Κακαβούλης, 1994). Το παιδί βλέπει τους κανονισμούς ως ένα μέσο για να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλίκους του. Τα ομαδικά παιχνίδια αποτελούν, για τον Piaget, τις πιο σημαντικές μικρές κοινότητες και τον πιο κατάλληλο χώρο για να μάθουν τα παιδιά το σεβασμό και την τήρηση των κανόνων.

Η *γνωστικό-εξελικτική θεωρία του Kohlberg* (1976; 1984), υποστηρίζει ότι η λογική που κρύβεται πίσω από την επιλογή μιας συμπεριφοράς καθορίζει την ηθικότητα μιας συμπεριφοράς και όχι η απλή επίδειξη της συμπεριφοράς. Η θεωρία του Kohlberg προσπαθεί να εξηγήσει το πώς ένας αθλητής ή ένας μαθητής, επιδεικνύει ανήθικη συμπεριφορά, ενώ ταυτόχρονα σκέφτεται ηθικά ή και το αντίστροφο. Για τον Kohlberg η ηθική συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτάται από το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης το οποίο βρίσκεται.

Η *θεωρία αλληλεπίδρασης* της Haan (1978), αναφέρει ότι «κάθε άτομο είναι ένας ηθικός φορέας δράσης που εισέρχεται συνεχώς σε διαλόγους μεγάλης ή μικρής σημασίας με σκοπό την ηθική καταξίωση και επιτυχία ή την αποκατάσταση της ηθικής ισορροπίας με τους άλλους» (Μπαλασά κ.α., 2006, σελ. 228).

Τέλος, η *γνωστικό-εξελικτική θεωρία του Rest* (1984), υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά περιλαμβάνει μια δομή από τέσσερα μέρη (ηθική κρίση, λογική, πρόθεση και συμπεριφορά) και για να θεωρηθεί μια πράξη ως ηθική θα πρέπει πρώτα να εξετασθούν οι εσωτερικές διαδικασίες που δημιουργήσαν αυτή τη συμπεριφορά.

### ***Όργανα μέτρησης της ηθικής συμπεριφοράς στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό***

Η ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας φανέρωσε την ύπαρξη τριών ερωτηματολογίων τα οποία σχετίζονται με το τίμιο παιχνίδι.

Πιο αναλυτικά, το πρώτο ερωτηματολόγιο είναι το Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale (MSOS: Vallerand, Briere, Blanchard & Provencher, 1997), το οποίο σύμφωνα με τη Χασάνδρα (2004, σελ. 38) περιλαμβάνει 21 ερωτήσεις, με 5 παράγοντες: συμμετοχή και δέσμευση στα σπορ, αρνητική προσέγγιση προς τα σπορ, σεβασμός προς τους κανόνες και τους επισήμους, σεβασμός προς τις τυπικότητες των σπορ και σεβασμός προς τον αντίπαλο. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής για κάθε παράγοντα κυμαίνεται μεταξύ .71 και .86, με εξαίρεση τον παράγοντα νίκη ( $\alpha=.54$ ).

Το δεύτερο είναι το Sporting Attitude Questionnaire (SAQ: Lee, Whitehead, Ntoumanis & Hatzigeorgiadis, 2001). Σύμφωνα με τη Χασάνδρα (2004, σελ.38), περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις με 4 παράγοντες: συμμετοχή και δέσμευση στα σπορ, σεβασμός προς τις τυπικότητες των σπορ, αποδοχή της τέχνης νίκης και αποδοχή κλεψίματος. Τα ερωτηματολόγια αυτά αξιολογούν το τίμιο παιχνίδι κυρίως στο χώρο του αθλητισμού και όχι στην εκπαίδευση (φυσική αγωγή).

Τέλος, το τρίτο ερωτηματολόγιο είναι το Τίμιο Παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Χασάνδρα, Γούδας, Χατζηγεωργιάδης & Θεοδωράκης, 2002). Αξιολογεί την ηθική συμπεριφορά στο μάθημα της φυσικής αγωγής και βασίστηκε στα δύο παραπάνω ερωτηματολόγια (MSOS & SAQ). Το νέο αυτό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις με 4 παράγοντες: τέχνη νίκης, σεβασμός στις τυπικότητες, κλέψιμο και σεβασμός στους συμπαίκτες. Ο δείκτης εσωτερικής συνοχής για κάθε παράγοντα κυμαίνεται από .62 έως .81.

### ***Έρευνες σχετικές με την ηθική συμπεριφορά στην φυσική αγωγή και τον αθλητισμό***

Ο ορισμός αλλά και η μέτρηση-αξιολόγηση της ηθικής συμπεριφοράς στον αθλητισμό έχει προκαλέσει διχογνωμίες μεταξύ των ειδικών επιστημόνων που ασχολούνται με αυτό το θέμα, κυρίως διότι κάποιοι από αυτούς τους θεωρητικούς δίνουν έμφαση στις τυπικές συμπεριφορές που ακολουθούν τα εθιμοτυπικά και τα τελετουργικά του κάθε αγωνίσματος, ενώ κάποιοι άλλοι ερευνητές προσπαθούν να την ορίσουν και να την εξετάσουν με όρους όπως είναι ευγενής άμιλλα, καλοί τρόποι

συμπεριφοράς, αξιοπρεπής ήττα, ευγενή συμπεριφορά προς τους αντιπάλους κ.α. (Shields & Bredemeier, 1995).

Παρόλη όμως τη δυσκολία αξιολόγησης της ηθικής συμπεριφοράς, λόγω της έλλειψης συμφωνίας μεταξύ των επιστημόνων για τον ακριβή ορισμό της, η έννοια του τίμιου παιχνιδιού έχει αναλυθεί εκτεταμένα από τη βιβλιογραφία της φιλοσοφίας των σπορ και η συζήτηση για το αν τα σπορ πλάθουν χαρακτήρες και τι είδους χαρακτήρες, ακόμη συνεχίζεται (Morgan, Meier & Schneider, 2001). Έρευνες στο εξωτερικό τα τελευταία χρόνια για την επίδραση των σπορ στο χαρακτήρα και την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των νέων, δείχνουν ότι η ενασχόληση με τα σπορ δε συνεπάγεται και αυτόματη ηθική-κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, παρά μόνο εάν υιοθετούνται συγκεκριμένες και στοχευμένες στρατηγικές για την ανάπτυξή τους (Miller, Bredemeier & Schields, 1997; Bredemeier & Schields, 1986; Giebink & McKenzie, 1985).

Στον χώρο του αθλητισμού, η ηθική έχει μελετηθεί μέχρι σήμερα κυρίως μέσα από τη σχέση της ηθικής σκέψης και των παραβατικών συμπεριφορών που εκδηλώνουν οι αθλητές/τριες (Μπαλασάς κ.ά., 2006). Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, ο Πρώιος και οι συνεργάτες του ερεύνησαν την έννοια της ηθικής σκέψης στο χώρο του αθλητισμού (Πρώιος, 2006; Proios & Doganis, 2006). Ειδικότερα, οι Proios & Doganis (2006) έχοντας ως δείγμα 535 αθλητές και αθλήτριες, ηλικίας 14 μέχρι 49 ετών, που συμμετείχαν σε διάφορα ομαδικά αθλήματα (ποδόσφαιρο, χειροσφαίριση και καλαθοσφαίριση) βρήκαν ότι η ηθική σκέψη των ατόμων διαφέρει σημαντικά εξαιτίας της επίδρασης της ηλικίας και της μόρφωσης, με τους αθλητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας και υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου να εμφανίζουν υψηλότερα σκορ στην ηθική σκέψη σε σχέση με τους αθλητές/τριες μικρότερης ηλικίας και χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Παρόμοια αποτελέσματα βρήκε σε παλαιότερη μελέτη και ο Jantz (1975), ο οποίος σύγκρινε τα επίπεδα της ηθικής σκέψης νεαρών αθλητών καλαθοσφαίρισης, ηλικίας 5-7 και 8-12 ετών, αξιολογώντας τις γνώσεις τους πάνω στους κανόνες καλαθοσφαίρισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ηθική σκέψη των αθλητών μεγαλύτερης ηλικίας ήταν υψηλότερη από αυτή των αθλητών μικρότερης ηλικίας.

Σε μια μελέτη της, η Bredemeier (1985), χρησιμοποιώντας διλήμματα μέσα από παραδείγματα αθλητικά και καθημερινής ζωής, προσπάθησε να εξετάσει τη σκέψη των αθλητών για τη δυνατότητα που έχουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού να προκαλέσουν εσκεμμένα κάποιον τραυματισμό. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 40

κορίτσια και αγόρια λυκείου ασχολούμενα με το μπάσκετ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι παίκτες που είχαν μεγαλύτερα επίπεδα ηθικής έκαναν αποδεκτές λιγότερες αντιαθλητικές πράξεις ως νόμιμες.

Άλλοι πάλι ερευνητές δεν βρήκαν διαφορές στην ηθική σκέψη των αθλητών. Για παράδειγμα, οι Proios et al. (2004) έχοντας ως δείγμα 510 άτομα, τα οποία ασχολούνταν με τον αθλητισμό από 1 έως 30 έτη, εξέτασαν εάν η αθλητική εμπειρία επηρέαζε τα επίπεδα της ηθικής τους σκέψης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στα επίπεδα της ηθικής σκέψης των αθλητών λόγω των χρόνων ενασχόλησης με τον αθλητισμό. Όπως αναφέρει ο Μπαλασάς και οι συνεργάτες του (2006, σελ. 228), άλλες μελέτες που εξέτασαν διαφορές στην ηθική σκέψη μεταξύ αθλητών και μη αθλητών διαπίστωσαν ότι οι μη αθλητές είχαν μεγαλύτερα επίπεδα ηθικής σκέψης σε σχέση με τους αθλητές. (Beller & Stoll, 1995; Bredemeier & Shields, 1986; Hall, 1981; Μπαλασάς, 2003).

Επίσης, αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να εξετάσουν τυχόν διαφορές στην ηθική σκέψη και συμπεριφορά μεταξύ των δύο φύλων τόσο στον σχολικό όσο και στον κολεγιακό αθλητισμό και βρήκαν πράγματι ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην ηθική σκέψη μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Bredemeier & Shields, 1984a, 1984b; Bredemeier & Shields, 1986; Bredemeier, 1994; Bredemeier, 1995). Αυτό συμβαίνει, σύμφωνα με τη Gilligan (1982) γιατί η ηθική σκέψη των ανδρών έχει ως βάση την δικαιοσύνη, ενώ οι γυναίκες δίνουν περισσότερη έμφαση στην φροντίδα προς τους άλλους (σε Μπαλασά και συν., 2006, σελ. 229). Σε αντίθεση όμως με τις παραπάνω μελέτες, ο Proios (2005) σε έρευνά του με 411 αθλητές (315 άνδρες και 126 γυναίκες), ηλικίας 14 ως 33 ετών, δεν ανακάλυψε σημαντικές διαφορές στην ηθική σκέψη ως προς το φύλο. Ωστόσο, αυτός διαπίστωσε ότι η ηθική σκέψη των γυναικών επηρεάζεται περισσότερο από την ηλικία, τη μορφή συμμετοχής σε ένα άθλημα και τις αθλητικές εμπειρίες, ενώ η ηθική των ανδρών επηρεάζεται κυρίως από τη μόρφωσή τους.

Όσον αφορά την ηθική ατμόσφαιρα, που σύμφωνα με τους Power, Higgins & Kohlberg (1989), περιλαμβάνει τους κανόνες που μοιράζεται μια ομάδα για την ηθική της συμπεριφορά, έρευνες στο χώρο του αθλητισμού βρήκαν ότι υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες ένας αθλητής ή μια αθλήτρια να κλέψει σε ένα παιχνίδι ή να φερθεί επιθετικά, όταν αντιλαμβάνεται ότι και τα άλλα μέλη της ομάδας θα έκαναν το ίδιο (Stephens & Bredemeier, 1996; Guivernau & Duda, 2002).

Τέλος, οι Shields, Bredemeier, Gardner & Bostrom (1995) σε έρευνά τους στον αγωνιστικό αθλητισμό, σχετική με την επίδραση των στυλ διδασκαλίας στην ηθική συμπεριφορά, βρήκαν ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του αυταρχικού ηγετικού στυλ του προπονητή και των αντιαθλητικών κανόνων που μοιραζόταν η ομάδα ως αποδεκτούς (κλέψιμο, επιθετικότητα).

### *Έρευνες σχετικές με προγράμματα παρέμβασης για την ηθική ανάπτυξη στη φυσική αγωγή*

Δυστυχώς εδώ και πολλά χρόνια, η ανάπτυξη θετικών συμπεριφορών και ηθικού χαρακτήρα μέσα από τη συμμετοχή στον αθλητισμό δεν αποτελούσε κυρίαρχο εκπαιδευτικό στόχο των προγραμμάτων άθλησης (Weiss & Smith, 2002), ενώ ο αριθμός ερευνών που είχαν πραγματοποιηθεί στο χώρο της φυσικής αγωγής και του σχολείου ήταν σχετικά μικρός (Gibbons, Ebbeck & Weiss, 1995; Beller & Stoll, 1999) και τα αποτελέσματά τους σαφώς δεν ήταν δυνατόν να διαδοθούν και να εφαρμοστούν και στον αθλητισμό (Shields & Bredemeier, 2001).

Οι περισσότερες μελέτες που έχουν γίνει στο χώρο της φυσικής αγωγής με θέμα την ηθική, σύμφωνα με τη Χασάνδρα (2006), έχουν ως βάση τις θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και της δομικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, οι Giebink & McKenzie (1985) εφάρμοσαν τρεις μεθόδους διδασκαλίας (έπαινος, πρότυπα και ενδεχόμενη ανταμοιβή) σε μια ομάδα ( $n=4$ ) αγοριών προεφηβικής ηλικίας στη διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής και σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η μέθοδος της ανταμοιβής, της άμεσης ενίσχυσης δηλαδή, ήταν καλύτερη από τις άλλες δύο στρατηγικές διδασκαλίας στην πραγματοποίηση θετικών αλλαγών σε τίμιες αθλητικές συμπεριφορές και τη μείωση των αντιαθλητικών συμπεριφορών.

Ένα χρόνο μετά, οι Romance, Weiss & Bockoven (1986) εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα στο μάθημα της φυσικής αγωγής για την ανάπτυξη της ηθικής σκέψης έχοντας ως δείγμα 32 μαθητές της πέμπτης τάξης. Το πρόγραμμα διήρκησε 8 εβδομάδες και εφάρμοσαν πέντε στρατηγικές, οι οποίες βασίστηκαν στη θεωρία της Haan (1978). Οι πέντε στρατηγικές περιλάμβαναν α) Δραστηριότητες με ηθικό δίλημμα, το οποίο οι μαθητές συζητούσαν πριν την εφαρμογή τους, β) Δραστηριότητες με ηθικό δίλημμα, το οποίο οι μαθητές έπρεπε να λύσουν και μετά να τροποποιήσουν τη δραστηριότητα για να λυθεί το πρόβλημα, γ) Δημιουργία από τους ίδιους τους μαθητές ενός παιχνιδιού, στο οποίο όλες οι ομάδες θα είχαν ίσες



ευκαιρίες για νίκη. δ) Συμμετοχή των μαθητών σε ένα παιχνίδι το οποίο παιζόταν με δύο τρόπους (με δίλημμα, χωρίς δίλημμα) και ακολουθούσε συζήτηση, ε) Διάλογος σε πάγκο μεταξύ μαθητών που εμπλέκονταν σε διαφωνία έως ότου λύσουν τη διαφορά τους. Οι μετρήσεις έγιναν με συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση και στις δυο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντική βελτίωση στη γενική ηθική λογική, στην αθλητική συμπεριφορά και στη γενική συμπεριφορά τους.

Στην έρευνα των Bredemeier, Weiss, Shields & Shewchuk (1986), εξετάστηκαν οι στρατηγικές της επίδειξης και της ενίσχυσης από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ενώ από τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης οι στρατηγικές του διαλόγου και της ηθικής ισορροπίας. Στην έρευνα συμμετείχαν ογδόντα τέσσερα παιδιά, ηλικίας 5-7 ετών, τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη πειραματική ομάδα διδασκόταν το μάθημα της φυσικής αγωγής με τις στρατηγικές της κοινωνικής μάθησης, η δεύτερη πειραματική ομάδα διδασκόταν τα ίδια περιεχόμενα χρησιμοποιώντας τις τεχνικές της δομικής ανάπτυξης και η τρίτη ομάδα αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου. Η παρέμβαση διήρκησε έξι εβδομάδες και εφαρμόστηκε σε αθλητική κατασκήνωση. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες βελτίωσαν τα επίπεδα της ηθικής σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όμως αυτές οι διαφορές δεν ήταν υψηλές.

Οι Wandzilak, Carroll & Ansorge (1988) εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής με σκοπό να βελτιώσουν την έντιμη αθλητική συμπεριφορά, αλλά και τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν ένας συνδυασμός και από τις δύο θεωρίες της κοινωνικής μάθησης και της δομικής ανάπτυξης. Η παρέμβαση έγινε σε μαθήματα της καλαθοσφαίρισης, και ζητήθηκε από τα παιδιά να ορίσουν μόνα τους την έντιμη αθλητική συμπεριφορά και να φέρουν παραδείγματα αποδεκτών και μη συμπεριφορών. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια μικρή βελτίωση της πειραματικής ομάδας.

Το 1992, οι Beller & Stoll εφάρμοσαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα ηθικής ανάπτυξης διάρκειας 18 εβδομάδων σε σπουδαστές κολεγιακής ηλικίας, ενώ το 1999 χρησιμοποίησαν ξανά τις ίδιες στρατηγικές παρέμβασης σε μαθητές ( $n=46$ ) και μαθήτριες ( $n=47$ ) λυκείου. Το πρόγραμμα αυτή τη φορά ήταν διάρκειας 9 εβδομάδων και το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες έρευνας: την πειραματική ομάδα ( $n=52$ ) και

την ομάδα ελέγχου ( $n=41$ ). Τα αποτελέσματα και στα δύο παρεμβατικά προγράμματα των Beller & Stoll (1992) έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ηθική σκέψη των πειραματικών ομάδων. Ειδικότερα, στην πρώτη έρευνά τους βρέθηκαν υψηλά επίπεδα ηθικού διαλογισμού στις μεταβλητές της τιμιότητας, της υπευθυνότητας και της δικαιοσύνης.

Σε επόμενη έρευνα, οι Gibbons et al. (1995) αξιολόγησαν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας βασισμένο σε στρατηγικές που προτείνονται από το «Fair Play for Kids» (Commission for Fair Play, 1990). Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 452 μαθητές και μαθήτριες. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια 7 μήνες και εξετάστηκαν οι 4 δείκτες ηθικής ανάπτυξης (ηθική κρίση, λογική, πρόθεση και συμπεριφορά) που προτείνονται από τη θεωρία του Rest (1984). Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: α) ελέγχου, β) στρατηγικές Fair Play for Kids μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής και γ) στρατηγικές Fair Play for Kids σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι δύο πειραματικές ομάδες εμφάνισαν υψηλότερα σκορ στους δείκτες ηθικής ανάπτυξης που εξετάστηκαν σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Το 2003, ο Μπαλασάς εφάρμοσε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα για την ηθική ανάπτυξη, διάρκειας δύο σχολικών τριμήνων, σε 125 μαθητές και 121 μαθήτριες γυμνασίου. Το δείγμα χωρίστηκε σε δύο ομάδες: την πειραματική ομάδα, που αποτελούνταν από 152 αγόρια και 76 κορίτσια και την ομάδα ελέγχου, που αποτελούνταν από 49 αγόρια και 45 κορίτσια. Οι στρατηγικές που εφάρμοσε χωρίστηκαν σε τρία επίπεδα. Αρχικά, σε επίπεδο μαθητών διδάχθηκαν θεωρητικά μαθήματα με ηθικά πρότυπα βασισμένα στις οδηγίες των Stoll & Beller (1998). Οι ενότητες των θεωρητικών μαθημάτων, όπως αναφέρεται από τον Μπαλασά και τους συνεργάτες του (2006, σελ., 231) ήταν οι εξής: 1) Ηθικός διαλογισμός και εφαρμογή στα σπορ, 2) Νίκη και ανταγωνισμός, 3) Δικαιοσύνη και αδικία, 4) Τιμιότητα και ανεντιμότητα, 5) Υπευθυνότητα και ανευθυνότητα και 6) Αθλητική ευγένεια. Επίσης, σε επίπεδο μαθητών εφαρμόστηκαν και πρακτικά μαθήματα. Οι ενότητες των πρακτικών μαθημάτων ήταν έξι στον αριθμό και περιλάμβαναν καθημερινή προθέρμανση με τίμιο παιχνίδι (Fair Play), σχεδόν καθημερινό σχεδιασμό κάποιου μυστικού παιχνιδιού στο κύριο μέρος, εφαρμογή του τίμιου παιχνιδιού σε ελεύθερες επιλογές ομαδικών αθλημάτων στο κύριο μέρος, δημιουργία καινούργιων παιχνιδιών συνεργασίας-συναγωνισμού από τους μαθητές, χρήση διαφορετικών ειδών σκοραρίσματος για να εξακριβωθεί ποιος είναι ο νικητής και αντιμετώπιση περιστασιακών μη ηθικών συμπεριφορών χρησιμοποιώντας για παράδειγμα τον

ακουστικό πάγκο. Κατόπιν, σε επίπεδο τάξεων οι μαθητές διοργάνωσαν και συμμετείχαν σε εσωτερικά πρωταθλήματα αθλοπαιδιών και σε επίπεδο σχολείου σκηνοθέτησαν και έπαιξαν ένα θεατρικό δράμα, δίνοντας έμφαση στο τίμιο παιχνίδι (fair play). Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση στην ηθική σκέψη και τη συμπεριφορά της παρεμβατικής ομάδας.

Η Χασάνδρα (2004), σε έρευνά της στο μάθημα της φυσικής αγωγής, εφάρμοσε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα που είχε ως στόχο την ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού σε παιδιά πέμπτης τάξης δημοτικού. Οι μετρήσεις που ακολούθησαν έδειξαν ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν και εξασκήθηκαν μέσα από τα παιχνίδια τους στις θετικές αθλητικές συμπεριφορές (σεβασμός στις τυπικότητες των σπορ και στους συμπαίκτες), στη συνέχεια τις υιοθέτησαν. Επιπρόσθετα, ο εντοπισμός των αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών (τέχνη νίκης, κλέψιμο) έκανε τα παιδιά της πειραματικής ομάδας να τις αποφεύγουν, ενώ αντίθετα τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν έδειξαν καμιά αλλαγή σε αυτές.

Τέλος, οι Proios & Proios (2006), στα πλαίσια ενός παρεμβατικού προγράμματος για την επίδραση των στιλ διδασκαλίας στην εκμάθηση ασκήσεων ενόργανης γυμναστικής και μπάσκετ εξέτασαν την αποτελεσματικότητα του πρακτικού, του αμοιβαίου και ενός μεικτού (αμοιβαίου-πρακτικού) στιλ διδασκαλίας στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 μαθητές πρώτης τάξης γυμνασίου, ενώ η παρέμβαση διήρκεσε 8 εβδομάδες. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές στις βαθμολογίες της ηθικής ανάπτυξης πριν και μετά την παρέμβαση και στα τρία στιλ.

Συνοψίζοντας, όλες οι παραπάνω έρευνες έδειξαν ότι παρεμβατικά προγράμματα με στόχο την ηθική ανάπτυξη, με σχεδιασμένες στρατηγικές στο χώρο του σχολείου και της φυσικής αγωγής, είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ενισχύοντας την άποψη ότι η ενασχόληση από μόνη της με τον αθλητισμό δεν προάγει κατά ανάγκη τη θετική ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Και τα δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα έχουν θετικά στοιχεία και αποτελεσματικές στρατηγικές. Επομένως, ο συνδυασμός τόσο των θεωριών όσο και των στρατηγικών ανάπτυξης διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από τη φυσική αγωγή πρέπει να χρησιμοποιούνται στο σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων για θετικότερα αποτελέσματα.

***Έρευνες σχετικές με την εσωτερική παρακίνηση, τους στόχους επίτευξης, το κλίμα παρακίνησης και το τίμιο παιχνίδι***

Οι περισσότερες έρευνες που έχουν διερευνήσει τα κίνητρα στην ηθική-κοινωνική αθλητική συμπεριφορά έχουν βασιστεί στη θεωρία του προσανατολισμού των στόχων του Nicholls (1989). Η θεωρία υποστηρίζει ότι σε περιβάλλον επίτευξης, όπως ο αθλητισμός, τα άτομα θέλουν να επιδεικνύουν υψηλή ικανότητα. Υπάρχουν δύο κύριοι προσανατολισμοί στόχων ανάλογα με το πώς το άτομο ορίζει την επιτυχία. Στον προσανατολισμό στο «εγώ» τα άτομα θεωρούν επιτυχία το ξεπέρασμα των άλλων, ενώ στον προσανατολισμό στο «έργο» τα άτομα θεωρούν επιτυχία το ξεπέρασμα του εαυτού τους (την ατομική βελτίωση). Οι Duda et al. (1991) υποστηρίζουν ότι τα άτομα που είναι υψηλά προσανατολισμένα στο «εγώ» και χαμηλά στο «έργο», έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να επιδείξουν επιθετικότητα και θεωρούν ως αποδεκτές, αντιαθλητικές συμπεριφορές όπως το κλέψιμο. Εντόπισαν ότι αθλητές της καλαθοσφαίρισης υψηλά προσανατολισμένοι στο «εγώ» θεωρούσαν δικαιολογημένες τις συμπεριφορές όπως εκφοβισμός ή τραυματισμός αντιπάλου σε σχέση με αθλητές που ήταν προσανατολισμένοι στην προσωπική βελτίωση.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και από έρευνες των Dunn & Dunn (1999) και Stephens (1993). Οι πρώτοι (Dunn & Dunn, 1999), αξιολογώντας αθλητές του χόκεϊ σε πάγο, βρήκαν ότι ο προσανατολισμός στο «εγώ» ήταν ένας ισχυρός δείκτης πρόβλεψης για την αποδοχή παρόμοιων αντιαθλητικών συμπεριφορών ως επιτρεπόμενων. Αλλά και στην έρευνα του Stephens (1993) σε παίκτριες ποδοσφαίρου βρέθηκε ότι αυτές που παρουσίασαν υψηλότερο πειρασμό στο άδικο παίξιμο ήταν περισσότερο προσανατολισμένες στο «εγώ» παρά στο «έργο».

Το 1997, η Kavussanu εξέτασε τη σχέση του προσανατολισμού του στόχου με τα τέσσερα στοιχεία της ηθικής συμπεριφοράς του Rest (ηθική κρίση, λογική, πρόθεση και συμπεριφορά) και διαπίστωσε ότι ο προσανατολισμός στο «έργο» δε συσχετίζεται σημαντικά με τις τέσσερις παραπάνω διαστάσεις της ηθικής συμπεριφοράς. Το αποτέλεσμα αυτό είχε ήδη υποστηριχθεί σε προηγούμενη έρευνα των Stephens & Bredemeier (1996). Σε επόμενη μελέτη, οι Kavussanu & Roberts (2001) βρήκαν ότι οι αθλήτριες με υψηλό προσανατολισμό στο «εγώ» είχαν χαμηλότερα επίπεδα ηθικής και μια έντονη αποδοχή αντιαθλητικών συμπεριφορών. Επίσης, βρέθηκε ότι ο προσανατολισμός στο «εγώ» συσχετίζεται με ένα από τα συστατικά της ηθικής λειτουργίας, την πρόθεση.

Ακόμη, οι Treasure & Roberts (1994a) σε έρευνά τους με εφήβους ποδοσφαιριστές, ηλικίας 12 μέχρι 18 ετών, διαπίστωσαν ότι ο προσανατολισμός στόχου και η αντίληψη για το κλίμα παρακίνησης αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης του τίμιου παιχνιδιού. Οι Treasure et al. (1998), σε έρευνά τους στο ποδόσφαιρο, σχετική με το τίμιο παιχνίδι, διαπίστωσαν ότι οι παίκτες που αντιλαμβάνονταν ότι στην ομάδα επικρατούσε ένα κλίμα παρακίνησης υψηλά προσανατολισμένο στο «εγώ», είχαν λιγότερο σεβασμό στους κανόνες, στους αντιπάλους και στους επισήμους, από τους παίκτες που αντιλαμβάνονταν ένα κλίμα χαμηλά προσανατολισμένο στο «εγώ». Το 2003, ο Πρώιος εξέτασε τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται αποφάσεις που σχετίζονται με την ηθική στα ομαδικά σπορ. Στην έρευνά του συμμετείχαν 432 άτομα (παίκτες, διαιτητές, προπονητές) από τα αθλήματα του ποδοσφαίρου, της χειροσφαίρισης και της καλαθοσφαίρισης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι τα άτομα που ήταν προσανατολισμένα στο «εγώ» προτιμούσαν επιλογές με «ωφελμιστικό» χαρακτήρα για την αντιμετώπιση των διαφόρων καταστάσεων που δημιουργούνται στη διάρκεια ενός αγώνα..

Ο Πρώιος και οι συνεργάτες του (2004) εξέτασαν τη σχέση του κλίματος παρακίνησης και του προσανατολισμού για επίτευξη του στόχου με το τίμιο παιχνίδι σε 102 παίκτες/κτριες του τένις. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: το Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale, το Perceived Motivational Climate in Sports Questionnaire και το Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ο προσανατολισμός στο στόχο αποτελεί σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ηθικής συμπεριφοράς. Επίσης, βρέθηκε ότι το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «έργο» έχει θετική σχέση με ορισμένες διαστάσεις του τίμιου παιχνιδιού, όπως είναι η «δέσμευση», οι «κοινωνικές συμβάσεις», οι «κανόνες και επίσημοι» και ο «αντίπαλος». Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο «εγώ» βρέθηκε να έχει αρνητική συσχέτιση με τις διαστάσεις «κοινωνικές συμβάσεις» και «κανόνες και επίσημοι».

Το 1989 ο Nicholls πρότεινε ότι τα άτομα που έχουν υψηλό προσανατολισμό στο «έργο» είναι συνήθως τα άτομα με υψηλή εσωτερική παρακίνηση. Σε μελέτη των Seifriz et al. (1992) που εξετάστηκε η συσχέτιση μεταξύ του προσανατολισμού στο «έργο» και εσωτερικής παρακίνησης βρέθηκε ότι αυτή ήταν υψηλή. Η εμπλοκή σε μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση που απορρέει από αυτήν την εμπλοκή, η αίσθηση του αυτοκαθορισμού των ενεργειών, η ανάπτυξη των σχέσεων με τους «σημαντικούς άλλους», και η αντίληψη ότι μπορεί να τα καταφέρει ένα άτομο σε

αυτό που κάνει, αποτελούν βασικά συστατικά της εσωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985). Το 2003, οι Butcher & Schneider ανέφεραν ότι «η διδασκαλία του τίμιου παιχνιδιού αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση και η διδασκαλία για αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης αυξάνει τις συμπεριφορές του τίμιου παιχνιδιού» (σε Morgan, Meier & Schneider, 2001, p. 45).

Τέλος, οι Hassandra, Goudas & Chroni (2003), σε έρευνά τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής, διαπίστωσαν ότι το επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης επηρεάζει την ηθική συμπεριφορά των μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές και οι μαθήτριες με υψηλή εσωτερική παρακίνηση είχαν υψηλότερες τιμές στη μέτρηση του τίμιου παιχνιδιού σε σχέση με τους μαθητές και μαθήτριες με χαμηλή εσωτερική παρακίνηση. Επίσης, τα αγόρια που είχαν χαμηλό επίπεδο παρακίνησης εμφάνισαν περισσότερες αρνητικές συμπεριφορές σε σχέση με τα κορίτσια στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, αν και οι περισσότερες έρευνες αφορούσαν τον αγωνιστικό αθλητισμό, φαίνεται ότι η ηθική συμπεριφορά επηρεάζεται σημαντικά από τους ψυχολογικούς παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης, του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης, οι οποίοι ενδεχομένως πρέπει να λαμβάνονται ταυτόχρονα υπόψη, όταν τίθεται ως στόχος η ηθική ανάπτυξη των νέων μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (αγόρια, κορίτσια) ως προς την ηθική τους συμπεριφορά.

Με βάση επομένως την υπάρχουσα βιβλιογραφία, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει εάν οι ψυχολογικοί παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα, του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την ηθική συμπεριφορά μαθητών και μαθητριών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εάν αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της. Επίσης, εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ «θετικών» και «αρνητικών» αθλητικών συμπεριφορών του δείγματος και εάν προκύπτουν διαφορές στην ηθική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών εξαιτίας της επίδρασης του «φύλου» (αγόρια, κορίτσια) και της «τάξης» (Α', Β', Γ' γυμνασίου).

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### *Δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας ήταν 525 μαθητές και μαθήτριες της πρώτης (Α'), δευτέρας (Β') και τρίτης (Γ') γυμνασίου από 5 σχολεία του δήμου Τρικκαίων (1<sup>ο</sup> Μουσικό γυμνάσιο, 2<sup>ο</sup> , 3<sup>ο</sup> , 5<sup>ο</sup> και 9<sup>ο</sup> γυμνάσιο). Οι συμμετέχοντες ήταν αγόρια (n= 275) και κορίτσια (n= 300), ηλικίας 12-15 ετών ( $M=14.03$ ,  $SD=.87$ ). Η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική. Τα αποτελέσματα της έρευνας περιορίζονται επομένως στις συγκεκριμένες ηλικιακές κατηγορίες. Παρακάτω, παρουσιάζονται με τη μορφή πινάκων, οι συχνότητες και τα ποσοστά του δείγματος ως προς το φύλο, την τάξη και το σχολείο.

**Πίνακας 1.** Συχνότητα και ποσοστό του δείγματος ως προς το φύλο.

	N	%
<b>Αγόρια</b>	275	52.4
<b>Κορίτσια</b>	250	47.6

**Πίνακας 2.** Συχνότητα και ποσοστό του δείγματος ως προς την τάξη και την ηλικία.

	N	%
<b>Α' γυμνασίου</b>	190	36.2
<b>Β' γυμνασίου</b>	128	24.4
<b>Γ' γυμνασίου</b>	207	39.4

**Πίνακας 3.** Συχνότητα και ποσοστό του δείγματος ως προς το σχολείο.

	N	%
<b>2<sup>ο</sup> γυμνάσιο</b>	54	10.3
<b>3<sup>ο</sup> γυμνάσιο</b>	245	46.7

5 <sup>ο</sup> γυμνάσιο	44	8.4
9 <sup>ο</sup> γυμνάσιο	64	12.2
Μουσικό γυμνάσιο	118	22.5

---

### **Όργανα μέτρησης**

α) Ευχαρίστηση-Ικανοποίηση από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (lesson satisfaction in Physical Education). Για τη μέτρηση της ευχαρίστησης-ικανοποίησης από το μάθημα της φυσικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Ικανοποίησης» (*Lesson Satisfaction Scale in Physical Education*) των Duda & Nicholls (1992), η οποία έχει προσαρμοσθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis (2002). Αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις (π.χ. «Στο μάθημα της φυσικής αγωγής... βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον») και οι μαθητές/τριες απαντούν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

β) Αντίληψη Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (perceived motivational climate in Physical Education classes). Η συντομευμένη μορφή του ερωτηματολογίου «Αντίληψης Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής» LAPOPEQ (*Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire*) του Papaioannou (1998) χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη της αντίληψης των παιδιών σχετικά με τον προσανατολισμό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη μάθηση ή την επίδοση. Αποτελείται από δύο παράγοντες και δεκατρείς (13) ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις για την αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» (π.χ. «Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής... ο/η γυμναστής ικανοποιείται περισσότερο όταν οποιοσδήποτε μαθητής μαθαίνει κάτι καινούργιο») και έξι (6) ερωτήσεις για την αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» (π.χ. «Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής... ο/η γυμναστής επαινεί τους μαθητές ή τις μαθήτριες όταν τα καταφέρνουν καλύτερα από τους συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους»). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία και σε άλλη έρευνα στο χώρο της φυσικής αγωγής (Παρασκευοπούλου, 2005).



γ) Στόχοι Επίτευξης (goal orientations). Το ερωτηματολόγιο των «Στόχων Επίτευξης» ή «Προσωπικών Προσανατολισμών» (*TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire*) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών/τριών. Έχει προέλθει από τη δουλειά της Duda (1989a) και αποτελείται από δύο παράγοντες: προσανατολισμός στη δουλειά (στο έργο) και προσανατολισμός στο εγώ, με δεκατρείς (13) συνολικά ερωτήσεις (π.χ. «Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο μάθημα φυσικής αγωγής όταν... μαθαίνω μια νέα άσκηση και αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο»). Οι απαντήσεις των παιδιών δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Αυτές οι κλίμακες έχουν δοκιμασθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα σε διάφορες έρευνες (Papaioannou & McDonald, 1993; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

δ) Ηθική Συμπεριφορά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Fair Play in Physical Education). Το ερωτηματολόγιο «Τίμιο Παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής» (*Fair Play in Physical Education*) των Χασάνδρα, Γούδα, Χατζηγεωργιάδη & Θεοδωράκη (2002) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση της ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δεκαέξι (16) θέματα που αξιολογούν τέσσερις παράγοντες του τίμιου παιχνιδιού: τέχνη νίκης, σεβασμός στους συμπαίκτες, κλέψιμο και σεβασμός στις τυπικότητες (π.χ. «Όταν παίζουμε παιχνίδια... μιλάω άσχημα στους αντιπάλους»). Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (πότε) έως το 5 (πάντα). Στην παρούσα έρευνα, οι τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του τίμιου παιχνιδιού παραγοντοποιήθηκαν σε δύο. Συγκεκριμένα, ο σεβασμός στις τυπικότητες και ο σεβασμός στους συμπαίκτες αποτέλεσαν τις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» (8 ερωτήσεις), ενώ η τέχνη νίκης και το κλέψιμο αποτέλεσαν τις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» (8 ερωτήσεις).

Περισσότερες πληροφορίες για τα ερωτηματολόγια και τους τρόπους απάντησης στην κάθε περίπτωση υπάρχουν στο Παράρτημα 1.

### **Διαδικασία μέτρησης**

Η ελληνικές μεταφράσεις των ερωτηματολογίων που παρουσιάστηκαν παραπάνω, μοιράστηκαν σε 525 μαθητές και μαθήτριες της πρώτης (Α'), δευτέρας (Β') και τρίτης (Γ') γυμνασίου (Αγόρια= 275, Κορίτσια= 300), ηλικίας 12-15 ετών

( $M=14.03$ ,  $SD=.87$ ). Το δείγμα προερχόταν από 5 γυμνάσια του δήμου Τρικκαίων (1<sup>ο</sup> Μουσικό Γυμνάσιο, 2<sup>ο</sup> , 3<sup>ο</sup> , 5<sup>ο</sup> και 9<sup>ο</sup> Γυμνάσιο). Τα παιδιά έδωσαν την συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, αφού προηγουμένως πληροφορήθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και εμπιστευτικά. Η συμπλήρωση τους έγινε από τα παιδιά σε ώρες μαθημάτων φυσικής αγωγής και η διάρκεια συμπλήρωσής τους ήταν από 8-12 λεπτά.

### **Σχεδιασμός της έρευνας**

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου των κοινωνικών επιστημών SPSS 12.0 for Windows. Με βάση τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, σχηματίστηκαν νέες μεταβλητές χρησιμοποιώντας την εντολή «Compute» του SPSS 12.0 for Windows. Η κάθε νέα μεταβλητή προήλθε από το άθροισμα των σκορ των ερωτήσεων του κάθε παράγοντα, δια τον αριθμό των ερωτήσεων του παράγοντα. Οι νέες μεταβλητές που προέκυψαν ήταν η ικανοποίηση από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση», το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση», ο προσανατολισμός στο «έργο», ο προσανατολισμός στο «εγώ», οι οποίες μαζί με το «φύλο» και την «τάξη» αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας. Οι «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» και οι «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» αποτέλεσαν τις νέες εξαρτημένες μεταβλητές.

Χρησιμοποιήθηκαν οι εξής αναλύσεις: η διερευνητική παραγοντική ανάλυση για να εξεταστεί η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων, η ανάλυση αξιοπιστίας με τον συντελεστή  $\alpha$  του Cronbach για να διαπιστωθεί η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν (Cronbach, 1951), η περιγραφική ανάλυση για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κάθε ερώτησης από τα ερωτηματολόγια, η ανάλυση συσχέτισης με τον δείκτη  $r$  του Pearson για να εξεταστεί η σχέση των «θετικών» και των «αρνητικών» εξαρτημένων παραγόντων του ερωτηματολογίου του τίμιου παιχνιδιού με τις ανεξάρτητες μεταβλητές της ικανοποίησης από το μάθημα, του κλίματος παρακίνησης (έμφαση στη «μάθηση» και στην «επίδοση») και των στόχων επίτευξης (προσανατολισμένοι στη «δουλειά» και στο «εγώ»), η βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για να εξετασθεί περαιτέρω η σχέση και ο βαθμός πρόβλεψης των ανεξάρτητων μεταβλητών στις «θετικές» και «αρνητικές» αθλητικές συμπεριφορές, η ανάλυση t-test για εξαρτημένα δείγματα για να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των «θετικών» και

«αρνητικών» αθλητικών συμπεριφορών του δείγματος και η ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς δύο παράγοντες για να εξεταστούν οι διαφορές των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» και «τάξη» ως προς τις «θετικές» και «αρνητικές» αθλητικές συμπεριφορές. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δύο αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς δύο παράγοντες, η μια ανάλυση έγινε για τις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» και η άλλη για τις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του ερωτηματολογίου του τίμιου παιχνιδιού.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Αποτελέσματα δομικής εγκυρότητας ερωτηματολογίων*

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (*exploratory factor analysis*), ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων που εμφανίστηκαν με τον συντελεστή άλφα του Cronbach (Cronbach, 1951). Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με την ανάλυση κυρίων συνιστωσών (*Principal Component Analysis*). Η περιστροφή των αξόνων των παραγόντων έγινε με την ορθογώνια περιστροφή (*varimax rotation*). Το κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές (*eigenvalues*) να είναι μεγαλύτερες της μονάδας.

Πριν από κάθε παραγοντική ανάλυση εξετάστηκε αν ο πίνακας συσχετίσεων των μεταβλητών ήταν κατάλληλος για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη στατιστική τεχνική. Δύο δοκιμασίες χρησιμοποιήθηκαν: το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Στατιστικά σημαντικές τιμές του Bartlett τεστ της σφαιρικότητας είναι επιθυμητές και τιμές μεγαλύτερες του .60 για το δείκτη KMO θεωρούνται ικανοποιητικές. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα. Τέλος, η εξέταση της κοινής πολυσυγγραμικότητας (*multicollinearity*) των μεταβλητών στηρίχθηκε στην εξέταση της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (*communalities*). Τιμές που δεν πλησιάζουν τη μονάδα (1.00) δε θεωρούνται απειλή για ύπαρξη πολυσυγγραμικότητας.

Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «Αντίληψη κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής» έδωσαν δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 41.81% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας που ονομάστηκε «κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση» (ιδιοτιμή 3.05) εξηγούσε το 23.43% της συνολικής διακύμανσης, ενώ ο δεύτερος παράγοντας που ονομάστηκε «κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην επίδοση» (ιδιοτιμή 2.39) εξηγούσε το 18.37% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 4, όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach για κάθε παράγοντα ήταν  $\alpha=.76$  για τον

παράγοντα «κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση», και  $\alpha=.68$  για τον παράγοντα «κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην επίδοση».

**Πίνακας 4.** Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Αντίληψη Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Παράγοντες	1	2	$h^2$
<b>Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση</b>			
... ο/η γυμναστής/στρια ικανοποιείται περισσότερο όταν οποιοσδήποτε μαθητής μαθαίνει κάτι καινούργιο	.629		.402
... ο/η γυμναστής/στρια δείχνει απόλυτα ικανοποιημένος όταν οι μαθητές βελτιώνονται μετά από σκληρή προσπάθεια	.642		.419
... ο/η γυμναστής/στρια επιμένει ότι τα λάθη μας είναι μέρος της μάθησης	.603		.386
... ο/η γυμναστής/στρια ικανοποιείται απόλυτα όταν ο καθένας κατορθώνει και βελτιώνεται στις ασκήσεις	.663		.451
... ο/η γυμναστής/στρια προσέχει ιδιαίτερα στο κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις	.632		.400
... ο/η γυμναστής/στρια φροντίζει να βεβαιωθεί ότι καταλαβαίνω μια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε μια άλλη	.653		.433
... ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθάει να μάθω πώς να γυμνάζομαι μόνος μου	.598		.376
<b>Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην επίδοση</b>			
... ο/η γυμναστής/στρια ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών		.527	.324
... μόνο οι μαθητές ή μαθήτριες που πετυχαίνουν τις καλύτερες επιδόσεις αμείβονται		.670	.469
... ο/η γυμναστής/στρια επαινεί τους μαθητές μόνο όταν είναι καλύτεροι ή καλύτερες από τους συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους		.670	.495
... ο/η γυμναστής/στρια επαινεί τους μαθητές ή μαθήτριες όταν τα καταφέρνουν καλύτερα από τους συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους		.708	.508

... ο/η γυμναστής/στρια προσέχει μόνο τις καλύτερες επιδόσεις	-0.312	.618	.479
... οι μαθητές ενθαρρύνονται να παίξουν καλύτερα απ' ό τι οι συμμαθητές τους		.507	.294

Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «Προσωπικών Προσανατολισμών» έδωσαν δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 50.15% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας που ονομάστηκε «προσανατολισμός στο έργο» (ιδιοτιμή 3.30) εξηγούσε το 25.42% της συνολικής διακύμανσης, ενώ ο δεύτερος παράγοντας που ονομάστηκε «προσανατολισμός στο εγώ» (ιδιοτιμή 3.22) εξηγούσε το 24.73% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 5, όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach για κάθε παράγοντα ήταν  $\alpha=.80$  για τον παράγοντα «προσανατολισμός στο έργο», και  $\alpha=.82$  για τον παράγοντα «προσανατολισμός στο εγώ».

**Πίνακας 5.** Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Προσωπικών Προσανατολισμών.

Παράγοντες	1	2	h <sup>2</sup>
<b>Προσανατολισμός στο έργο</b>			
... μαθαίνω μια νέα άσκηση και αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο	.676		.458
... μαθαίνω κάτι που είναι διασκέδαση να κάνω	.600		.360
... μαθαίνω μια νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά	.783		.624
... εργάζομαι πραγματικά σκληρά	.721		.542
... κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να πάω να ασκηθώ περισσότερο	.696		.486
... μια άσκηση που μαθαίνω είναι πραγματικά σωστή	.554		.324
... κάνω ότι καλύτερο μπορώ	.698		.492
<b>Προσανατολισμός στο εγώ</b>			
... είμαι ο καλύτερος		.688	.478
... είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει το παιχνίδι ή την άσκηση		.730	.534

... οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα	.804	.665
... οι άλλοι δεν μπορούν να τα παν τόσο καλά όσο εγώ	.821	.687
... σκοράρω τους περισσότερους πόντους	.659	.462
... κάνω ότι καλύτερο μπορώ	.630	.408

Σύμφωνα με την παραγοντική ανάλυση, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «Τίμιο Παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής» έδωσαν δύο παράγοντες, οι οποίοι ερμήνευαν το 54.50% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας που ονομάστηκε «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» (ιδιοτιμή 5.01) εξηγούσε το 31.33% της συνολικής διακύμανσης, ενώ ο δεύτερος παράγοντας που ονομάστηκε «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» (ιδιοτιμή 3.71) εξηγούσε το 23.17% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον πίνακα 6, όπου εμφανίζονται οι τιμές πάνω από .30. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach για κάθε παράγοντα ήταν  $\alpha=.83$  για τον παράγοντα «θετικές αθλητικές συμπεριφορές», και  $\alpha=.91$  για τον παράγοντα «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές».

**Πίνακας 6.** Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου Τίμιο Παιχνίδι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Παράγοντες	1	2	$h^2$
<b>Θετικές αθλητικές συμπεριφορές</b>			
... συγχαίρω τους αντιπάλους όταν χάνω	.707		.511
... δίνω το χέρι στον αντίπαλο ανεξάρτητα αν κέρδισα ή έχασα	.743		.593
... στο τέλος δίνω το χέρι στους αντιπάλους	.783		.619
... συγχαίρω τον αντίπαλο για μια καλή απόδοση	.729		.544
... υποστηρίζω τους συμπαίκτες μου	.543		.317
... βοηθάω τους συμπαίκτες μου	.546		.376
... επιβραβεύω τις καλές προσπάθειες των συμπαίκτων μου	.564		.353
... συμπαραστέκομαι στους συμπαίκτες μου	.538	-.320	.392
<b>Αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές</b>			
... κλέβω		.781	.665

... θέλω να κλέβω	.790	.684
... κλέβω αν αυτό με βοηθάει να κερδίσω	.791	.658
... κλέβω αν είμαι σίγουρος ότι δεν θα με πιάσουν	.782	.666
... προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους	.704	.515
... προσπαθώ να ενοχλώ τους αντιπάλους	.757	.599
... μιλάω άσχημα στους αντιπάλους	.784	.655
... προσπαθώ να κάνω τους αντιπάλους να θυμώσουν	.743	.572

Τέλος, ο δείκτης εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach για την «Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής», ήταν  $\alpha=.81$ . Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν επαρκώς την δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων της παρούσας έρευνας. Παρακάτω, στον πίνακα 7 παρουσιάζονται αναλυτικά οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι δείκτες εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach ανά παράγοντα ερωτηματολογίου.

**Πίνακας 7.** Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες εσωτερικής συνοχής άλφα του Cronbach.

Παράγοντες	M	SD	$\alpha$
Ικανοποίηση από το μάθημα	4.15	.76	.81
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση	4.01	.70	.76
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην επίδοση	2.65	.82	.68
Προσανατολισμός στο έργο	3.98	.76	.80
Προσανατολισμός στο εγώ	2.81	.96	.82
Θετικές αθλητικές συμπεριφορές	3.92	.86	.83
Αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές	2.23	1.12	.91

### **Αποτελέσματα συσχέτισης**

Για των διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ των «θετικών» και «αρνητικών» αθλητικών συμπεριφορών του ερωτηματολογίου του τίμιου παιχνιδιού και των ανεξάρτητων μεταβλητών ικανοποίηση από το μάθημα, κλίμα παρακίνησης (έμφαση στη μάθηση και στην επίδοση) και στόχοι επίτευξης (προσανατολισμένοι στο έργο



και στο εγώ) εφαρμόστηκε ανάλυση συσχέτισης (*correlation*), χρησιμοποιώντας τον δείκτη *r* του Pearson.

Από τα αποτελέσματα της εξέτασης των συσχετίσεων (Πίνακας 8) φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση μεταξύ των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών» και: α) της ικανοποίησης από το μάθημα ( $r = .344, p < .001$ ), του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» ( $r = .334, p < .001$ ) και του προσανατολισμού στο «έργο» ( $r = .376, p < .001$ ).

Αντίθετα, ο παράγοντας «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» εμφάνισε στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» ( $r = .339, p < .001$ ) και τον προσανατολισμό στο «εγώ» ( $r = .394, p < .001$ ).

Επίσης, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση της ικανοποίησης από το μάθημα με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» ( $r = .560, p < .001$ ) και τον προσανατολισμό στο «έργο» ( $r = .566, p < .001$ ). Το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» σχετιζόταν σημαντικά με τον προσανατολισμό στο «έργο» ( $r = .574, p < .001$ ), ενώ το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» σχετιζόταν σημαντικά με τον στόχο επίτευξης προσανατολισμένο στο «εγώ» ( $r = .476, p < .001$ ). Τέλος, μεταξύ «θετικών» και «αρνητικών» αθλητικών συμπεριφορών βρέθηκε στατιστικά σημαντική, μέτρια, αρνητική συσχέτιση ( $r = .477, p < .001$ ).

**Πίνακας 8.** Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων.

	1	2	3	4	5	6	7
1. Ικανοποίηση από το μάθημα	1.00	.560**	-.035	.566**	.035	.344**	-.230**
2. Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση	.560**	1.00	-.157**	.574**	-.038	.334**	-.159**
3. Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην επίδοση	-.035	-.157**	1.00	-.087*	.476**	-.116**	.339**
4. Προσανατολισμός στο έργο	.566**	.574**	-.087*	1.00	.034	.376**	-.176**

5. Προσανατολισμός στο εγώ	.035	-.038	.476**	.034	1.00	-.164**	.394**
6. Θετικές αθλητικές συμπεριφορές	.344**	.334**	-.116**	.376**	-.164**	1.00	-.477**
7. Αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές	-.230**	-.159**	.339**	-.176**	.394**	-.477**	1.00

\*\*  $p < .001$ , \*  $p < .05$

### **Αποτελέσματα βηματικής ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης**

Για την εξετασθεί περαιτέρω η σχέση και ο βαθμός πρόβλεψης της κάθε ανεξάρτητης μεταβλητής στις «θετικές» και «αρνητικές» αθλητικές συμπεριφορές έγινε βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης (*stepwise multiple regression analysis*). Η συγκεκριμένη στατιστική διαδικασία είναι ένας τρόπος επιλογής παραγόντων πρόβλεψης μιας συγκεκριμένης εξαρτημένης μεταβλητής με βάση στατιστικά κριτήρια. Συγκεκριμένα, προσδιορίζει ποια ανεξάρτητη μεταβλητή αποτελεί τον καλύτερο παράγοντα πρόβλεψης, ποια το δεύτερο καλύτερο, κλπ.

Στη βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές», πρώτα προστέθηκε η μεταβλητή προσανατολισμός στο «έργο», η οποία είναι υπεύθυνη για το 14.1% της διακύμανσης στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» ( $F_{1,523}=85.937$ ,  $p < .001$ ). Κατόπιν, προστέθηκε ο προσανατολισμός στο «εγώ» και είναι υπεύθυνος για το άλλο 3.1% της διακύμανσης ( $F_{2,522}=54.386$ ,  $p < .001$ ). Στη συνέχεια προστέθηκε και η μεταβλητή ικανοποίηση από το μάθημα, η οποία πρόσθεσε άλλο ένα 2.7% επιρροής στη διακύμανση ( $F_{3,521}=43.150$ ,  $p < .001$ ). Τέλος, προστέθηκε και ο παράγοντας κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση», ο οποίος είναι υπεύθυνος για άλλο 0.6% της διακύμανσης ( $F_{4,520}=33.611$ ,  $p < .001$ ). Οι υψηλότερες τιμές στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» φαίνεται ότι συσχετίζονται με υψηλότερες τιμές στο προσανατολισμό στο «έργο», στην ικανοποίηση από το μάθημα, στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» και με χαμηλότερες τιμές στο προσανατολισμό στο «εγώ» (Πίνακας 9).

**Πίνακας 9.** Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης μεταβλητών πρόβλεψης για τις θετικές αθλητικές συμπεριφορές (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης).

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Change e	F change value	B	Standard Error b	Beta	t
Προσανατολισμός στο έργο	.141	.141	85.937	.262	.058	.230***	4.485
Προσανατολισμός στο εγώ	.172	.031	19.754	-.156	.035	-.174***	-4.423
Ικανοποίηση από το μάθημα	.199	.027	17.283	.183	.057	.162**	3.190
Κλίμα παρακίνησης στη μάθηση	.205	.006	4.200	.128	.063	.105*	2.049

\*\*\*  $p < .001$ , \*\*  $p < .01$ , \*  $p < .05$

Στη βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές», πρώτα προστέθηκε η μεταβλητή προσανατολισμός στο «εγώ», η οποία είναι υπεύθυνη για το 15.5% της διακύμανσης στις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» ( $F_{1,523}=95.826$ ,  $p < .001$ ). Στη συνέχεια προστέθηκε και η μεταβλητή ικανοποίηση από το μάθημα, η οποία πρόσθεσε άλλο ένα 6% επιρροής στη διακύμανση ( $F_{2,522}=71.232$ ,  $p < .001$ ). Τέλος, προστέθηκε και ο παράγοντας κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση», ο οποίος είναι υπεύθυνος για άλλο 2.5% της διακύμανσης ( $F_{3,521}=52.439$ ,  $p < .001$ ). Οι υψηλότερες τιμές στις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» φαίνεται ότι συσχετίζονται με υψηλότερες τιμές στο προσανατολισμό στο «εγώ», στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» και με χαμηλότερες τιμές στην ικανοποίηση από το μάθημα (Πίνακας 10).

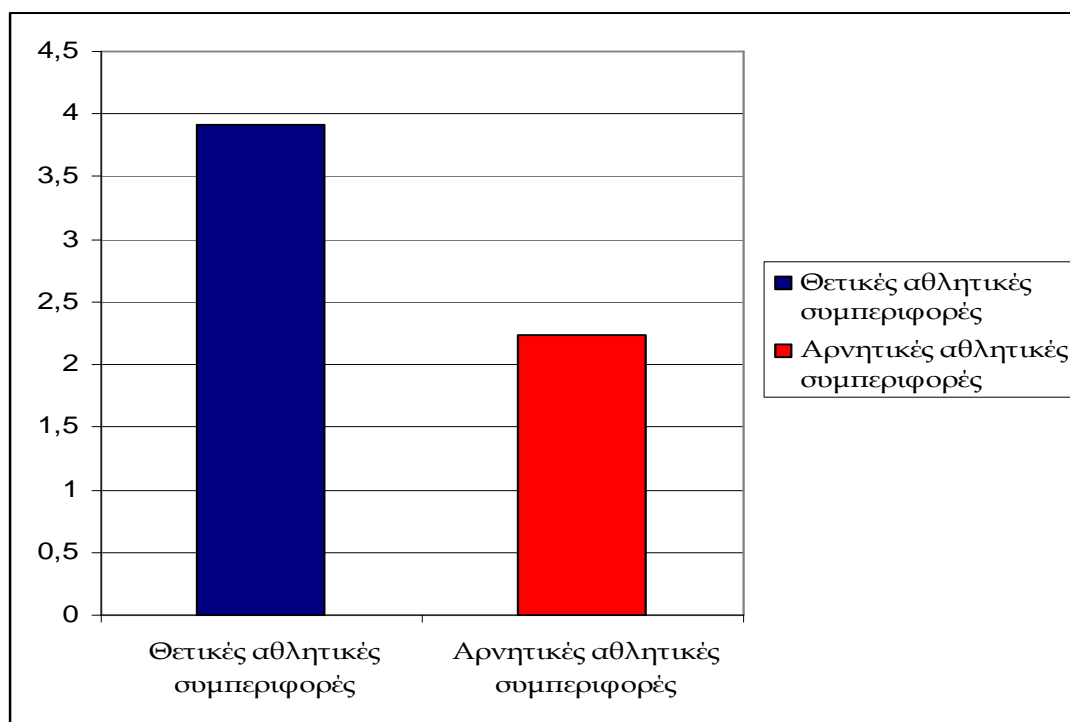
**Πίνακας 10.** Βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης μεταβλητών πρόβλεψης για τις αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές (περιλαμβάνονται μόνο οι σημαντικές μεταβλητές πρόβλεψης).

	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> Ch	Fch-value	B	Standard Error b	Beta	t
Προσανατολισμός στο εγώ	.155	.155	95.826	.367	.051	.316*	7.258
Ικανοποίηση από το μάθημα	.214	.060	39.570	-.344	.056	-.235*	-6.131
Κλίμα παρακίνησης στην επίδοση	.239	.025	17.112	.247	.060	.180*	4.137

\*  $p < .001$

#### **Αποτελέσματα t-test για εξαρτημένα δείγματα**

Για να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των «θετικών» και των «αρνητικών» αθλητικών συμπεριφορών του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση t-test για εξαρτημένα δείγματα (*paired samples t-test*). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών» και των μέσων όρων των «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών» ( $t_{524}=22.640$ ,  $p<.001$ ) του δείγματος. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών» ( $M=3.92$ ,  $SD=.86$ ) του δείγματος ήταν σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών» τους ( $M=2.23$ ,  $SD=1.12$ ).



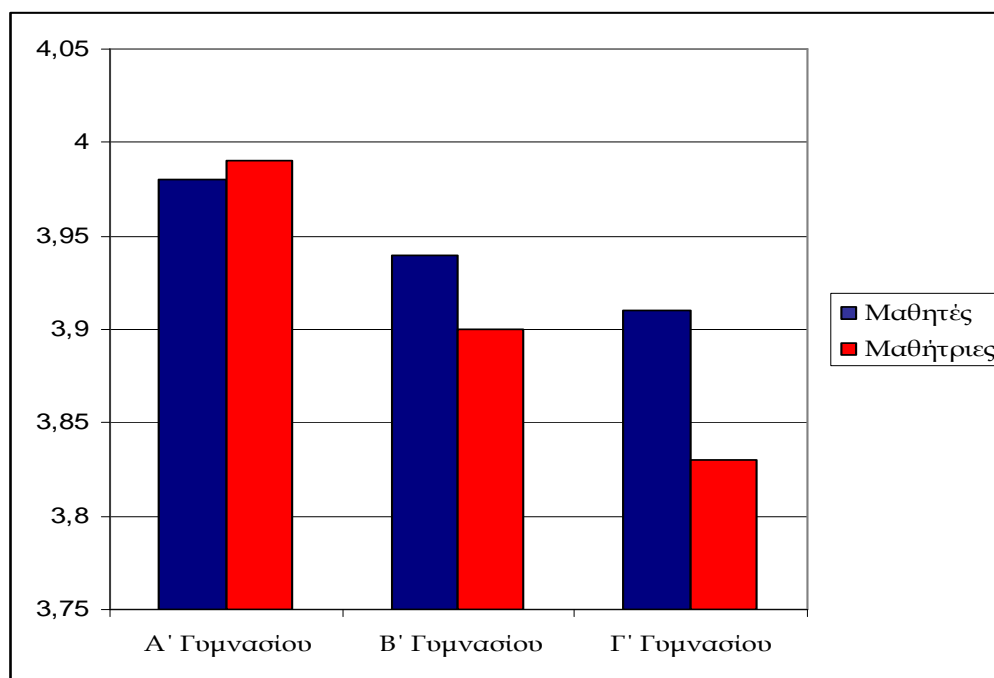
**Σχήμα 1:** Μέσοι όροι των θετικών και αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών του δείγματος.

#### **Αποτελέσματα ανάλυσης διακύμανσης *Two-Way Anova***

Για τον εντοπισμό των στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των μέσων όρων των «θετικών» και «αρνητικών» αθλητικών συμπεριφορών εξαιτίας της επίδρασης των ανεξάρτητων μεταβλητών «φύλο» και «τάξη» έγινε ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς δύο παράγοντες (*Two-Way Anova*, μοντέλο 2X3). Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν δύο αναλύσεις διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς δύο παράγοντες, η μια ανάλυση έγινε για τις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» και η άλλη για τις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του ερωτηματολογίου του τίμιου παιχνιδιού.

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες για την εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» διαπιστώθηκε ότι: α) δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων «φύλο» και «τάξη» ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» ( $F_{2,519}=.157$ ,  $p>.05$ ), β) δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα «φύλο» ( $F_{1,519}=.262$ ,  $p>.05$ ) και γ) δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα «τάξη» ( $F_{2,519}=.804$ ,  $p>.05$ ). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» μεταξύ των δύο φύλων (αγόρια, κορίτσια) και μεταξύ των τάξεων (Α', Β' και Γ')

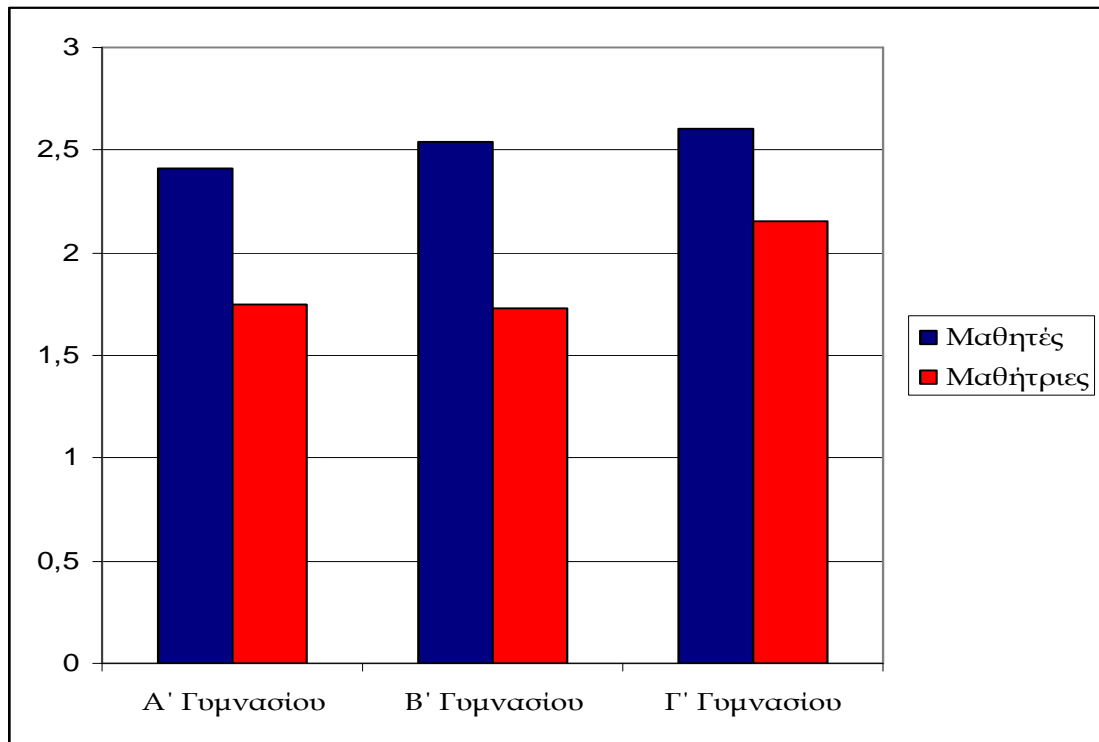
γυμνασίου), ωστόσο ο μέσος όρος των μαθητών και μαθητριών στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» φαίνεται να μειώνεται σταδιακά καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά (Σχήμα 2).



**Σχήμα 2:** Μέσοι όροι των θετικών αθλητικών συμπεριφορών ως προς το φύλο και την τάξη.

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες για την εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» διαπιστώθηκε ότι: α) δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο παραγόντων «φύλο» και «τάξη» ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» ( $F_{2,519}=1.229$ ,  $p>.05$ ), β) υπάρχει στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα «φύλο» ( $F_{1,519}=44.366$ ,  $p<.001$ ) και γ) υπάρχει στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του παράγοντα «τάξη» ( $F_{2,519}=4.115$ ,  $p<.05$ ). Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» τόσο μεταξύ των δύο φύλων (αγόρια, κορίτσια), όσο όμως και μεταξύ των τάξεων (Α', Β' και Γ' γυμνασίου). Τα αγόρια ( $M=2.51$ ,  $SD=1.18$ ) φαίνεται ότι εμφανίζουν υψηλότερες τιμές «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών» σε σχέση με τα κορίτσια ( $M=1.92$ ,  $SD=.96$ ). Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες της Γ' γυμνασίου ( $M=2.36$ ,  $SD=1.12$ ) φαίνεται ότι εμφανίζουν περισσότερες «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» από αυτές των μαθητών και μαθητριών της Α' ( $M=2.13$ ,  $SD=1.12$ ) και Β' ( $M=2.17$ ,  $SD=1.10$ ) γυμνασίου αντίστοιχα. Συνεπώς, ο μέσος όρος των μαθητών και μαθητριών στις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» φαίνεται να

αυξάνεται σταδιακά καθώς αλλάζουν σχολική τάξη και μεγαλώνουν ηλικιακά (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Μέσοι όροι των αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών ως προς το φύλο και την τάξη.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει εάν οι ψυχολογικοί παράγοντες της ικανοποίησης από το μάθημα, του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με την ηθική συμπεριφορά μαθητών και μαθητριών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εάν αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της. Επίσης, εάν υπάρχουν διαφορές στην ηθική συμπεριφορά των μαθητών και μαθητριών γυμνασίου και εάν οι διαφορές αυτές προκύπτουν εξαιτίας της επίδρασης των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου).

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης φάνηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση μεταξύ των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών» και: α) της ικανοποίησης από το μάθημα ( $r = .344, p < .001$ ), του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» ( $r = .334, p < .001$ ) και του στόχου επίτευξης με προσανατολισμό στο «έργο» ( $r = .376, p < .001$ ). Αντίθετα, ο παράγοντας «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» εμφάνισε στατιστικά σημαντική, μέτρια, θετική συσχέτιση με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» ( $r = .339, p < .001$ ) και τον στόχο επίτευξης με προσανατολισμό στο «εγώ» ( $r = .394, p < .001$ ).

Από τη βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές», φάνηκε ότι ο προσανατολισμός στο «έργο» είναι υπεύθυνος για το 14.1% της διακύμανσης στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» ( $F_{1,523}=85.937, p < .001$ ), ο προσανατολισμός στο «εγώ» είναι υπεύθυνος για το άλλο 3.1% της διακύμανσης ( $F_{2,522}=54.386, p < .001$ ), η ικανοποίηση από το μάθημα για το 2.7% της διακύμανσης ( $F_{3,521}=43.150, p < .001$ ) και ο παράγοντας κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» είναι υπεύθυνος για το άλλο 0.6% της διακύμανσης ( $F_{4,520}=33.611, p < .001$ ). Οι υψηλότερες τιμές στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» συσχετίζονται με υψηλότερες τιμές στο προσανατολισμό στο «έργο», στην ικανοποίηση από το μάθημα, στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» και με χαμηλότερες τιμές στο προσανατολισμό στο «εγώ».

Από τη βηματική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές», ο προσανατολισμός στο «εγώ»,



εξηγούσε το 15.5% της διακύμανσης στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» ( $F_{1,523}=95.826, p<.001$ ), η ικανοποίηση από το μάθημα πρόσθεσε άλλο ένα 6% επιρροής στη διακύμανση ( $F_{2,522}=71.232, p<.001$ ) και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» είναι υπεύθυνο για άλλο 2.5% της διακύμανσης ( $F_{3,521}=52.439, p<.001$ ). Οι υψηλότερες τιμές στις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» συσχετίζονται με υψηλότερες τιμές στο προσανατολισμό στο «εγώ», στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» και με χαμηλότερες τιμές στην ικανοποίηση από το μάθημα.

Με βάση τα παραπάνω, και οι τρεις (3) αρχικές ερευνητικές υποθέσεις επιβεβαιώνονται και συνεπώς υιοθετούνται. Φαίνεται ότι οι «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» σχετίζονται θετικά με την ικανοποίηση από το μάθημα, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» και τον στόχο επίτευξης με προσανατολισμό στο «έργο» (1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση), ενώ οι «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» και τον στόχο επίτευξης με προσανατολισμό στο «εγώ» (2<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση). Επίσης, φαίνεται ότι η ικανοποίηση από το μάθημα, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση», ο προσανατολισμός στο «εγώ» και ο προσανατολισμός στο «έργο» αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών». Ενώ, η ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» και ο προσανατολισμός στο «εγώ» αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών». Επιβεβαιώνεται επομένως και η 3<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση, η οποία αναφέρει ότι η ικανοποίηση από το μάθημα της φυσικής αγωγής, το κλίμα παρακίνησης και οι στόχοι επίτευξης αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της «ηθικής συμπεριφοράς».

Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι το τίμιο παιχνίδι, η θετική δηλαδή αθλητική συμπεριφορά, σχετίζεται θετικά με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» (Πρώιος κ.ά., 2004) και το στόχο επίτευξης με προσανατολισμό στο «έργο» (Dunn & Dunn, 1999). Συμφωνούν επίσης και με προηγούμενους ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το χαμηλό επίπεδο ηθικότητας, η αρνητική δηλαδή αθλητική συμπεριφορά σχετίζεται θετικά με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» (Treasure et al., 1998) και τον στόχο επίτευξης με προσανατολισμό στο «εγώ» (Stephens, 1993; Kavussanu & Roberts, 2001; Πρώιος, 2003). Τα παραπάνω αποτελέσματα δεν συμφωνούν φυσικά με άλλους ερευνητές, οι οποίοι υποστηρίζουν σε έρευνές τους ότι ο

προσανατολισμός στο «έργο» δεν σχετίζεται σημαντικά με θετικές, ηθικές συμπεριφορές (Stephens & Bredemeier, 1996; Kavussanou, 1997).

Από την ανάλυση t-test για εξαρτημένα δείγματα φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών» και των μέσων όρων των «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών» ( $t_{524}=22.640$ ,  $p<.001$ ) του δείγματος. Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών» ( $M=3.92$ ,  $SD=.86$ ) του δείγματος ήταν σημαντικά μεγαλύτερος από τον μέσο όρο των «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών» τους ( $M=2.23$ ,  $SD=1.12$ ). Φαίνεται ότι τα παιδιά του γυμνασίου εμφανίζουν περισσότερο «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» και λιγότερο «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Απορρίπτεται επομένως η 1<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση και υιοθετείται η 1<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση που έλεγε αρχικά ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των δύο εξαρτημένων μεταβλητών «θετικές» και «αρνητικές» αθλητικές συμπεριφορές του ερωτηματολογίου του τίμιου παιχνιδιού.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης ως προς δύο παράγοντες για την εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» φάνηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ( $F_{1,519}=.262$ ,  $p>.05$ ) και μεταξύ των τάξεων ( $F_{2,519}=.804$ ,  $p>.05$ ), ωστόσο ο μέσος όρος των μαθητών και μαθητριών στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» μειώνεται σταδιακά (χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά) καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά. Απορρίπτονται επομένως η 2<sup>η</sup>, η 3<sup>η</sup> και η 4<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση και υιοθετούνται: η 2<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση, που λέει ότι δεν υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) στην εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού, η 3<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση, που λέει ότι δεν υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) στην εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού και η 4<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση, που αναφέρει ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

Ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ( $F_{1,519}=44.366$ ,  $p<.001$ ) όχι όμως και μεταξύ των τάξεων ( $p>.05$ ). Τα αγόρια ( $M=2.51$ ,

$SD=1.18$ ) εμφανίζουν υψηλότερες τιμές «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών» σε σχέση με τα κορίτσια ( $M=1.92$ ,  $SD=.96$ ). Ωστόσο, ο μέσος όρος των μαθητών και μαθητριών στις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» αυξάνεται σταδιακά (χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά) καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά. Απορρίπτονται επομένως η 5<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση, η 6<sup>η</sup> και η 7<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση και υιοθετούνται: η 5<sup>η</sup> εναλλακτική υπόθεση, που αναφέρει ότι υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) στην εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού, η 6<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση, που επισημαίνει ότι δεν υπάρχει κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) στην εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού, και η 7<sup>η</sup> μηδενική υπόθεση, που αναφέρει ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ των ανεξάρτητων παραγόντων «φύλο» (αγόρια, κορίτσια) και «τάξη» (Α', Β', Γ' γυμνασίου) ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» του τίμιου παιχνιδιού.

Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες οι οποίες βρήκαν διαφορές ως προς το φύλο του δείγματος, με τα αγόρια να εμφανίζουν περισσότερες «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» σε σχέση με τα κορίτσια, τόσο στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Bredemeier, 1994; 1995), όσο και στο χώρο του αθλητισμού (Bredemeier & Shields, 1984a, 1984b; 1986). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με άλλες έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού, οι οποίες δεν αποκάλυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ αθλητών και μη αθλητών (Beller & Stoll, 1995; Hall, 1981) ή μεταξύ των δύο φύλων (Proios, 2005).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, η παρούσα έρευνα στο χώρο της φυσικής αγωγής κατέληξε στα εξής συμπεράσματα: α) οι «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» σχετίζονται σημαντικά με την ικανοποίηση από το μάθημα, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» και το προσανατολισμό στο «έργο», ενώ αντίθετα οι «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» και τον προσανατολισμό στο «εγώ», β) ο προσανατολισμός στο «έργο», ο προσανατολισμός στο «εγώ», η ικανοποίηση από το μάθημα και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη «μάθηση» αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των «θετικών αθλητικών συμπεριφορών», ενώ αντίθετα, ο προσανατολισμός στο «εγώ», η ικανοποίηση από το μάθημα και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην «επίδοση» αποτελούν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών», γ) τα παιδιά του γυμνασίου εμφανίζουν περισσότερο «θετικές» και λιγότερο «αρνητικές» αθλητικές συμπεριφορές, δ) ο μέσος όρος των μαθητών και μαθητριών στις «θετικές αθλητικές συμπεριφορές» μειώνεται σταδιακά (χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά) καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά, ε) τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερες τιμές «αρνητικών αθλητικών συμπεριφορών» σε σχέση με τα κορίτσια και στ) ο μέσος όρος των μαθητών και μαθητριών στις «αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές» αυξάνεται σταδιακά (χωρίς στατιστικά σημαντική διαφορά) καθώς μεγαλώνουν ηλικιακά.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα πιθανότατα να οφείλονται στον δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, στην μη εφαρμογή οργανωμένων προγραμμάτων ηθικής ανάπτυξης, στην έλλειψη επιμόρφωσης των καθηγητών/τριών φυσικής αγωγής σε θέματα ανάπτυξης της ηθικής συμπεριφοράς, στα πρότυπα βίας που προβάλλονται συνεχώς από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και στην γενικότερη κάμψη της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας σε θέματα ηθικών αξιών.

### *Πρακτικές εφαρμογές*

Για την καλύτερη λειτουργία του μαθήματος της φυσικής αγωγής και την ανάπτυξη και διατήρηση του ηθικού διαλογισμού των παιδιών σε υψηλά επίπεδα πρέπει: α) να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής προγράμματα-

μοντέλα, τα οποία να δίνουν έμφαση στη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Τέτοια είναι το μοντέλο της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του Hellison (1985) «Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)» και το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop (1994) «Sport Education Model», β) να επιμορφωθούν οι καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής σε θέματα ανάπτυξης της ηθικής συμπεριφοράς, γ) να υιοθετηθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τόσο από τους μαθητές/τριες, όσο και από τους καθηγητές/τριες, στόχοι με έμφαση στη μάθηση και την προσωπική βελτίωση, δ) να χρησιμοποιηθούν νέες, ευχάριστες, διασκεδαστικές και δημιουργικές ασκήσεις, οι οποίες δεν αυξάνουν τον ανταγωνισμό και μέθοδοι διδασκαλίας με μαθητοκεντρικό χαρακτήρα.

### ***Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες***

Οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού, που συνοπτικά παρουσιάζονται παρακάτω, προκύπτουν κυρίως από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, αλλά και από την παρούσα έρευνα. Προτείνεται επομένως να εξεταστούν: α) οι τυχόν διαφορές στα επίπεδα της ηθικής συμπεριφοράς μεταξύ των δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων για να αποκαλυφθούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα επίπεδα και η πορεία της ηθικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών στην σχολική τους ηλικία, β) η σχέση της ηθικής συμπεριφοράς στο μάθημα της φυσικής αγωγής με άλλους παράγοντες, όπως είναι η αυτοαντίληψη, η ηθική ατμόσφαιρα κοκ., β) το επίπεδο ηθικής των καθηγητών φυσικής αγωγής, γ) η επίδραση των διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, δ) η επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης στον ηθικό διαλογισμό των παιδιών, ε) η ύπαρξη διαφορών στην ηθική σκέψη μεταξύ παιδιών ελληνικής καταγωγής και άλλων χωρών και στ) οι διαφορές στον ηθικό διαλογισμό μεταξύ μαθητών/τριών που αθλούνται συστηματικά και οργανωμένα σε ένα αθλητικό σύλλογο και των μαθητών/τριών που δεν συμμετέχουν σε οργανωμένες, εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες.

Εν κατακλείδι, οι καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής πρέπει να εκπαιδευτούν πάνω σε θέματα ανάπτυξης της ηθικής συμπεριφοράς και να δώσουν περισσότερη έμφαση στη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προσφέρουν μια περιγραφική βάση για την περαιτέρω εξέλιξη της έρευνας στους χώρους της ηθικής συμπεριφοράς και της φυσικής αγωγής.

## BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: G. Roberts (Eds.), *Motivation in sport and exercise*, (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Austin, D.A., & Brown, M. (1978). Social development in physical education: A practical application. *Journal of Physical Education and Recreation*, 49 (2), 81-83.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. In: D.A. Goslin (Eds.), *Handbook of socialization theory and research*, (pp. 213-262). Chicago: Rand McNally.
- Beller, J., & Stoll, S. (1999). *The character education project: A sportsmanship education program for all students*. Idaho, ID: McGraw-Hill.
- Beller, J., & Stoll, S. (1995). Moral development of high school athletes. *Journal of Pediatric Exercise*, 7, 352-363.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1996). Analysis of children's physical activity and its association with adult encouragement and social cognitive variables. *Journal of School Health*, 66, 75-78.
- Bredemeier, B. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in daily life and sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 453-463.
- Bredemeier, B. (1994). Children's moral reasoning and their assertive, aggressive, and submissive tendencies in sport and daily life. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 1-14.
- Bredemeier, B. (1985). Moral reasoning and the perceived legitimacy of intentionally injurious sport acts. *Journal of Sport Psychology*, 7, 110-124.

- Bredemeier, B., & Shields, D. (1993). Moral psychology in the context of sport. In: R. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research in sport psychology*, (pp. 587-599). New York: McMillan.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1986). Moral growth among athletes and nonathletes: A comparative analysis. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1984a). Divergence in moral reasoning about sport and everyday life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 348-357.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1984b). The utility of moral stage analysis in the investigation of athletic aggression. *Sociology of Sport Journal*, 1, 138-149.
- Bredemeier, B.J., Weiss, M.R., Shields, D.L., & Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral growth in the summer sports camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Butcher, R., & Schneider, A.J. (2001). Fair play and respect for the game. In: W.J. Morgan, K.V. Meier, & A.J. Schneider (Eds.), *Ethics in sport*, (pp. 21-48). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: a year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1 (4).
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration to personality. In R. Dienstbier (Eds.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38: Perspectives on motivation*, (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ., & Παπαϊωάννου, Α. (2005). Διαφορές μεταξύ Μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση, τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3 (1), 77-89.
- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 3-16.

- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.
- 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 & Sports*, 9, 375-380.
- Diggelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Duda, J.L. (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology*, (pp. 421-436). New York: MacMillan.
- Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In: G. Roberts (Eds.), *Motivation in sport and exercise*, (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L. (1989a). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1989b). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 45-56.
- Duda, J.L. (1988). The relationship between goal perspectives, persistence, and behavioural intensity among male and female recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10, 95-106.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L., & Hom, H.L. (1993). Interdependencies between the perceived and self-reported goal orientations of young athletes and their parents. *Pediatric Exercise Science*, 5, 234-241.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school-work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 290-299.
- Duda, J.L., Olson, L.K., & Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.



- Duda, J., Smart, A., & Tappe, M. (1989). Personal investment in the rehabilitation of athletic injuries. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 367-371.
- Dunn, J.G.H., & Dunn, J.C. (1999). Goal orientation, perceptions of aggression, and sportsmanship in elite male youth ice hockey Players. *The Sport Psychologist, 13*, 183-200.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1998). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Eppstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental prospective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3), 259-295. New York: Academic Press.
- Freud, S. (1965). *New introductory lectures in psychoanalysis*. New York: Norton. (Original work published 1932).
- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J., & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology, 64* (2), 253-261.
- Gibbons, S., Ebbeck, V., & Weiss, M. (1995). Fair play for kinds: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport Physical Education, Recreation and Dance, 66*, 247-255.
- Giebnick, M.P., & McKenzie, T.L. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education, 4*, 167-177.
- Gilligan, C. (1982). *In a difference voice*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Gilligan, J. (1976). Beyond morality: Psychoanalytic reflections on shame, guilt and love. In: T. Lincon (Eds.), *Moral developmental behavior: Theory, research and social issues*, (pp. 144-158). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 20*, 205-215.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school education classes. *European Journal of Psychology of Education, 3*, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science, 9*, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 453-563.

- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what to do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (1998). *Differences in students' motivation in physical education according to their participation in sports*. Proceedings of the 10<sup>th</sup> European Congress on Sport Psychology, Praha, CZ.
- Guivernau, M., & Duda, J.L. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31 (1), 67-85.
- Haan, N. (1978). Two moralities in action contexts: Relationship to thought, ego regulation, and development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, 286-305.
- Hall, E.R. (1981). *Moral development levels of athletes in sport-specific and general social situations*. Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's University, Denton.
- Hansen, D., Stoll, S.K., & Beller, J. (2000). Fair play everyday: A sportsmanship training program for coaches. *Research Quarterly for Exercise and Sport Supplement*, 71 (1), A-101.
- Haralampus, M., & Ntoumanis, N. (2000). Goal orientation and flow with volleyball players. *Athlitiki psychologia*, 55-75.
- Harrison, J., Blakemore, C.L., Buck, M.M., & Pellet, T.L. (1996). *Instructional strategies for secondary school physical education*. Pub. Brown & Benchmark.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4 (3), 211-223.
- Hellison, D. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hodge, K.P. (1989). Character building in sport: Fact or fiction? In: R.S. Weinberg, & D. Gould (Eds.), *Foundations of Sport and exercise psychology*, (pp. 481-493). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hoffman, M. (1992). Σκέψη, συναίσθημα και συμπεριφορά στο πλαίσιο της ηθικής ανάπτυξης. Στην Σ. Βοσνιάδου (Εκδ.), *Κοινωνική Ψυχολογία*, (σελ. 76-100). Αθήνα: Gutenberg.

- Hoffman, M. (1980). Adolescent morality in developmental perspective. In: J. Adelson (Eds.), *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley.
- Hom, H., Duda, J., & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.
- Jantz, R.K. (1975). Moral thinking in male elementary pupils as reflected by perception of basketball rules. *Research Quarterly*, 46, 414-421.
- Jourden, F.J., Bandura, A., & Banfield, J.T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8, 213-226.
- Κακαβούλης, Α.Κ. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική Β': Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα.
- Kavussanou, M. (1997). *Moral functioning in sport: An achievement goal perspective*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana.
- Kavussanou, M., & Roberts, G.C. (2001). Moral functioning in sport: An achievement goal perspective. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 23, 37-54.
- Kavussanou, M., & Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In: T. Lincon (Eds.), *Moral development and behaviour: Theory, research and social issues*, (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lee, M.J., Whitehead, J., Ntoumanis, N., & Hatzigeorgiadis, A. (2001). Development of the Sporting Attitude Questionnaire (SAQ), *10<sup>th</sup> World Congress of Sport Psychology*, Skiathos, 28<sup>th</sup> May- 2<sup>nd</sup> June, 2001.
- Μουστάκα, Φ., & Βλαχόπουλος, Σ. (2004). Η σχέση των προφίλ στόχων επίτευξης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας με την ευχαρίστηση στην άσκηση. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 29-46.
- Martens, R. (1996). Turning kids on to Physical activity for a lifetime. *Quest*, Vol. 48.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J., & Schields, D.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Morgan, W.J., Meier, K.V., & Schneider, A.J. (2001). *Ethics in Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.

- Μουτσαφτσή, Μ., & Δογάνης, Γ. (2002). Εργασίες που παρουσιάστηκαν τα τελευταία 15 χρόνια (1986-2000) σε Ελληνικά περιοδικά και συνέδρια με αντικείμενο θέματα αθλητικής ψυχολογίας. *Άθληση και Κοινωνία*, 31, 50- 51.
- Μπαλασάς, Γ. (2003). *Ψυχοκινητικές παράμετροι που συνδέονται με τη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής στο σχολείο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Μπαλασάς, Γ., Πρώιος, Μ., Δογάνης, Γ., & Μπαλασάς, Δ. (2006). Ηθική Ανάπτυξη και Φυσική Αγωγή-Αθλητισμός. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (2), 225-236.
- Newton, M., & Duda, J.L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations, and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Newton, M., & Duda, J.L. (1993). The relationship of task and ego orientation to performance-cognitive content, affect, and attributions in bowling. *Journal of Sport Behavior*, 16, 209-220.
- Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In G. Roberts (Eds.), *Motivation in sport and exercise*, (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G., & Miller, T.A. (1984). Development and its discontents: The differentiation of the concept of ability. In J.G. Nicholls (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 3), *The development of achievement motivation*, (pp. 185-218). Greenwich, CO: JAI Press.
- Papaioannou, A. (1998). Student's perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (3), 267-275.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence and motivation of students varying in age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85 (2), 419-430.
- Papaioannou, A. (1995a). Differential perceptual and motivational patterns. When different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1995b). Motivation and goal perspectives in physical activity for children. In: S. Biddle (Eds.), *European perspectives on Exercise and Sport Psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Papaioannou, A. (1990). *Goal perspectives, motives for participation, and purpose of P.E. lessons in Greece, as perceived by 14 and 17 years old pupils*. Unpublished M.Phil. thesis, University of Manchester, England.
- Παπαϊωάννου, Α., & Γούδας, Μ. (1994). Η παρακίνηση στη φυσική αγωγή. *Άθληση & Κοινωνία*, 8, 69-77.
- Papaioannou, A., & McDonald, A.I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A., & Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, I. (1996). Attitudes, values, interest and goals: A test of three models for the prediction of intention of participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Παπαχαρίσης, Β. (2000). *Η επίδραση παραγόντων ατομικών διαφορών στην εσωτερική παρακίνηση μαθητών που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα σχολικής φυσικής αγωγής με στόχο την προώθηση της υγείας και της φυσικής δραστηριότητας*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. M. Gabain, trans. New York: Free Press (work original published 1932).
- Power, F.C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Πρώιος, Μ. (2006). Εγκυροποίηση του ερωτηματολογίου Defining Issues Test σε αθλητικά πλαίσια. *Αθλητική Ψυχολογία*.
- Proios, M. (2005). Moral Development and Gender Differences in Sport. *Submitted for publication*.
- Πρώιος, Μ. (2003). *Ψυχοκινητικές πτυχές της ηθικότητας στον αθλητισμό*. Δημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πρώιος, Μ., & Αθανηλίδης, Ι. (2004). *Ηθική στα σπορ: Θεωρία και οδηγίες για την ηθική συμπεριφορά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Πρώιος, Μ., Αθανηλίδης, Ι., & Ζαρότης, Γ. (2004). Σχέση παρακίνησης και τίμιου φερσίματος. *Φυσική Αγωγή, Αθλητισμός, Υγεία*, 16-17, 117-125.
- Proios, M., & Doganis, G. (2006). Influence of developmental characteristics age and education on moral judgement in team sport. *Perceptual and Motor Skills*, 102, 247-253.

- Proios, M., Doganis, G., & Athanailidis, I. (2004). Moral development and form of participation, type of sport, and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 633-642.
- Proios, M., & Proios, M. (2006). The effects of teaching styles of gymnastics and basketball exercises on children's moral development within the framework physical education. *International Journal of Physical Education*, 4, in press.
- Rees, C.R. (2000). School sports in America: The production of "winners" and "losers". *Perspectives: Interdisciplinary Series of Physical Education and Sport Science*, 1, 115-129.
- Rest, J. (1984). The major components of morality. In: W.M. Kurtines, & J.L. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 24-40). New York: Wiley & Sons.
- Roberts, G.C., & Treasure, D.C. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement goals on motivational process. In: G.C. Roberts (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rodgers, W.M., & Brawley, L.R. (1991). The role of outcome expectancies in participation motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13 (4), 411-427.
- Romance, T., Weiss, M., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the interpersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 5, 68-78.
- Sabock, R. (1985). *Coach* (3<sup>rd</sup> ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sage, G.H. (1988). Sports participation as a builder of character. *Sports in the Contemporary World*, 3, 629-636.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.

- Shields, D., & Bredemeier, B. (2001). Moral development and behavior. In R.N. Singer, H.A. Hausenblas, & C.M. Janelle (Eds), *Handbook of sport psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 585-603). New York: Wiley.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2000). Moral reasoning in the context of sport. Retrieved 2/10/2000, <http://uic.edu/~lnucci/MoralEd/Sields.htm>
- Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D.L., Bredemeier, B.J., Gardner, D.E., & Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12, 324-336.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Solmon, M.A., & Boone, J. (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 418-424.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality (Vol. 1): Social and personal influences*. New York: Academic Press.
- Stephens, D.E. (1993). *Goal orientation and moral atmosphere in youth sport: An examination of lying, Hurting, and cheating behaviors in girls' soccer*. Unpublished doctoral dissertation, University of California at Berkeley.
- Stephens, D., & Bredemeier, B. (1996). Moral atmosphere and judgements about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 158-173.
- Stoll, S.K., & Beller, J. (2000). Do sports build character? In J.R. Gerdy (Eds.), *Sports in school: The future of an institution* (pp. 18-30). New York: Teachers College Press.
- Swain, A. (1996). Social loafing and identifiability: The mediating role of achievement goal orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67 (3), 337-344.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1994a). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 15-28.
- Treasure, D.C., Roberts, G.C., & Standage, M. (1998). *Predicting sportpersonship: Interaction of achievement goals and perceptions of motivational climate*.

Paper presented to the North American Society of Sport Psychology and Physical Activity, Chicago, IL.

- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, *60*, 599-620.
- Vallerand, R., Briere, N., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sportpersonship Orientation Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *19* (2), 197-206.
- Vallerand, R.J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, *20*, 239-250.
- Vlachopoulos, S., & Biddle, S. (1996). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in a track and field event in school physical education. *European Physical Education Review*, *8* (2), 177-188.
- Walling, M.D., & Duda, J.L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *18*, 140-154.
- Walling, M.D., Duda, J.L., & Chi, L. (1993). The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *15*, 172-183.
- Wandzilak, T., Carroll, T., & Ansorge, C.J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, *8*, 13-23.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (2003). *Foundations of sport and exercise psychology* (3<sup>rd</sup> Eds). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiss, M., & Smith, A.L. (2002). Moral development in sport and physical activity: Theory, research, and intervention. In T.S. Horn (Eds), *Advances in sport psychology* (2<sup>nd</sup> ed.) (pp. 243-280). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Williams, L. (1994). Goal Orientations and Athletes' Preferences for Competence Information Sources. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *16*, 416-430.
- Williams, L., & Gill, D. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 363-378.
- Χασάνδρα, Μ. (2006). Η ανάπτυξη του «Ευ Αγωνίζεσθαι» στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, *4* (2), 211-224.
- Χασάνδρα, Μ. (2004). *Προγράμματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης μέσω της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή, Τρίκαλα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.



Χασάνδρα, Μ., Γούδας, Μ., Χατζηγεωργιάδης, Α., & Θεοδωράκης, Γ. (2002).  
Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση του τίμιου παιχνιδιού (fair  
play) στη φυσική αγωγή για παιδιά δημοτικού σχολείου. *Αθλητική Ψυχολογία*,  
*13*, 105-127.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1**

### *Ερωτηματολόγια Έρευνας*

**Δημογραφικά στοιχεία δείγματος**  
(φύλο, ηλικία, σχολείο, τάξη, τμήμα)

**Κλίμακα ικανοποίησης για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής**  
(Duda & Nicholls, 1992)

**Ερωτηματολόγιο Αντίληψης Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα Φυσικής Αγωγής**  
(Συντομευμένη μορφή του LAPOPEQ, Papaioannou, 1998)

**Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Προσανατολισμών**  
(Duda, 1989a)

**Ερωτηματολόγιο Τίμιου Παιχνιδιού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής**  
(Χασάνδρα, Γούδας, Χατζηγεωργιάδης & Θεοδωράκης, 2002)

## ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε βάζοντας σε κύκλο **μία μόνο** από τις πιθανές 5 απαντήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αν συμφωνείτε πολύ με την ερώτηση κυκλώστε το **(ΣΑ)**, αν συμφωνείτε, αλλά λιγότερο κυκλώστε το **(Σ)**. Αν είστε απόλυτα σίγουροι ότι διαφωνείτε τελείως κυκλώστε το **(ΔΑ)**, αν διαφωνείτε λίγο λιγότερο κυκλώστε το **(Δ)**. Αν ούτε συμφωνείτε - ούτε διαφωνείτε, κυκλώστε την παύλα (-). Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις.

Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Φύλο: Μαθητής  Μαθήτρια  Σχολείο:.....

Τάξη: Δημοτικό  Γυμνάσιο  Λύκειο  Τμήμα:.....

Ηλικία Γράψτε την ακριβή ημερομηνία γέννησης:

Ημερομηνία / Μήνας / Χρόνος

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### Κλίμακα ικανοποίησης για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής

(Duda & Nicholls, 1992)

Στο μάθημα της φυσικής αγωγής γενικά...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
...βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...μου αρέσει το μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...είμαι πλήρως αφοσιωμένος/αφοσιωμένη στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...δεν καταλαβαίνω πώς περνά η ώρα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

## Ερωτηματολόγιο Αντίληψης Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα Φυσικής Αγωγής

(Συντομευμένη μορφή του LAPORÉQ , Παραϊοαννου , 1998)

Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής ...

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
...ο\η γυμναστής/στρια ικανοποιείται περισσότερο όταν οποιοσδήποτε μαθητής μαθαίνει κάτι καινούργιο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια δείχνει απόλυτα ικανοποιημένος όταν οι μαθητές βελτιώνονται μετά από σκληρή προσπάθεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μόνο οι μαθητές ή μαθήτριες που πετυχαίνουν τις καλύτερες επιδόσεις αμείβονται	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια επιμένει ότι τα λάθη μας είναι μέρος της μάθησης	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια επαινεί τους μαθητές μόνο όταν είναι καλύτεροι ή καλύτερες από τους συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια ικανοποιείται απόλυτα όταν ο καθένας κατορθώνει και βελτιώνεται στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια επαινεί τους μαθητές ή μαθήτριες όταν τα καταφέρνουν καλύτερα από τους συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια προσέχει ιδιαίτερα στο κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια φροντίζει να βεβαιωθεί ότι καταλαβαίνω μια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε μια άλλη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθάει να μάθω πώς να γυμνάζομαι μόνος μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...ο\η γυμναστής/στρια προσέχει μόνο τις καλύτερες επιδόσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
...οι μαθητές ενθαρρύνονται να παίζουν καλύτερα απ' ότι οι συμμαθητές τους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

## Ερωτηματολόγιο Προσωπικών προσανατολισμών

(Duda , 1989a)

Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο μάθημα φυσικής αγωγής όταν ...	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΠΟΛΥΤΑ
...μαθαίνω μια νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
...είμαι ο καλύτερος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... μαθαίνω κάτι που είναι διασκέδαση να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει το παιχνίδι ή την άσκηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... μαθαίνω μια νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα ενώ εγώ όχι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... εργάζομαι πραγματικά σκληρά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... οι άλλοι δεν μπορούν να τα παν τόσο καλά όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να πάω να ασκηθώ περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... σκοράρω τους περισσότερους πόντους\ γκολ κλπ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... μια άσκηση που μαθαίνω είναι πραγματικά σωστή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
... μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		
...κάνω ότι καλύτερο μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		

**ΟΔΗΓΙΕΣ:** Για να απαντήσεις διάβασε την πρόταση και κύκλωσε, ανάλογα με το πόσο συχνά συμβαίνει αυτό σε σένα, έναν από τους αριθμούς που σημαίνουν:  
**1=Ποτέ 2=Σχεδόν Ποτέ 3=Μερικές Φορές 4=Σχεδόν Πάντα 5=Πάντα**

## Ερωτηματολόγιο Τίμιου Παιχνιδιού στη μάθημα της Φυσικής Αγωγής

(Χασάνδρα, Γούδας, Χατζηγεωργιάδης & Θεοδωράκης, 2002)

Όταν παίζουμε παιχνίδια...	ΠΑΝΤΑ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΑΝΤΑ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΣΧΕΔΟΝ ΠΟΤΕ	ΠΟΤΕ
...υποστηρίζω τους συμπαίκτες μου	5	4	3	2	1
...προσπαθώ να εκνευρίσω τους αντιπάλους	5	4	3	2	1
...κλέβω	5	4	3	2	1
...συγχαίρω τους αντιπάλους όταν χάνω	5	4	3	2	1
...βοηθάω τους συμπαίκτες μου	5	4	3	2	1
...προσπαθώ να ενοχλώ τους αντιπάλους	5	4	3	2	1
...επιβραβεύω τις καλές προσπάθειες των συμπαικτών μου	5	4	3	2	1
...μιλάω άσχημα στους αντιπάλους	5	4	3	2	1
...θέλω να κλέβω	5	4	3	2	1
...δίνω το χέρι στον αντίπαλο ανεξάρτητα αν κέρδισα ή έχασα	5	4	3	2	1
...κλέβω αν αυτό με βοηθάει να κερδίσω	5	4	3	2	1
...προσπαθώ να κάνω τους αντιπάλους να θυμώσουν	5	4	3	2	1
...συμπαραστέκομαι στους συμπαίκτες μου	5	4	3	2	1
...στο τέλος δίνω το χέρι στους αντιπάλους	5	4	3	2	1
...κλέβω αν είμαι σίγουρος ότι δεν θα με πιάσουν	5	4	3	2	1
...συγχαίρω τον αντίπαλο για μια καλή απόδοση	5	4	3	2	1

**ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!!!**