

**ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ
ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

του

Γεωργίου Αμπατζόγλου

Διδακτορική Διατριβή που υποβάλλεται

στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
διδακτορικού 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.

Κομοτηνή

2009

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής

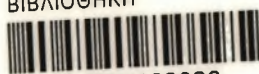
3^{ος} Επιβλέπων: Μαρία Μιχαλοπούλου, Αν. Καθηγήτρια



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

Αριθ. Εισ.: 9171/1
Ημερ. Εισ.: 31/01/2011
Δωρεά: _____
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796.019
ΑΜΠ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000102920

**ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ
ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΟ
ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

του

Γεωργίου Αμπατζόγλου

Διδακτορική Διατριβή που υποβάλλεται
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του
διδακτορικού 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.

Κομοτηνή

2009

Εγκεκριμένο από:

Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Κωνσταντίνος Μπαγιάτης, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Μαρία Μιχαλοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΦΑΑ ΔΠΘ

Βασίλειος Γεροδήμος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Αντώνιος Χατζηγεωργιάδης, Επίκουρος Καθηγητής ΤΕΦΑΑ ΠΘ

Μαρία Χασάνδρα, Λέκτορας ΤΕΦΑΑ ΠΘ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γεώργιος Αμπατζόγλου: Επίδραση Κοινωνικών Παραγόντων στους Στόχους
Επίτευξης και στην Παρακίνηση των Μαθητών στον Αθλητισμό και στο Σχολείο: Μια
Διαχρονική Μελέτη
(Με την επίβλεψη του κ. Αθανάσιου Παπαϊωάννου, Καθηγητή)

Κύριοι σκοποί της εργασίας ήταν η διερεύνηση: α) του ρόλου του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.)/προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των παιδιών, της συμμετοχής τους στην άθληση και της ικανοποίησής τους στη Φ.Α. και β) εάν οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης προβλέπουν τη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και την ικανοποίηση τους στη Φ.Α.. Η έρευνα διενεργήθηκε σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια της Θεσσαλονίκης, της Δράμας και της Ξάνθης σε τρία διαδοχικά σχολικά έτη. Το τελικό δείγμα της έρευνας ήταν 1.508 μαθητές και μαθήτριες. Για τους σκοπούς της έρευνας οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο, το ίδιο και για τις τρεις σχολικές χρονιές, το οποίο μετρούσε: α) τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων επίτευξης στους χώρους άθλησης, β) το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο και γ) την ικανοποίηση των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α. και τη συμμετοχή τους στην άθληση. Για τη διερεύνηση της επίδρασης του κλίματος παρακίνησης στη διαμόρφωση των στόχων των παιδιών έγιναν αναλύσεις παλινδρόμησης ενώ η εξέταση των αιτιωδών σχέσεων έγινε με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν το σημαντικό ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση των προσανατολισμών στόχων των παιδιών, και τη θετική συνεισφορά του στόχου στη βελτίωση και την αρνητική συνεισφορά του στόχου προστασία του εγώ αντίστοιχα στη διαμόρφωση της ικανοποίησης στη Φ.Α. και της συμμετοχής στην άθληση στα επόμενα χρόνια. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: παρακίνηση για επίτευξη, προσανατολισμοί στόχων, στόχοι επίτευξης, σημαντικοί άλλοι, κλίμα παρακίνησης, συμμετοχή στην άθληση, φυσική αγωγή

ABSTRACT

Georgios Ampatzoglou: The influence of Social Agents on Goal Orientations and Motivation of students in school and sport setting: A Longitudinal Study
(Under the supervision of Athanasios Papaioannou, Professor)

The main goals of this study were exploring : a) the influence of the motivational climate that is created by the PE (Physical Education) teacher/coach, their mother and their best friend on children shaping their goal orientations, their participation in physical exercises and their satisfaction in PE,. b) whether goal orientations predict children's participation in physical exercises and their satisfaction in PE. The study took place in Elementary Schools, Junior High Schools and Senior High Schools in Drama, Thessaloniki and Xanthi in three consecutive years. 1508 male and female students participated in the study. For the purposes of this study every year all students completed the same self-report questionnaires which calculated :a) the four goal orientations in sports settings, b) the perceived motivational climate created by the PE teacher or coach, the mother and the best friend, and c) children's satisfaction in the PE lesson and their participation in physical exercises. Regression analysis took place in order to examine the effect of the motivational climate on children shaping their goals while the examination of reciprocal effects of variables was accomplished with the use of structural models of equations. The results confirmed the important influence of social factors on children shaping their goal orientations and the contribution of goal orientations to the improvement of satisfaction in P.E. and the participation in physical exercises during the following years. The next part includes the discussion of results and the presentation of suggestions for future surveys.

Key words: achievement motivation, goal orientations, goal achievement, significant others, motivational climate, exercise participation, physical education

**...στον Άρη
&
στην Κατερίνα...**

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ολοκλήρωση των διδακτορικών μου σπουδών, με τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, με βρίσκει ιδιαίτερα χαρούμενο και συγκινημένο. Αυτό όμως το «ταξίδι» δεν θα μπορούσε να είχε πραγματοποιηθεί χωρίς την παρουσία σημαντικών ανθρώπων οι οποίοι, ξεχωριστά και με το δικό τους τρόπο ο καθένας, συνέβαλλαν καθοριστικά στην επίτευξη του.

Πρώτα από όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο, επιβλέποντα καθηγητή της διδακτορικής αλλά και μεταπτυχιακής μου διατριβής. Η συνεργασία μας σε όλα τα επίπεδα ήταν άριστη. Εκτιμώντας απεριόριστα την αδιάκοπη καθοδήγηση και υποστήριξη που μου παρείχε όλα αυτά τα χρόνια ομολογώ ότι η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη δική του βοήθεια.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες που συμμετείχαν στη διαχρονική αυτή έρευνα και όλους εκείνους που συνέβαλλαν στην απρόσκοπτη διεξαγωγή της.

Ευχαριστώ επίσης τα μέλη της τριμελούς και επταμελούς επιτροπής για τις ουσιαστικές παρατηρήσεις και διορθώσεις τους.

Το μεγαλύτερο ευχαριστώ όμως το οφείλω στην οικογένειά μου. Στη σύζυγο μου Εύη και στα παιδιά μου Άρη και Κατερίνα. Όχι μόνο για την καθημερινή παρότρυνση τους αλλά και για το γεγονός ότι έδιναν ένα πραγματικό νόημα σε όλη αυτή την προσπάθεια που κατέβαλλα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	xv
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	 1
Σημασία της έρευνας.....	9
Σκοπός της έρευνας.....	10
Ερευνητική υπόθεση.....	11
Μηδενικές υποθέσεις.....	11
Εναλλακτικές υποθέσεις.....	12
Περιορισμοί της έρευνας.....	12
Θεωρητικοί ορισμοί.....	13
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	 15
Παρακίνηση για επίτευξη.....	15
Η κοινωνική γνωστική προσέγγιση της παρακίνησης.....	16
Διαφορές στην παρακίνηση των παιδιών.....	37
Η επίδραση του περιβάλλοντος στην παρακίνηση των παιδιών.....	44
Σχέση στόχων επίτευξης και αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης.....	90
Πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο.....	115
Το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων.....	122
 III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	 128
Δείγμα και ερευνητικός σχεδιασμός.....	128
Μετρήσεις.....	131
Στατιστικές αναλύσεις.....	135
 IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	 137
Διερεύνηση δομικής εγκυρότητας & αξιοπιστίας οργάνων.....	137
Δημιουργία νέων μεταβλητών.....	147

Περιγραφικά στοιχεία.....	148
Συσχετίσεις μεταβλητών.....	150
Αναλύσεις παλινδρόμησης.....	153
Αιτιατές σχέσεις.....	173
Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις.....	197
 V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	 214
Διαχρονικές επιδράσεις.....	217
Αιτιώδεις σχέσεις.....	236
Διαφορές ως προς την ηλικία και το φύλο στους προσανατολισμούς στόχων και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης.....	240
Αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης.....	246
Δομική εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης.....	246
 VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	 251
 VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	 255
 VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	 315
Παράρτημα Α΄: Άδειες διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης.....	315
Παράρτημα Β΄: Σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα.....	320
Παράρτημα Γ΄: Ερωτηματολόγια.....	321

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.	Το τελικό δείγμα της έρευνας ως προς το φύλο, την τάξη, την αθλητική συμμετοχή και την πόλη προέλευσης κατά την πρώτη σχολική χρονιά.....	130
Πίνακας 2.	Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «στόχοι επίτευξης στους χώρους άθλησης».....	139
Πίνακας 3.	Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. - προπονητή/τριας στους στόχους επίτευξης των μαθητών στους χώρους άθλησης».....	141
Πίνακας 4.	Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στους στόχους επίτευξης των μαθητών στους χώρους άθλησης».....	142
Πίνακας 5.	Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου.....	144
Πίνακας 6.	Αποτελέσματα από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων «ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α» και «ικανοποίηση στον αθλητισμό».....	145
Πίνακας 7.	Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των παρακάτω ερωτηματολογίων της 2ης μέτρησης: α) στόχοι επίτευξης στους χώρους άθλησης, β) αντιλαμβανόμενη έμφαση καθηγητή/τριας Φ.Α.- προπονητή/τριας στους στόχους στους χώρους άθλησης, γ) αντιλαμβανόμενη έμφαση μητέρας στους στόχους στους χώρους άθλησης, δ) αντιλαμβανόμενη έμφαση καλύτερου/ης φίλου/ης στους στόχους στους χώρους άθλησης & ε) ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α.....	146
Πίνακας 8.	Εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων.....	147
Πίνακας 9.	Μέσοι όροι και διακυμάνσεις όλων των κλιμάκων.....	149
Πίνακας 10.	Συντελεστές συσχέτισης των προσωπικών προσανατολισμών σε στόχους, της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καλύτερου/ης φίλου/ης σε στόχους επίτευξης στους χώρους άθλησης (μάθημα Φ.Α./αθλητισμός).....	152

Πίνακας 11.	Παλινδρόμηση του στόχου προσωπική βελτίωση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο.....	156
Πίνακας 12.	Παλινδρόμηση του στόχου ενίσχυση του εγώ στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο.....	157
Πίνακας 13.	Παλινδρόμηση του στόχου προστασία του εγώ στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο.....	159
Πίνακας 14.	Παλινδρόμηση του στόχου κοινωνικής αποδοχής στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο.....	161
Πίνακας 15.	Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στη συμμετοχή στην άθληση και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση από τον πρώτο χρόνο.....	163
Πίνακας 16.	Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στη συμμετοχή στην άθληση και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ από τον πρώτο χρόνο.....	164
Πίνακας 17.	Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στη συμμετοχή στην άθληση και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ από τον πρώτο χρόνο.....	166
Πίνακας 18.	Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στη συμμετοχή στην άθληση και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή από τον πρώτο χρόνο.....	167
Πίνακας 19.	Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη φυσική αγωγή στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην ικανοποίηση στη Φ.Α. και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο βελτίωση από τον πρώτο χρόνο.....	169
Πίνακας 20.	Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη φυσική αγωγή στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην ικανοποίηση στη Φ.Α. και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ από τον πρώτο χρόνο.....	170

Πίνακας 21.	Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην ικανοποίηση στη Φ.Α. και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ από τον πρώτο χρόνο.....	171
Πίνακας 22.	Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην ικανοποίηση στη Φ.Α. και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή από τον πρώτο χρόνο.....	173
Πίνακας 23.	Περιγραφικά στοιχεία των τεσσάρων στόχων επίτευξης των μαθητών/τριών και της αντιλαμβανόμενης έμφασης των κοινωνικών παραγόντων (καθηγητή φυσικής αγωγής, μητέρας, φίλου) στους τέσσερις στόχους.....	199
Πίνακας 24.	Αποτελέσματα πολυμεταβλητής ανάλυσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων στους παράγοντες α) των στόχων επίτευξης και β) του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τους τρεις κοινωνικούς παράγοντες.....	200

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.	Τα ιεραρχικά επίπεδα της γενικότητας για τρεις τομείς της ανθρώπινης δράσης και για δύο χώρους.....	116
Σχήμα 2.	Ένα παράδειγμα του ιεραρχικού μοντέλου στον τομέα της επίτευξης και στους χώρους του μαθήματος φυσικής αγωγής & του αθλητισμού που αναφέρεται στη διαδοχή Κοινωνικοί Παράγοντες-Αντίληψη-Παρακίνηση-Συνέπειες.....	117
Σχήμα 3.	Μοντέλο για τη διερεύνηση των αιτιατών σχέσεων μεταξύ στόχων και συχνότητας άθλησης.....	126
Σχήμα 4.	Μοντέλο 1: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «προσωπική βελτίωση» και «συμμετοχή στην άθληση».....	175
Σχήμα 5.	Μοντέλο 2: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «ενίσχυση του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση».....	176
Σχήμα 6.	Μοντέλο 3: Αποτελέσματα από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων «ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α.» και «ικανοποίηση στον αθλητισμό».....	177
Σχήμα 7.	Μοντέλο 4: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «κοινωνική αποδοχή» και «συμμετοχή στην άθληση».....	178
Σχήμα 8.	Μοντέλο 5: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «προσωπική βελτίωση» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».....	179
Σχήμα 9.	Μοντέλο 6: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «ενίσχυση του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».....	180
Σχήμα 10.	Μοντέλο 7: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «προστασία του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».....	181
Σχήμα 11.	Μοντέλο 8: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «κοινωνική αποδοχή» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».....	182
Σχήμα 12.	Μοντέλο 9: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» και «συμμετοχή στην άθληση».....	183
Σχήμα 13.	Μοντέλο 10: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση».....	184
Σχήμα 14.	Μοντέλο 11: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση».....	185

Σχήμα 15.	Μοντέλο 12: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» και «συμμετοχή στην άθληση».....	186
Σχήμα 16.	Μοντέλο 13: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».....	188
Σχήμα 17.	Μοντέλο 14: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».....	189
Σχήμα 18.	Μοντέλο 15: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».....	190
Σχήμα 19.	Μοντέλο 16: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».....	191
Σχήμα 20.	Μοντέλο 17: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος ενίσχυση του εγώ».....	192
Σχήμα 21.	Μοντέλο 18: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος προστασία του εγώ».....	193
Σχήμα 22.	Μοντέλο 19: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος κοινωνική αποδοχή».....	194
Σχήμα 23.	Μοντέλο 20: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος προστασία του εγώ» και «στόχος ενίσχυση του εγώ».....	195
Σχήμα 24.	Μοντέλο 21: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος κοινωνική αποδοχή» και «στόχος ενίσχυση του εγώ».....	196
Σχήμα 25.	Μοντέλο 22: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος κοινωνική αποδοχή» και «στόχος προστασία του εγώ».....	197
Σχήμα 26.	Διαφορές στα σκορ του παράγοντα προσανατολισμοί σε στόχους σε σχέση με το φύλο και την ηλικία (τάξη).....	202
Σχήμα 27.	Διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.....	206
Σχήμα 28.	Διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με το φύλο και την ηλικία (τάξη).....	209

Σχήμα 29. Διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη
 έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στους
 προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με το φύλο και
 την ηλικία (τάξη)..... 212

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Φ.Α.	Φυσική Αγωγή
ΠΒ	Προσωπική Βελτίωση
ΕΕ	Ενίσχυση του Εγώ
ΠΕ	Προστασία του Εγώ
ΚΑ	Κοινωνική Αποδοχή

ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΣΤΟΧΟΥΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟΝ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Η καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης και κατά συνέπεια η ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς αποτελούν ένα από τα πλέον κεντρικά θέματα σχετικά με την καθημερινή ανθρώπινη δραστηριότητα σε ποικίλους χώρους, από την πολιτική και την οικονομία έως την φυσιολογία. Στην επιστήμη της ψυχολογίας και ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα επίτευξης η κατανόηση της λειτουργίας της παρακίνησης αποτελεί ένα από τα πλέον γόνιμα πεδία μελέτης καθώς ένα πολύ μεγάλο μέρος θεωρητικού ενδιαφέροντος και έρευνας συνδέεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο με την παραπάνω έννοια.

Τα τελευταία χρόνια οι ερευνητικές προσπάθειες στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας δίνουν έμφαση στις γνωστικές ικανότητες και στις ικανότητες επεξεργασίας πληροφοριών που πηγάζουν από το ευρύτερο περιβάλλον του ατόμου. Ως αποτέλεσμα οι προσπάθειες για την κατανόηση της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης, όπως ο αθλητισμός και το σχολείο, βασίζονται σε θεωρίες οι οποίες ενσωματώνουν γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν την επιλογή, την συμμετοχή και την ένταση της προσπάθειας. Η παρακίνηση (*motivation*) δηλαδή θεωρείται ως μία κοινωνική γνωστική διαδικασία η οποία προσδιορίζεται σε σχέση με προσωπικούς, κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες με τους οποίους το άτομο καθίσταται περισσότερο ή λιγότερο ενεργό στο περιβάλλον που δραστηριοποιείται και στη σημασία που αποδίδει σε αυτό (Roberts, 2001).

Η κοινωνική γνωστική θεωρία (*Social Cognitive Theory*) είναι μία σύγχρονη προσέγγιση στην ερμηνεία της παρακίνησης και της ανθρώπινης συμπεριφοράς η οποία είναι βασισμένη πάνω σε προσδοκίες και αξίες που τα άτομα αποδίδουν σε διαφορετικούς στόχους και δραστηριότητες επίτευξης. Η παραπάνω προσέγγιση (Bandura, 1986) ασχολείται κυρίως με το πώς τα άτομα ενεργούν γνωστικά με βάση τις κοινωνικές τους εμπειρίες και πώς οι γνωστικές αυτές ενέργειες επηρεάζουν τη

συμπεριφορά και την ανάπτυξή τους. Ουσιαστικά προσπαθεί να ερμηνεύσει με ποιο τρόπο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συνεισφέρουν στη διαδικασία της μάθησης και στην εκδήλωση της συμπεριφοράς του.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του κάθε παιδιού είναι μια συνεχής και δυναμική αλληλεπιδραστική διαδικασία ανάμεσα στις ατομικές του προδιαθέσεις και στις συνθήκες του περιβάλλοντός του. Οι αναπτυξιακοί ψυχολόγοι υποστηρίζουν ότι το περιβάλλον το οποίο επιδρά στη μάθηση και κοινωνικοποίηση του παιδιού προσδιορίζεται από συγκεκριμένες κοινωνικές δομές όπως η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι. Κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων των παιδιών, οι παραπάνω κοινωνικές δομές συνθέτουν ουσιαστικά και το περιβάλλον (*κλίμα παρακίνησης*) το οποίο ενεργοποιεί ή μεταβάλλει τη συμπεριφορά τους. Επειδή δε το κάθε παιδί έχει διαφορετική αντιληπτική ικανότητα και βιώνει το περιβάλλον με το δικό του τρόπο, η επίδραση του περιβάλλοντος δεν μπορεί να θεωρηθεί ίδια για όλα τα παιδιά και συνεπώς δεν έχει τις ίδιες συνέπειες στην ποιότητα της παρακίνησής τους και κατά προέκταση και στην ίδια τους τη ζωή.

Μια από τις πιο συχνά αναφερόμενες υπό-θεωρίες της κοινωνικής γνωστικής προσέγγισης σε χώρους επίτευξης είναι η θεωρία των στόχων επίτευξης (*Achievement Goal Theory*) (Dweck, 1986; Dweck & Elliott, 1983; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1989). Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία οι προσωπικοί προσανατολισμοί σε στόχους αποτελούν κρίσιμους και πρωταρχικούς παράγοντες της παρακίνησης για επίτευξη (Duda, 2001). Ορίζουν τα κριτήρια της υποκειμενικής επίτευξης ή αποτυχίας του ατόμου και επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο το άτομο ανταποκρίνεται γνωστικά, συναισθηματικά ή και συμπεριφορικά σε προσπάθειες επίτευξης. Αντιπροσωπεύουν διαφορετικές αρχές επιτυχίας και διαφορετικούς λόγους προσέγγισης και συμμετοχής σε δραστηριότητες επίτευξης (Nicholls, Cheung, Lauer, & Patashnick, 1989) και συνδέονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης σχετικά με την αυτοαντίληψη, την εκτέλεση και την έκβαση μιας δραστηριότητας (Butler, 1988; Nicholls, 1984a). Οι στόχοι με απλά λόγια αποτελούν για τους ανθρώπους έναν μηχανισμό αυτό-ρύθμισης καθώς μέσα από αυτούς μπορούν να προβλέψουν τις πιθανές συνέπειες των πράξεων τους αλλά και να επιλέξουν ή να συμπεριφερθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγουν τα αποτελέσματα που επιθυμούν ή να αποφύγουν εκείνα που θεωρούν επιζήμια (Bandura, 1991).

Η θεωρία του προσανατολισμού στόχων (Nicholls, 1989; Roberts, 1992) υποστηρίζει ότι οι κυρίαρχοι στόχοι είναι δύο. Ο στόχος στο εγώ (*ego involvement*) (Nicholls, 1984a) ή στην επίδοση (*performance goal*) (Dweck, 1986) ή στην ικανότητα (*ability-focused goal*) (Ames 1984a) και ο στόχος στη δουλειά (*task involvement*) (Nicholls, 1984a) ή μάθηση (*learning goal*) (Dweck, 1986) ή βελτίωση/τελειοποίηση (*mastery goal*) (Ames 1984a).

Τα άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από προσανατολισμό (έμφαση) στη μάθηση θεωρούν σημαντικό να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες, απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης, πιστεύουν ότι η επιτυχία εξαρτάται αποκλειστικά από τη δικιά τους προσπάθεια και κριτήριο αποτελεί η προσωπική τους βελτίωση (Dweck, 1986; Elliot & Dweck, 1988; Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985).

Αντίθετα, τα άτομα τα οποία είναι προσανατολισμένα στο εγώ θεωρούν ως απόδειξη της ικανότητάς τους ή της επιτυχίας τους, το ξεπέρασμα των άλλων ή την επίτευξη χωρίς την καταβολή μεγάλης προσπάθειας (Nicholls, 1989).

Μεταγενέστερες έρευνες έχουν επαληθεύσει όμως την άποψη των Maehr και Braskamp (1986) οι οποίοι υποστήριζαν ότι οι στόχοι μπορεί να είναι περισσότεροι. Συγκεκριμένα ο στόχος στο εγώ διαχωρίστηκε σε δυο διαφορετικούς στόχους, στους στόχους προσέγγισης επίδοσης και στους στόχους αποφυγής επίδοσης (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). Επιπρόσθετα, οι Maehr και Nicholls (1980) πρότειναν ότι η θεωρία των στόχων θα πρέπει να συμπεριλάβει και τον στόχο της κοινωνικής αποδοχής.

Οι στόχοι στη μάθηση, στην προσέγγιση επίδοσης και στην αποφυγή επίδοσης λόγω της εφαρμογής τους σε διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης δράσης, ονομάστηκαν από τον Παραϊοαννου (1999) ως στόχοι προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ (*η τάση να εμφανιζόμαστε καλύτεροι από τους άλλους*) και προστασίας του εγώ (*η τάση να προστατεύουμε το εαυτό μας από αρνητική αξιολόγηση*) αντίστοιχα.

Σχετικά με τις συνέπειες από την υιοθέτηση των παραπάνω στόχων οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο προσανατολισμός στη βελτίωση συνδέεται στέρεα και θετικά με προσαρμόσιμα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά σχήματα (Duda, 2001; Παραϊοαννου & Theodorakis, 1996). Όσον αφορά στο στόχο ενίσχυσης του εγώ οι διάφορες έρευνες γενικά δεν έχουν καταφέρει να αποσαφηνίσουν εάν ο παραπάνω στόχος έχει σταθερά θετικές ή αρνητικές συνέπειες. Αντίθετα, ως προς τον στόχο προστασίας του εγώ καμία έρευνα δεν έχει καταφέρει να τον συνδέσει με

προσαρμόσιμες διαδικασίες ή αποτελέσματα και όλοι συμφωνούν ότι θα πρέπει να αποθαρρύνεται με κάθε τρόπο (Fryer & Elliot, 2007). Ως προς τον προσανατολισμό στο στόχο για κοινωνική αποδοχή αυτός φαίνεται να συνδέεται θετικά τόσο με εσωτερική παρακίνηση (στόχοι βελτίωσης) όσο και με εστίες εξωτερικής ρύθμισης (Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2002).

Η ύπαρξη των ατομικών διαφορών σε προσανατολισμούς στόχων μπορεί να οφείλεται σε ένα πλήθος προσωπικών παραγόντων όπως π.χ. στη σχετική με την ηλικία αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Nicholls, 1979), στην εσωτερική παρακίνηση και ενδιαφέρον (Digelidis & Papaioannou, 1999; Papaioannou, 1997), στο φύλο (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Papaioannou & Macdonald, 1993), σε προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου (Stipek & Hoffman, 1980), στη συμμετοχή ή μη σε εξωσχολικές δραστηριότητες (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996).

Σύμφωνα με την Duda (1993) οι στόχοι δεν διαφοροποιούνται μόνο λόγω των ατομικών διαφορών αλλά και από τις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κατάστασης στην οποία εμπλέκεται το άτομο. Η επίδραση του περιβάλλοντος έχει άμεση σχέση με τον προσανατολισμό στόχων και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή κάποιου στη βελτίωση ή στο εγώ σε δραστηριότητες επίτευξης (Dweck, 1986; 1999; Whitehead, Andree, & Lee, 1997). Ακόμη περισσότερο η επίδραση του περιβάλλοντος αρκετές φορές μπορεί να υπερισχύσει των ατομικών προδιαθέσεων στην υιοθέτηση του ενός ή του άλλου στόχου (Duda, 2001).

Σημαντικό ρόλο στην δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού κλίματος παρακίνησης διαδραματίζουν διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες ή αλλιώς οι «σημαντικοί άλλοι». Ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων αποκτά ιδιαίτερη σημασία κυρίως κατά τη διάρκεια των ευαίσθητων σχολικών χρόνων, καθώς ορισμένες κοινωνικές δομές όπως η οικογένεια, το σχολείο και ο αθλητισμός επιδρούν ταυτόχρονα στην παρακίνηση των νέων, οι οποίοι βέβαια είναι ακόμα πιο ευεπηρεάστοι από την επίδραση του περιβάλλοντός τους από ότι είναι οι πιο μεγάλοι ηλικιακά έφηβοι και φυσικά οι ενήλικες (Roberts & Treasure, 1992).

Ιδιαίτερα οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι γονείς (Harter, 1981), οι καθηγητές Φ.Α. (Christodoulidis, Digelidis, Papaioannou, & Laparidis, 2001), οι προπονητές (Ommundsen & Roberts, 1999) αλλά και οι φίλοι (Smith, 1999) ασκούν όλοι μία ξεχωριστή άμεση ή έμμεση επίδραση στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου κλίματος παρακίνησης. Για παράδειγμα, στο χώρο του σχολείου ή της άθλησης, οι καθηγητές και οι προπονητές είναι αυτοί που καθορίζουν ή αναθέτουν ασχολίες ή δραστηριότητες

με χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή συνεργασίας, αυτοί που προκαθορίζουν τον τρόπο για το σχηματισμό των παιδιών σε ομάδες (π.χ. ικανοί και λιγότεροι ικανοί) και αυτοί επίσης που δίνουν διαφορετική έμφαση σε στόχους μάθησης ή αποτελέσματος (Ames, 1987; Roberts, 1993).

Παρά την ξεχωριστή συνεισφορά των αντιλήψεων της προαναφερόμενης διάταξης κοινωνικών παραγόντων η έως σήμερα διερεύνηση της επίδρασής τους στους στόχους και στη συμπεριφορά των παιδιών εξετάζεται συνήθως μεμονωμένα και σε μικρό βάθος χρόνου. Η ανάγκη της διαχείρισης της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων στην παρακίνηση των παιδιών έχει σημειωθεί με ιδιαίτερη έμφαση από την Duda (1987). Επιπρόσθετα, οι Weigand, Carr, Petherick και Taylor (2001) αναφέρουν ότι αυτή η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων είναι σχετική καθώς συγκρίνοντας την ταυτόχρονη επίδραση ποικίλων κοινωνικών παραγόντων (π.χ. γονείς και καθηγητές) διαπίστωσαν ότι κάποιος κοινωνικός παράγοντας ασκούσε μεγαλύτερη επίδραση από τον άλλον, ενώ παρατήρησαν ότι το μέγεθος της επίδρασης του κάθε κοινωνικού παράγοντα διαφοροποιείται στο πέρασμα του χρόνου (π.χ. κατά τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία τα παιδιά γίνονται πιο ευεπηρεάστα από τις συμπεριφορές των δασκάλων και των φίλων τους σε σχέση με τη συμπεριφορά των γονέων τους).

Ως αποτέλεσμα η επίδραση των διαφόρων κοινωνικών παραγόντων στην παρακίνηση των παιδιών προτείνεται να μην εξετάζεται χωριστά αλλά ταυτόχρονα, ώστε τα αποτελέσματα να παρέχουν πλουσιότερη πληροφόρηση (Carr & Weigand, 2002; Carr, Weigand, & Hussey, 1999; White, Kavussanu, & Guest, 1998). Με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι μέσα από την συνδυασμένη επίδραση των κοινωνικών παραγόντων που εμπλέκονται σε ένα συγκεκριμένο χώρο δράσης και τους προσανατολισμούς στόχων που προωθούν η παρακίνηση των παιδιών μπορεί να προβλεφθεί καλύτερα (Duda, 1987; 1996).

Ακόμα περισσότερο προτείνεται ότι κάθε ερευνητική δραστηριότητα στην περιοχή των στόχων θα πρέπει να ακολουθεί τους κανόνες της εξειδίκευσης και της συνάφειας (Παραϊοαννου, 1999). Σύμφωνα με τον πρώτο κανόνα, η αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων σε στόχους, η διαδικασία καθώς και τα αποτελέσματα της παρακίνησης θα πρέπει να έχουν αναφορά σε συγκεκριμένο επίπεδο γενικότητας (π.χ. γενικά στη ζωή, στους χώρους άθλησης), σε συγκεκριμένο τομέα ανθρώπινων ενεργειών (π.χ. επίτευξη, υπευθυνότητα) καθώς και σε συγκεκριμένο χώρο δράσης (π.χ. αθλητισμός, μάθημα Φ.Α.). Σύμφωνα με το δεύτερο κανόνα, η

αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων σε στόχους επίτευξης θα πρέπει να είναι συναφής και σχετική με τους στόχους. Για παράδειγμα, όταν ερευνάται η επίδραση των γονέων στους στόχους επίτευξης των παιδιών στο σχολείο, δεν θα πρέπει απλά η έρευνα να περιορίζεται στην καταγραφή του κλίματος παρακίνησης από τους γονείς αλλά να εξετάζεται και αν το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης επιδρά στους στόχους των παιδιών.

Η σημασία λοιπόν των προσωπικών και περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών, ως αιτίες διαφορών στην παρακίνηση, έχει στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνών στη μελέτη των ατομικών διαφορών σε προσανατολισμούς στόχων (Nicholls, 1989), στο ρόλο της δομής του περιβάλλοντος ή *κλίμα παρακίνησης* (Ames, 1992a) αλλά και στη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Treasure & Roberts, 1998).

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η επίδραση των στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στην παρακίνηση του ατόμου είναι καλά τεκμηριωμένη. Αρκετές εργασίες επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα του στόχου στη βελτίωση (Duda, 2001) ή του κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση (Carr, 2006) σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο αλλά αδυνατούν να υποστηρίξουν ταυτόχρονα το θετικό ρόλο υιοθέτησης στόχων στο εγώ στους παραπάνω τομείς (Duda, 2001; Ntoumanis & Biddle, 1999a). Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και σε έρευνα στον Ελληνικό χώρο (Papaioannou & Theodorakis, 1996).

Επίσης, εκτενείς είναι και οι αναφορές στις συνέπειες αυτής της επίδρασης στους συγκεκριμένους δείκτες της ικανοποίησης/διασκέδασης και της συμμετοχής στην άθληση, που τόσο μεγάλη σημασία έχουν για την υγεία των παιδιών (U.S. Department of Health and Human Services, 1996) αλλά και για την ίδια τους τη ζωή αργότερα ως ενήλικες (Shephard & Trudeau, 2000).

Γενικά, στο περιβάλλον της άθλησης (σχολική Φ.Α., αθλητισμός) τόσο ο προσανατολισμός στη βελτίωση (Papaioannou et al., 2002; Wallhead & Ntoumanis, 2004) όσο και το κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση (Escartí & Gutiérrez, 2001; Papaioannou & Kouli, 1999) επιδρούν θετικά στην ικανοποίηση των παιδιών, σε αντίθεση με τον προσανατολισμό στο εγώ ή ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ το οποίο έχει αρνητική σχέση με την ικανοποίηση (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995; Escartí & Gutiérrez, 2001; Kavussanu & Roberts, 1996; Papaioannou & Kouli, 1999). Η παραπάνω θέση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι ευχάριστες εμπειρίες από το χώρο της άθλησης θεωρείται ότι συμβάλλουν

στη συμμετοχή παιδιών και εφήβων, τώρα και στο μέλλον, σε φυσικές δραστηριότητες και γενικότερα σε έναν υγιή τρόπο ζωής (Centers for Disease Control, 1997).

Σχετικά με τη συμμετοχή στην άθληση, εμπειρικές και πειραματικές εργασίες (Cury, Biddle, Sarrazin, & Famose, 1997; Spray & Biddle, 1997) τονίζουν τη θετική σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό στη βελτίωση και του κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση τόσο με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον στο μάθημα της Φ.Α. όσο και με την πρόθεση και την υιοθέτηση θετικών στάσεων για συμμετοχή στην άθληση (Christodoulidis et al., 2001; Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis, & Kouli, 2006).

Οι παραπάνω δείκτες της ικανοποίησης/διασκέδασης και της συχνότητας συμμετοχής στην άθληση είναι εξαιρετικά σημαντικοί για τη ζωή των παιδιών. Γνωρίζοντας την επίδραση της άθλησης στην προαγωγή της υγείας αλλά και το γεγονός ότι η φυσική δραστηριότητα των παιδιών μετά την αποφοίτηση τους γρήγορα μειώνεται (Sallis et al., 1992) υποστηρίζεται ότι η ενίσχυση της θα πρέπει να αποτελεί μείζων στόχο του σχολείου και ιδιαίτερα του μαθήματος της Φ.Α. (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003). Ακόμα περισσότερο, καθώς για πολλά παιδιά το μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελεί την πρώτη ευκαιρία για συμμετοχή σε μορφές οργανωμένης άθλησης, η ικανοποίηση που πιθανόν να βιώνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος μπορεί να αυξήσει τη συμμετοχή τους σε μορφές εξωσχολικής άθλησης και να επεκτείνει τα αθλητικά ενδιαφέροντα τους (White et al., 1998).

Συνοψίζοντας, η κοινωνική γνωστική προσέγγιση της θεωρίας των στόχων επίτευξης υποστηρίζει ότι οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης αλλά και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τους κοινωνικούς παράγοντες που εμπλέκονται στους χώρους που δραστηριοποιούνται τα παιδιά, επιδρούν στην παρακίνηση τους και επιφέρουν ποικίλες συνέπειες στο γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό τους κόσμο (Duda, 2001; Carr, 2006). Οι συνέπειες αυτές μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο επιθυμητές, θετικές αλλά και αρνητικές.

Η έρευνα όμως στο πεδίο αυτό εμφανίζεται ανεπαρκής καθώς οι διάφορες έως τώρα εργασίες δεν έχουν εξετάσει την διερεύνηση της ταυτόχρονης επίδρασης των τεσσάρων στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στους τέσσερις στόχους στη συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης, παρά την ξεχωριστή συνεισφορά του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τους γονείς, τους

καθηγητές ή προπονητές και τις παρέες, στην ανάπτυξη των παιδιών, η έως σήμερα διερεύνηση της επίδρασής τους στους στόχους και στη συμπεριφορά των παιδιών εξετάζεται συνήθως μεμονωμένα και σε μικρό βάθος χρόνου. Επιπρόσθετα, όλες οι παραπάνω μεταβλητές δεν έχουν εξετασθεί σε ένα πλαίσιο αμοιβαίων αιτιωδών σχέσεων οι οποίες θα διαφωτίσουν περισσότερο τις μεταξύ τους σχέσεις.

Καθώς λοιπόν αναγνωρίζεται η επίδραση των στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στη συμπεριφορά των παιδιών η παρούσα έρευνα διακρίνεται για τις παρακάτω καινοτομίες της.

Καταρχήν η διερεύνηση αυτής της επίδρασης δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή αλλά έχει έναν διαχρονικό χαρακτήρα καθώς τα αποτελέσματά της μελετώνται ένα και δύο χρόνια αργότερα. Επιπρόσθετα, οι κοινωνικοί παράγοντες της έρευνας προέρχονται από όλες εκείνες τις κοινωνικές δομές οι οποίες θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές στην ανάπτυξη των παιδιών, δηλαδή την οικογένεια, το σχολείο, τον αθλητισμό και την παρέα. Ιδιαίτερα, δεν υπάρχει έρευνα η οποία να εξετάζει πώς το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από την μητέρα, τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια και τον/την καλύτερο/η φίλο/η επηρεάζει μακροπρόθεσμα τους στόχους επίτευξης, την συμμετοχή στην άθληση και την ικανοποίηση στη Φ.Α.. Σημαντικό στοιχείο της έρευνας είναι επίσης ότι η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων δεν εξετάζεται μεμονωμένα αλλά ταυτόχρονα, γεγονός που θα αναδείξει τη μοναδική αλλά και διαφορετική συνεισφορά του κάθε κοινωνικού παράγοντα. Επίσης, δεν υπάρχουν εργασίες στη μελέτη των στόχων επίτευξης και του κλίματος παρακίνησης, όσον αφορά στις σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με τη συμπεριφορά των παιδιών, οι οποίες να συμπεριλαμβάνουν τέσσερις στόχους (βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής) και ένα αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, συμβάλλοντας στην καλύτερη κατανόηση κυρίως των στόχων στο εγώ αλλά και της κοινωνικής αποδοχής.

Ακόμα, παρά την αποδοχή της σημασίας των στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στη συμπεριφορά των παιδιών δεν υπάρχουν εργασίες οι οποίες να εξετάζουν τις αιτιώδεις σχέσεις, των τεσσάρων στόχων επίτευξης μεταξύ τους αλλά και των τεσσάρων στόχων επίτευξης και της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στους αντίστοιχους στόχους με τη συμμετοχή στην άθληση και την ικανοποίηση στη Φ.Α.

Σημασία της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα συμβάλλουν στην κατανόηση της ξεχωριστής επίδρασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης, βοηθώντας την ανάπτυξη και διαμόρφωση καταλληλότερων υποδείξεων και παρεμβάσεων στο σχολείο, στην οικογένεια και στην παρέα που θα έχουν ως στόχο την υιοθέτηση προσαρμοσμένων συμπεριφορών. Επιπρόσθετα, η πιθανή συνεισφορά και των τριών κοινωνικών παραγόντων της έρευνας στην ανάπτυξη των παιδιών θα υπογραμμίσει και την ανάγκη μιας κοινής, συμμετοχικής και συνεργατικής προσπάθειας αυτών των σημαντικών φορέων στη διαδικασία της μάθησης και της κοινωνικοποίησης των νέων.

Η διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων θα διαφωτίσει καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο οι στόχοι επίτευξης των παιδιών και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με συγκεκριμένους δείκτες παρακίνησης, όπως η ευχαρίστηση που βιώνουν τα παιδιά στη Φ.Α. και η συμμετοχή τους στην άθληση, καθώς αναμένεται να αναδείξει την αμοιβαία και αμφίδρομη σύνδεση των παραπάνω μεταβλητών. Πιο συγκεκριμένα, αναμένεται να προκύψει π.χ. ότι οι στόχοι και οι αντιλήψεις των παιδιών για το περιβάλλον στο οποίο εμπλέκονται όχι μόνο αποτελούν αιτία επιλογής και υιοθέτησης συγκεκριμένων συμπεριφορών αλλά ταυτόχρονα και αποτέλεσμα αφού ανατροφοδοτούνται, αναπροσαρμόζονται και αναδιαμορφώνονται μέσα από αυτές τις συμπεριφορές. Η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. - προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης, σε στόχους επίτευξης θα επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά ταυτόχρονα και η συμπεριφορά των παιδιών θα επηρεάσει το πώς αντιλαμβάνονται το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τους παραπάνω κοινωνικούς παράγοντες. Καθώς λοιπόν η συμπεριφορά των παιδιών και το περιβάλλον τους αλληλοσυμπληρώνεται και αλληλοτροφοδοτείται, υπογραμμίζεται με τον πιο σαφή τρόπο ότι κάθε προσπάθεια παρέμβασης θα πρέπει να έχει διπλή κατεύθυνση. Και να στοχεύει δηλαδή στην ενίσχυση των προσωπικών χαρακτηριστικών των παιδιών που καθορίζουν τη συμπεριφορά τους (π.χ. στόχοι) αλλά και σε εκείνους τους κοινωνικούς παράγοντες που με τις στάσεις τους και τη συμπεριφορά τους επηρεάζουν την παρακίνηση των παιδιών. Η έμφαση στην ενίσχυση μόνο ενός παράγοντα θα αποδυναμώσει και στην ουσία θα υπονομεύσει τα αποτελέσματα της παραπάνω παρέμβασης.

Ακόμα, η ταυτόχρονη εξέταση των τεσσάρων στόχων επίτευξης και του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από την μητέρα, τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. - προπονητή/τρια και τον/την καλύτερο/η φίλο/η στους τέσσερις στόχους, θα αποσαφηνίσει καλύτερα τη συνεισφορά του κάθε στόχου ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, λόγω της σημασίας των στόχων, όχι μόνο στο άμεσο μέλλον αλλά και μακροπρόθεσμα, στην παρακίνηση των παιδιών στη Φ.Α και στον αθλητισμό και λόγω της έλλειψης διαχρονικών εργασιών τα αποτελέσματα της παρούσας διαχρονικής έρευνας αναμένεται να είναι εξόχως διαφωτιστικά για την καλύτερη μελέτη και γνώση σχετικά με τον ρόλο τους στην συμπεριφορά των παιδιών στους παραπάνω χώρους.

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα από την παρούσα εργασία θα συμβάλλουν στο σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων, αναλυτικών προγραμμάτων και αποτελεσματικών παρεμβάσεων από όλους όσους χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και στη διαμόρφωση ενός καταλληλότερου μαθησιακού και κοινωνικού περιβάλλοντος στην καθημερινή πρακτική από τους εκπαιδευτικούς, τους προπονητές, τους γονείς και το φιλικό περίγυρο που συμμετέχουν αποφασιστικά στη διαδικασία της μάθησης, της κοινωνικοποίησης και της ολοκλήρωσης των παιδιών.

Σκοπός της έρευνας

Από τους κύριους σκοπούς της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συνεισφοράς του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τους κοινωνικούς παράγοντες στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των παιδιών και της συμπεριφοράς τους (συμμετοχή στην άθληση και ικανοποίηση στη Φ.Α.).

Αναλυτικότερα οι σκοποί της παρούσας έρευνας ήταν:

➤ Η συνεισφορά του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στη Φ.Α. και στον αθλητισμό που δημιουργείται από την μητέρα, τον καθηγητή Φ.Α., τον προπονητή και τον καλύτερο φίλο, στη διαμόρφωση ένα και δύο χρόνια αργότερα:

- α) των στόχων επίτευξης στον αθλητισμό
- β) της συχνότητας άθλησης
- γ) της ικανοποίησης στη Φ.Α. και στον αθλητισμό

➤ Η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων:

- α) μεταξύ των τεσσάρων στόχων επίτευξης,
- β) μεταξύ των στόχων επίτευξης και της ικανοποίησης στη Φ.Α.
- γ) μεταξύ των στόχων επίτευξης και της συμμετοχής στην άθληση
- δ) μεταξύ του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης και της

ικανοποίησης στη Φ.Α.

ε) μεταξύ του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης και της συχνότητας άθλησης

- Η μελέτη της επίδρασης του φύλου και της ηλικίας στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των μαθητών και μαθητριών
- Η μελέτη της επίδρασης του φύλου και της ηλικίας στην αντίληψη των μαθητών και μαθητριών για τη συμπεριφορά των σημαντικών άλλων
- Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν μέσω της επιβεβαίωσης των τεσσάρων στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης

Ερευνητική υπόθεση

Η έρευνα αναμένεται να αναδείξει την ταυτόχρονη αλλά και ξεχωριστή επίδραση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των παιδιών, στη συμμετοχή τους στην άθληση και στην ικανοποίηση τους στη Φ.Α. Η εξέταση των αιτιωδών σχέσεων θα αναδείξει επίσης τον τρόπο με τον οποίο οι στόχοι επίτευξης των παιδιών και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από μητέρα, καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια και καλύτερο/η φίλο/η επηρεάζουν αλλά και επηρεάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με την ευχαρίστηση που βιώνουν τα παιδιά στη Φ.Α. αλλά και την συμμετοχή τους στην άθληση.

Μηδενικές υποθέσεις

Οι βασικότερες μηδενικές υποθέσεις της έρευνας ήταν οι παρακάτω:

- Η μητέρα, ο/η καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια και ο/η καλύτερος/η φίλος/η δεν επιδρούν στη διαμόρφωση των στόχων των μαθητών/τριών.
- Η μητέρα, ο/η καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια και ο/η καλύτερος/η φίλος/η δεν επιδρούν στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών στη Φ.Α. και στη συμμετοχή τους στην άθληση.
- Δεν ισχύει το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων (Reciprocal Effects Model) μεταξύ: α) των στόχων, β) των στόχων και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και γ) του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών.

➤ Δεν υπάρχουν διαφορές στους στόχους επίτευξης των μαθητών/τριών και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης εξαιτίας της ηλικίας και του φύλου των μαθητών/τριών.

Εναλλακτικές υποθέσεις

Οι βασικότερες εναλλακτικές υποθέσεις που αναμένεται να επιβεβαιωθούν:

➤ Η μητέρα, ο/η καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια και ο/η καλύτερος/η φίλος/η επιδρούν στη μελλοντική διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των παιδιών.

➤ Η μητέρα, ο/η καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια και ο/η καλύτερος/η φίλος/η επιδρούν στην ικανοποίηση των μαθητών/τριών στη Φ.Α. και στη συμμετοχή τους στην άθληση.

➤ Ισχύει το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ: α) των στόχων, β) των στόχων και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών και γ) του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών.

➤ Υπάρχουν διαφορές στους στόχους επίτευξης των μαθητών/τριών και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης εξαιτίας της ηλικίας και του φύλου των μαθητών/τριών.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης, σχετικά κυρίως με την επιλογή του δείγματος και τη διαδικασία των μετρήσεων, είναι οι ακόλουθοι:

➤ Ως προς την επιλογή του δείγματος: το δείγμα της έρευνας προερχόταν από σχολεία τριών αστικών και ημιαστικών πόλεων της Ελλάδας (Θεσσαλονίκη, Δράμα, Ξάνθη) και καθόλου από αγροτικές περιοχές.

➤ Ως προς την επιλογή του δείγματος: όλα τα Λύκεια που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν Ενιαία Λύκεια και καθόλου Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (Τ.Ε.Ε.) ή Τεχνικές Σχολές.

➤ Ως προς την επιλογή του δείγματος: η συμμετοχή των παιδιών υπήρξε προαιρετική και οι απαντήσεις των ερωτηματολογίων θεωρείται ότι ήταν ειλικρινείς, κάτι όμως που δεν μπορεί να ελεγχθεί αντικειμενικά.

➤ Ως προς τη διαδικασία μέτρησης της συμπεριφοράς των «σημαντικών άλλων» και των κοινωνικών χαρακτηριστικών τους (π.χ. οικονομικό επίπεδο): η συμπεριφορά των «σημαντικών άλλων» και των κοινωνικών χαρακτηριστικών τους

μετρήθηκε αποκλειστικά μέσω ερωτηματολογίων, δηλαδή με αυτοαναφορές των παιδιών και όχι με άλλες μεθόδους (π.χ. παρατήρηση, για αυτό και αναφέρονται σαν αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές).

➤ Ως προς την αξιολόγηση της συχνότητας άθλησης αυτή βασίσθηκε σε αυτοαναφορές, δηλαδή σε ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες, και όχι σε αντικειμενική αξιολόγηση από τρίτο παρατηρητή. Ακόμα δεν υπήρξε διάκριση ως προς την συμμετοχή στην άθληση ανάμεσα σε ελεύθερη άσκηση/παιχνίδι και οργανωμένα σπορ.

➤ Ως προς την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων δεν έχουν εξετασθεί και άλλοι σημαντικοί όπως ο πατέρας, ο αδελφός, τα αθλητικά πρότυπα των παιδιών κλπ.

Θεωρητικοί ορισμοί

Παρακίνηση (motivation): Σύνθετη διαδικασία με την οποία το άτομο καθίσταται περισσότερο ή λιγότερο ενεργό στο περιβάλλον που δραστηριοποιείται (Roberts, 2001).

Παρακίνηση για επίτευξη (achievement motivation): Η ενεργοποίηση, κατεύθυνση και ρύθμιση της συμπεριφοράς σε περιβάλλοντα επίτευξης όπως το σχολείο ή ο αθλητισμός (Roberts, 2001).

Στόχοι επίτευξης (goal achievement): Στόχοι προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής. Ορίζουν τα κριτήρια της υποκειμενικής επίτευξης ή αποτυχίας του ατόμου και επιδρούν στον τρόπο με τον οποίο το άτομο διερμηνεύει ή ανταποκρίνεται (γνωστικά, συναισθηματικά, συμπεριφορικά) σε προσπάθειες επίτευξης (Duda, Cumming, & Balaguer, 2005).

Στόχος προσωπικής βελτίωσης (personal development goal): Η προδιάθεση των ανθρώπων για βελτίωση του εαυτού τους σε διάφορους χώρους.

Στόχος ενίσχυσης του εγώ (ego-strengthening goal): Η προδιάθεση των ανθρώπων να δείξουν ότι είναι σπουδαιότεροι από τους άλλους, να επιδείξουν το εγώ τους.

Στόχος προστασίας του εγώ (ego-protection goal): Η προδιάθεση των ανθρώπων να προστατέψουν το εγώ τους από αρνητική κριτική των άλλων.

Στόχος κοινωνικής αποδοχής (social approval goal): Η προδιάθεση των ανθρώπων να γίνουν μέσω των ενεργειών τους αρεστοί στο κοινωνικό σύνολο.

Κλίμα παρακίνησης (motivational climate): Το κοινωνικό-ψυχολογικό περιβάλλον που δημιουργείται από κοινωνικούς παράγοντες όπως γονείς, προπονητές, καθηγητές ή φίλους και επηρεάζει τους προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων των μαθητών/τριών (Ames, 1992).

Αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπικής βελτίωσης (social agents' emphasis on personal development goal): Η αντίληψη ενός ατόμου ότι το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται καλλιεργεί ένα κλίμα με μεγαλύτερη έμφαση στο στόχο για προσωπική βελτίωση.

Αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυσης του εγώ (social agents' emphasis on ego-strengthening goal): Η αντίληψη ενός ατόμου ότι το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται καλλιεργεί ένα κλίμα με μεγαλύτερη έμφαση στη σύγκριση της συμπεριφοράς του σε σχέση με τους άλλους.

Αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασίας του εγώ (social agents' emphasis on ego-protection goal): Η αντίληψη ενός ατόμου ότι το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται κάνει τους ανθρώπους να προσπαθούν να προστατευθούν από αρνητική κριτική των άλλων.

Αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνικής αποδοχής (social agents' emphasis on social approval goal): Η αντίληψη ενός ατόμου ότι το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται καλλιεργεί ένα κλίμα με μεγαλύτερη έμφαση στο στόχο για κοινωνική αποδοχή.

Πολυδιάστατο Ιεραρχικό μοντέλο των στόχων (multidimensional hierarchical model): Ένα θεωρητικό μοντέλο που εξετάζει αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, στόχους και συναισθηματικά, γνωστικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα της παρακίνησης των ανθρώπων σε διαφορετικά επίπεδα και διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης δράσης (Papaioannou, 1999).

Χώροι άθλησης: Οι χώροι α) του μαθήματος Φ.Α. και β) του αθλητισμού

Μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων (reciprocal effects model): Θεωρητικό μοντέλο που αναγνωρίζει τις αμφίδρομες σχέσεις μεταξύ ατόμου, περιβάλλοντος και συμπεριφοράς (*reciprocal causation*, Bandura, 1977; 1986), υποστηρίζοντας ότι οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν ταυτόχρονα αιτία και αποτέλεσμα, δηλαδή αλληλεπιδρούν, ανατροφοδοτούνται και αναδιαμορφώνονται αμοιβαία.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μια αναδρομή της σχετικής βιβλιογραφίας που αναφέρεται γενικά στην παρακίνηση για επίτευξη και ειδικότερα στους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης, στην επίδραση κάποιων σημαντικών κοινωνικών παραγόντων (κλίμα παρακίνησης) στη διαμόρφωση των παραπάνω στόχων και στις συνέπειες - των στόχων και των κοινωνικών παραγόντων - σε μια σειρά δεικτών παρακίνησης.

Παρακίνηση για επίτευξη

Η κατανόηση και η προαγωγή της παρακίνησης είναι ένα από τα πλέον κεντρικά θέματα στη λειτουργία της ανθρώπινης φύσης. Στις ψυχολογικές επιστήμες αποτελεί μια από τις πιο γόνιμες εστίες έρευνας καθώς περίπου το ένα τρίτο όλων των ερευνών αναφέρεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε αυτήν (Roberts, 1992). Λόγω όμως της ευρείας αποδοχής και εφαρμογής σε διάφορους χώρους του όρου *παρακίνηση* ο παραπάνω όρος παρουσιάζει γενικότερα μια σχετική ασάφεια, καθώς έχουν καταγραφεί τουλάχιστον 32 θεωρίες σχετικές με την παρακίνηση και οι οποίες προσπαθούν να την ερμηνεύσουν με τους δικούς τους όρους (Ford, 1992).

Ιστορικά, οι θεωρίες της παρακίνησης στην προσπάθειά τους να εξηγήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά έχουν εξελιχθεί από μια αρχικά φιλοσοφική και μετέπειτα μηχανιστική ερμηνεία, σε μια ολοένα και περισσότερο γνωστική προσέγγιση. Η γνωστική προσέγγιση αναγνωρίζει ότι το άτομο συμμετέχει ενεργά και η παρακίνησή του καθορίζεται από τις αντιλήψεις του, τις προσδοκίες και τις προσωπικές του ερμηνείες για το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται.

Τη σηματοδότηση της νέας προσέγγισης υπογράμμισε ο Weiner (1972) ο οποίος υποστήριξε ότι πιθανόν οι όποιες διαφορές στην παρακίνηση του ατόμου να είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών σκέψεων του σχετικά με τον τρόπο που το ίδιο άτομο ορίζει την επιτυχία ή αποτυχία. Η παραπάνω θέση, σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν οι σκέψεις των ατόμων, μετατόπισε την έρευνα και έδωσε ένα ζωηρό ενδιαφέρον στο πως αυτές οι σκέψεις προσδιορίζουν την παρακίνηση.

Τα τελευταία λοιπόν χρόνια οι ερευνητικές προσπάθειες για την καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης που αφορούν σωματικές δραστηριότητες βασίζονται σε θεωρίες οι οποίες ενσωματώνουν γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά στοιχεία, τα οποία επηρεάζουν την επιλογή, τη συμμετοχή και την ένταση της προσπάθειας σε χώρους επίτευξης, όπως ο αθλητισμός και το σχολείο. Η παρακίνηση (*motivation*) δηλαδή θεωρείται ως μία σύνθετη διαδικασία με την οποία το άτομο καθίσταται περισσότερο ή λιγότερο ενεργό, ανάλογα με την αντίληψη της ικανότητάς του στο περιβάλλον που δραστηριοποιείται και στη σημασία που αποδίδει σε αυτό (Roberts, 2001).

Η κοινωνική γνωστική προσέγγιση της παρακίνησης

Μία τέτοια σύγχρονη και κύρια θεωρία είναι η κοινωνική γνωστική προσέγγιση (*Social Cognitive Approach*) η οποία είναι βασισμένη πάνω σε προσδοκίες και αξίες που τα άτομα αποδίδουν σε διαφορετικούς στόχους και δραστηριότητες επίτευξης αλλά και σε επιδράσεις σχετικές με το περιβάλλον επίτευξης (Duda, 1992; Roberts, Treasure, & Kavussanu, 1997).

Το άτομο θεωρείται ως ένας ενεργητικός μεσολαβητής που επενεργεί στο περιβάλλον με βάση συγκεκριμένες προσδοκίες και συνάψεις και που ταυτόχρονα προβλέπει τις πιθανές συνέπειες της συμπεριφοράς του πριν από την εκδήλωσή της (*θεωρία αμοιβαίου ετεροκαθορισμού*, Bandura, 1977). Κατά τον Bandura (1986) λοιπόν η ανθρώπινη ενέργεια στα πλαίσια της κοινωνικής γνωστικής θεωρίας ερμηνεύεται μέσα από την τριαδική αμοιβαία αιτιώδη σχέση ανάμεσα στη συμπεριφορά του ατόμου, σε προσωπικούς παράγοντες και τις καταστάσεις του περιβάλλοντος του. Στην παραπάνω σχέση και οι τρεις παράγοντες αλληλεπιδρούν και επηρεάζονται μεταξύ τους αμφίδρομα.

Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, η παρακίνηση για επίτευξη μπορεί να προσδιορισθεί ως η οργανωμένη έκφραση τουλάχιστον ενός από τους τρεις ψυχολογικούς παράγοντες που ενεργοποιούν, κατευθύνουν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά επίτευξης σε σωματικές δραστηριότητες: α) των προσωπικών στόχων, β) της συναισθηματικής διέγερσης και γ) των προσωπικών αντιλήψεων (Ford, 1992).

Μέσα στο πλαίσιο της κοινωνικής γνωστικής προσέγγισης αρκετές θεωρίες προσπαθούν να περιγράψουν ή και να ερμηνεύσουν τη συμπεριφορά του ατόμου ως προϊόν της παρακίνησής του. Είναι όμως εξαιρετικά δύσκολο να πούμε με ακρίβεια ποια είναι η ορθότερη και αυτή που πραγματικά μπορεί να έχει καθολική

καταλληλότητα καθώς οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες διαφέρουν και ως εκ τούτου ασκούν διαφορετική επίδραση στην επίτευξη του ενός ή του άλλου στόχου (Roberts, 2001).

Παρόλα αυτά, και ειδικότερα για το χώρο της Φ.Α. και του αθλητισμού, τα τελευταία χρόνια η θεωρία των στόχων επίτευξης (*Achievement Goal Theory*, Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1989), έχει αναδειχθεί ως η πλέον δημοφιλής και αυτή που χρησιμοποιείται συχνότερα στην προσπάθεια περιγραφής ή ερμηνείας δεδομένων σχετικών με παρακίνηση. Το 1998 οι Duda και Whitehead αναγνώρισαν 135 έρευνες από τη δεκαετία του '90 με αναφορά στην παραπάνω θεωρία ενώ μόλις δύο χρόνια αργότερα ο Brunel (2000) αναγνώρισε 160.

Το ενδιαφέρον λοιπόν, τα τελευταία χρόνια της έρευνας για την παρακίνηση σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο και ο αθλητισμός, έχει επικεντρωθεί στη μελέτη των προσωπικών προσανατολισμών σε στόχους (Duda, 1996; Nicholls, 1989; Treasure & Roberts, 1995), στο κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνεται από τους «σημαντικούς άλλους» και επηρεάζει τους στόχους των παιδιών (Duda, 1996; Παραϊοαννου, 1994; Treasure & Roberts, 1995) αλλά και στην μεταξύ τους πιθανή αλληλεπίδραση (Dweck & Leggett, 1988).

Μορφές παρακίνησης. Η παρακίνηση είναι μια πολυδιάστατη έννοια η οποία μπορεί να εμφανιστεί με τρεις διαφορετικές μορφές. Εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985). Η εσωτερική παρακίνηση (*intrinsic motivation*) αναφέρεται στην ευχαρίστηση και ικανοποίηση που βιώνει ένα άτομο από την εμπλοκή του σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Η εξωτερική παρακίνηση (*extrinsic motivation*) συνδέεται με την έκβαση μιας δραστηριότητας (νίκη, αποφυγή τιμωρίας κ.τ.λ.) και λαμβάνει χώρα όταν μια δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού. Η έλλειψη παρακίνησης (*amotivation*) χαρακτηρίζει τις καταστάσεις στις οποίες το άτομο συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση και δεν βρίσκει κανένα λόγο για να συνεχίσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Στις περισσότερες μελέτες η εσωτερική παρακίνηση διαχωρίζεται στην παρακίνηση για μάθηση, επίτευξη και βίωση διέγερσης ενώ η εξωτερική παρακίνηση στις ανεξάρτητες μορφές της αναγνωρίσιμης ρύθμισης, της εσωτερικής πίεσης και της εξωτερικής ρύθμισης (Deci & Ryan, 1985; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere, & Blais, 1995).

Οι Ryan και Deci (2000) υποστήριξαν ότι όλοι οι τύποι της παρακίνησης ταξινομούνται σε ένα συνεχή άξονα όπου ο βαθμός *αυτό-καθορισμού* (βαθμός στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεών του) μειώνεται προοδευτικά από την εσωτερική παρακίνηση προς την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εσωτερική πίεση, την εξωτερική ρύθμιση και τέλος την έλλειψη παρακίνησης.

Θεωρία στόχων επίτευξης. Γενικά ως στόχο (goal) ορίζουμε αυτό που ένα άτομο προσπαθεί να επιτύχει. Οι στόχοι ρυθμίζουν άμεσα την προσπάθεια, ενέργεια ή δράση των ατόμων γιατί κατευθύνουν και επαυξάνουν την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωση, αυξάνουν την επιμονή και την αντοχή και δίνουν ένα ουσιαστικό κίνητρο για προσπάθεια (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981). Ως επίτευξη από την πλευρά της κοινωνικής γνωστικής αντίληψης σύμφωνα με τον Roberts (2001) μπορεί να ορισθεί η «εκπλήρωση» ενός προσφιλούς προσωπικού ή κοινωνικού στόχου μέσα στο περιβάλλον που κάποιος δραστηριοποιείται.

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών οι έρευνες στους χώρους άθλησης, για την καλύτερη ερμηνεία της παρακίνησης για επίτευξη, χρησιμοποιούν κοινωνικά γνωστικά μοντέλα τα οποία δίνουν έμφαση στη σπουδαιότητα των προσωπικών στόχων (Duda & Whitehead, 1998).

Η θεωρία των στόχων επίτευξης (Ames, 1992a,b; Dweck, 1986; 1999; Nicholls, 1989), που έγινε το κύριο θεωρητικό πλαίσιο για την έρευνα των αιτιών και των συνεπειών της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης (όπως η αίθουσα διδασκαλίας, ο αθλητισμός και η Φ.Α.), υποστηρίζει ότι, τα άτομα είναι ένας σκόπιμος, κατευθυνόμενος από τους στόχους του οργανισμός, ο οποίος λειτουργεί ορθολογιστικά και ότι οι στόχοι επίτευξης κατευθύνουν τα πιστεύω για την επίτευξη και καθοδηγούν συνακόλουθα τις αποφάσεις και τη συμπεριφορά σε στόχους επίτευξης (Nicholls, 1984a).

Αναφερόμενοι στο στόχο επίτευξης, οι Elliot και Dweck (1988) επικεντρώνονται στην εμπλοκή ενός «προγράμματος» γνωστικής διαδικασίας το οποίο έχει «γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές» συνέπειες. Οι στόχοι επίτευξης φαίνεται να καθορίζουν λοιπόν ένα ενοποιημένο πλαίσιο από πιστεύω, έμφυτα χαρακτηριστικά και συναισθήματα τα οποία δημιουργούν τις προθέσεις της συμπεριφοράς (Weiner, 1986) εκφράζοντας παράλληλα και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, εμπλοκής και αντίδρασης σε δραστηριότητες επίτευξης (Ames, 1992b; Dweck & Leggett, 1988).

Οι θεμελιωτές της θεωρίας των στόχων επίτευξης υποστηρίζουν ότι, για την κατανόηση της παρακίνησης για επίτευξη σε όλη της τη διάσταση, η λειτουργία και η σημασία της συμπεριφοράς δεν θα πρέπει να ακολουθούν τον κανόνα της γενικότητας αλλά να εξετάζονται κάτω από το πρίσμα των στόχων σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα (Dweck, 1986; Dweck & Elliot, 1983; Maehr & Nicholls, 1980; Nicholls, 1989). Οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης δεν μπορούν δηλαδή να θεωρηθούν ως ένα κληρονομημένο χαρακτηριστικό, σταθερό στο χρόνο, αλλά ως ένα γνωστικό σχήμα που σχετίζεται με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τον Roberts (1992) λοιπόν, οι διαφορές στη συμπεριφορά μπορεί να μην είναι το αποτέλεσμα μιας υψηλής ή χαμηλής παρακίνησης των ατόμων, αλλά η εκδήλωση διαφορετικών αντιλήψεων για την καταλληλότητα των στόχων, με συνέπεια η όποια προσωπική επένδυση (προσπάθεια, επιμονή κ.τ.λ.) να εξαρτάται από τους στόχους που το άτομο υιοθετεί στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Η ύπαρξη διαφορετικών αντιλήψεων για τους στόχους σε χώρους επίτευξης έχει καταδειχθεί από αρκετούς ερευνητές και ακόμα περισσότερο έχει υποστηριχθεί ότι υπάρχει λογική συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις στόχων και σε ποικίλες συμπεριφορές, όπως μεταξύ άλλων η παρακίνηση για συμμετοχή, η προσπάθεια, η επιμονή, η ένταση ή η επιλογή της δραστηριότητας (Duda, 1989; Roberts & Balaque, 1991; Papaioannou & McDonald, 1993; Roberts & Ommundsen, 1996).

Όλες οι παραπάνω εννοιολογικές αναφορές αθροιστικά συγκλίνουν σε τρεις κοινές δομικές αρχές.

Πρώτον, ένα κεντρικό θέμα σε ένα περιβάλλον επίτευξης είναι η επίδειξη της ικανότητας και η αποφυγή της επίδειξης ανικανότητας. Η σημασία της αντίληψης ικανότητας του ατόμου σύμφωνα με την Dweck (1985) είναι καθοριστική στην προσπάθειά του για επίτευξη, ενώ ακόμα περισσότερο η Harter (1985; 1988) συνδέει αυτή την αντίληψη ικανότητας με την αντίληψη του ατόμου για τον έλεγχο του περιβάλλοντος του. Αλλά η ικανότητα (*competence or ability*) σύμφωνα με τον Nicholls (1984b) περικλείει δύο θεμελιώδεις έννοιες, κατά τις οποίες είτε ταυτίζεται με την προσπάθεια, την τύχη και την δυσκολία του εγχειρήματος είτε διαφοροποιείται.

Ένα δεύτερο κοινό χαρακτηριστικό είναι η ύπαρξη δύο κύριων αντιλήψεων (προσανατολισμών) στόχων σε ένα περιβάλλον επίτευξης, οι οποίες απορρέουν από τους δύο παραπάνω διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους τα άτομα εκτιμούν την ικανότητά τους και φανερώνονται με την αντίστοιχη υιοθέτηση ενός από τους δύο κύριους προσανατολισμούς στόχων. Ο Nicholls (1989) υποστηρίζει ότι οι παραπάνω

δύο αντιλήψεις στόχων είναι κάτι περισσότερο από διαφορετικούς τύπους παρακίνησης σε ιδιαίτερους στόχους καθώς αντανakλούν μια γενικότερη θεωρία και στάση για την ίδια τη ζωή, στο πως εκτιμούμε και κατά συνέπεια με ποιο τρόπο θα εμπλακούμε σε μια δραστηριότητα επίτευξης. Πιο συγκεκριμένα υπάρχουν στόχοι σχετικοί με το εγώ (*ego*) και τη δουλειά/μάθηση (*task*) οι οποίοι είναι θεμελιώδεις στην παρατήρηση διαφορών μεταξύ των ατόμων σε επίπεδο γνώσεων, συναισθημάτων και συμπεριφορών στον τομέα της επίτευξης καθώς αξιώνεται ότι τα άτομα έχουν την προδιάθεση να ενεργούν με ένα τρόπο που να φανερώνει εμπλοκή στο εγώ ή στη μάθηση.

Το τρίτο δομικό στοιχείο είναι η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης (Ames, 1992), ο βαθμός δηλαδή που το άτομο αντιλαμβάνεται ότι το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται (πχ. σχολείο, αθλητισμός) καλλιεργεί περισσότερο ή λιγότερο την εμπλοκή στο εγώ ή στη μάθηση και με τον τρόπο αυτό επηρεάζει την ποιότητα της παρακίνησής του.

Η έννοια/αντίληψη της ικανότητας. Εδώ και αρκετά χρόνια είναι γνωστό ότι η αντίληψη ικανότητας - self-efficacy κατά Bandura (1986), perceived ability κατά Dweck (1986) και Nicholls (1989), ή perceived competence κατά Harter (1978) - και η επιτυχία στις φυσικές δραστηριότητες είναι βασικοί παράγοντες παρακίνησης σε χώρους επίτευξης (Roberts, Kleiber, & Duda, 1981; Weiss, 1987).

Σύμφωνα με τη θεωρία της *αυτεπάρκειας του εαυτού*, που πρώτος ανέπτυξε ο Bandura (1977), οι άνθρωποι αναπτύσσουν πεποιθήσεις για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς και οι πεποιθήσεις αυτές καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους προσδιορίζοντας τι προσπαθούν να πετύχουν και πόση προσπάθεια θα καταβάλουν. Καθώς λοιπόν ο στόχος μιας πράξης, η ενεργός δύναμη στη θεωρία των στόχων επίτευξης, θεωρείται ότι είναι η δήλωση της ικανότητας η παραπάνω έννοια αποτελεί βασικό παράγοντα παρακίνησης και αντανakλάται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αξιολογεί την επάρκεια του για την ολοκλήρωση ενός εγχειρήματος, την ικανότητά του να εκπληρώσει τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του ή την ικανότητά του σε σύγκριση με τους άλλους (Roberts, 1992). Ως αποτέλεσμα τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά, π.χ. σε χώρους άθλησης, παρουσιάζουν και υψηλότερη παρακίνηση, ενώ αντίθετα η μειωμένη αντίληψη ικανότητας τους είναι ανασταλτικός παράγοντας της παρακίνησής τους.

Εκείνο που συχνά όμως δεν λαμβάνεται υπόψη είναι το πως κάθε παιδί αξιολογεί και με ποιο τρόπο ορίζει και εκτιμά την ικανότητά του. Για παράδειγμα είναι γενικά αποδεκτό ότι τα μικρότερα παιδιά έχουν υψηλότερη (συχνά μη ρεαλιστική) αντίληψη ικανότητας και προσδοκία εκτέλεσης από τα μεγαλύτερα παιδιά σε αρκετούς χώρους δραστηριοτήτων (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Nicholls, 1979).

Το επίπεδο της ικανότητας κάποιου το συμπεραίνουμε από το αποτέλεσμα του, αφού λάβουμε υπόψη κατά πόσο το αποτέλεσμα αποδίδεται η συσχετίζεται με την τύχη ή την ικανότητα, το βαθμό αντικειμενικής δυσκολίας της άσκησης καθώς και το μέγεθος της προσπάθειας. Σύμφωνα με έρευνες του Nicholls και των συνεργατών του στο πεδίο της γενικής ψυχολογίας (Nicholls & Miller, 1984a; 1984b), η διαφοροποίηση από τα παιδιά των εννοιών τύχη και ικανότητα αρχίζει μετά την ηλικία των 6 ετών ενώ η πλήρης διάκριση επιτυγχάνεται περίπου στην ηλικία των 13 ετών. Η εκτίμηση του πόσο δύσκολη μπορεί να είναι μια άσκηση αρχίζει μετά την ηλικία των 6-7 ετών, ενώ η πλήρη διαφοροποίηση των εννοιών ικανότητα-προσπάθεια παρατηρείται συνήθως στην ηλικία των 11-12 ετών. Μελέτες έχουν δείξει ότι η ίδια αναπτυξιακή διαδικασία λαμβάνει χώρα και στο χώρο του αθλητισμού (Smith & Whitehead, 1994; Walling, 1994). Η αξία των παραπάνω παρατηρήσεων έχει άμεση σχέση με την παρακίνηση των παιδιών. Τα μικρά παιδιά (π.χ. δευτέρας δημοτικού) συνεχίζουν να καταβάλουν μεγάλη προσπάθεια ακόμα και όταν έχουν αποτύχει επανειλημμένως σε μια άσκηση που άλλα παιδιά τα καταφέρνουν με την πρώτη. Αυτό όμως δεν παρατηρείται σε μεγαλύτερα παιδιά (π.χ. πέμπτης δημοτικού), που μειώνουν την προσπάθεια τους, επειδή νιώθουν ότι δεν είναι ικανά στη συγκεκριμένη άσκηση, όπως έχει τουλάχιστον διαπιστωθεί από πειράματα (Miller, 1985).

Τα παιδιά αποκτούν λοιπόν πλήρως αυτές τις διακριτές έννοιες της ικανότητας στην ηλικία περίπου των 11-12 ετών (Nicholls, 1989). Αυτό το αναπτυξιακό στάδιο είναι ιδιαίτερα κρίσιμο στην παρακίνηση των παιδιών σε χώρους άθλησης καθώς τότε αναπτύσσουν τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους ή να ορίσουν την επιτυχία και γενικότερα να σχηματίσουν την προσωπική τους θεωρία επίτευξης. Η κρισιμότητα αυτού του σταδίου γίνεται φανερή και από το γεγονός ότι τα προβλήματα της παρακίνησης για τα παιδιά αρχίζουν κυρίως σε αυτή την ηλικία και γίνονται πιο εύκολα ορατά όσο προχωράμε από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Σύμφωνα με τον Roberts (1984) αυτός είναι ένας σημαντικός λόγος που παιδιά 12 ετών και πάνω αποφασίζουν να σταματήσουν τον αθλητισμό (*drop out*).

Η ανάπτυξη της αντίληψης ικανότητας και οι δύο τρόποι με τους οποίους τα παιδιά ορίζουν και κρίνουν την ικανότητά τους δημιουργούν αντίστοιχα δύο τρόπους προσέγγισης σε καταστάσεις επίτευξης. Σύμφωνα με τον ένα τρόπο η επιτυχία ορίζεται από την σύγκριση της ικανότητας του παιδιού με αυτή των άλλων (*προσανατολισμός στο εγώ*), ενώ σύμφωνα με τον δεύτερο τρόπο η ικανότητα κρίνεται με βάση την προσπάθεια που κατέβαλε και την προσωπική του βελτίωση (*προσανατολισμός στη μάθηση*). Η παραπάνω θέση αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς συνδέεται άμεσα με την επιλογή των κατάλληλων και επιθυμητών στόχων που θα έχουν ως αποτέλεσμα την προαγωγή της παρακίνησης και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών στον αθλητισμό και στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Προσωπικοί προσανατολισμοί σε στόχους. Τα τελευταία χρόνια η θεωρία του προσανατολισμού στόχων (Goal Orientation) έχει εξετασθεί σε μεγάλη έκταση με αποτέλεσμα οι περισσότερες σύγχρονες έρευνες στο χώρο της παρακίνησης για επίτευξη στη Φ.Α. να έχουν βασισθεί στην παραπάνω θεωρία (Roberts, 2001).

Αρχικά η θεωρία των στόχων επικεντρώθηκε στην ύπαρξη των προσωπικών στόχων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ames, 1984; Elliot & Dweck, 1988; Nicholls, 1989). Πολύ σύντομα όμως τα συμπεράσματα και οι θεωρητικές υποθέσεις άρχισαν να μελετώνται και στον χώρο του αθλητισμού (Duda, 1987; 1989). Γεγονός που οφείλεται στην συνεπαγόμενη συσχέτιση των χώρων του σχολείου και του αθλητισμού καθώς αποτελούν δύο ισχυρά και σημαντικά πεδία ανθρώπινης επίτευξης (Duda, 1989a; 1992) και χαρακτηρίζονται, όσο τα παιδιά προχωρούν από τη μια τάξη στην άλλη ή από το ένα αγωνιστικό επίπεδο στο άλλο, από την ολοένα μεγαλύτερη αξιολόγηση και έμφαση στο αποτέλεσμα-επίδοση (Chaumeton & Duda, 1988). Επιπρόσθετα, η σχέση των χώρων του σχολείου και του αθλητισμού ενισχύθηκε και από την αξιοσημείωτη συσχέτιση μεταξύ αντίστοιχων προσανατολισμών στόχων στα δύο αυτά διαφορετικά πεδία (Duda & Nicholls, 1992; Guivernau, Thorne, & Duda, 1994).

Η θεωρία του προσανατολισμού στόχων η οποία αναπτύχθηκε από τον Nicholls (1989) και εξετάζει κατά πόσο οι πράξεις των ατόμων κατευθύνονται από τους στόχους και τις προθέσεις τους, υποστηρίζει ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί σε στόχους παίζουν σπουδαίο ρόλο στην παρακίνηση των ατόμων καθώς αποτελούν κρίσιμους και πρωταρχικούς παράγοντες στη διακύμανση της διαδικασίας της παρακίνησης για επίτευξη (Duda, 2001).

Στόχοι στη μάθηση και στο εγώ. Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία σε χώρους επίτευξης (π.χ. σχολείο ή αθλητισμός) κυριαρχούν δύο στόχοι: ο στόχος στο εγώ (ego involvement) (Nicholls, 1984a) ή στην επίδοση (performance goal) (Dweck, 1986) ή στην ικανότητα (ability-focused goal) (Ames, 1984a) και ο στόχος στη δουλειά (task involvement) (Nicholls, 1984a) ή μάθηση (learning goal) (Dweck, 1986) ή βελτίωση/τελειοποίηση (mastery goal) (Ames, 1984a). Η αδυναμία χρήσης μιας συγκεκριμένης ορολογίας στη βιβλιογραφία των προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης ίσως και να δημιουργεί ένα μικρό βαθμό σύγχυσης όπως υποστηρίζεται από τους Murphy και Alexander (2000) που πραγματοποίησαν εκτενή ανασκόπηση με σκοπό να προσδιορίσουν τους θεμελιώδεις όρους της παρακίνησης που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επίτευξη/ανάπτυξη.

Γενικά, τα άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από προσανατολισμό (έμφαση) στη μάθηση θεωρούν σημαντικό να αναπτύσσουν νέες δεξιότητες, απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης, πιστεύουν ότι η επιτυχία εξαρτάται αποκλειστικά από τη δικιά τους προσπάθεια, κριτήριο αποτελεί η προσωπική τους βελτίωση και θεωρούν τα λάθη τους αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας μάθησης (Dweck, 1986; Elliot & Dweck, 1988; Nicholls et al., 1985; Θεοδωράκης, Γούδας, & Παπαϊωάννου, 1998).

Αντίθετα, τα άτομα τα οποία είναι προσανατολισμένα στο εγώ θεωρούν ως απόδειξη της ικανότητάς τους ή της επιτυχίας τους το ξεπέρασμα των άλλων ή την επίτευξη χωρίς την καταβολή ιδιαίτερα μεγάλης προσπάθειας (Nicholls, 1989). Τα άτομα όμως με έμφαση στο εγώ και χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι πολύ πιθανό να φανερώσουν αρνητικές συμπεριφορές επίτευξης όπως αποφυγή, μειωμένη επιμονή και προσπάθεια ή ακόμα και απόσυρση.

Στο πλαίσιο της εννοιολογικής συνεισφοράς της θεωρίας των προσανατολισμών σε στόχους διατυπώθηκε και η υπόθεση της ορθόγωνης ή διπολικής φύσης των προσανατολισμών στη μάθηση και στο εγώ (Duda, 2001; Nicholls, 1989). Η παραπάνω θέση υποστηρίζει ότι τα παιδιά καθώς μεταβαίνουν από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, από την ηλικία περίπου των 12-ετών, είναι πιθανό να είναι ταυτόχρονα υψηλά ή χαμηλά προσανατολισμένα τόσο στο εγώ όσο και στη μάθηση ή υψηλά στο ένα και χαμηλά στο άλλο. Κάποιος δηλαδή μπορεί να είναι υψηλά προσανατολισμένος και στη μάθηση και στο εγώ όπως συμβαίνει κύρια με τους αθλητές υψηλού επιπέδου (Duda, 1988). Η ορθόγωνη σχέση ανάμεσα στους δύο αυτούς στόχους έχει επιβεβαιωθεί στους χώρους άθλησης και άσκησης (Duda & Whitehead, 1998; Roberts et al., 1997; Roberts, Treasure, & Balague, 1998).

Οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης έχει βρεθεί να έχουν σημαντική συνέπεια στην παρακίνηση του ατόμου, στον τρόπο δηλαδή που ερμηνεύει τις δραστηριότητες επίτευξης αλλά και στον τρόπο που συμπεριφέρεται, τόσο στο περιβάλλον της εκπαίδευσης όσο και στο χώρο του αθλητισμού. Σύμφωνα με τον Nicholls (1984a; 1989), η υιοθέτηση στόχων στο εγώ ή στη μάθηση φανερώνεται από τον τρόπο που τα άτομα εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα. Ως συνέπεια, οι δύο αυτοί στόχοι αντιπροσωπεύουν διαφορετικές αρχές επιτυχίας και διαφορετικούς λόγους προσέγγισης και συμμετοχής σε δραστηριότητες επίτευξης (Nicholls, et al., 1989) και συνδέονται με διαφορετικούς τρόπους σκέψης σχετικά με την αυτοαντίληψη, την εκτέλεση και την έκβαση μιας δραστηριότητας (Butler, 1988; Nicholls, 1984a).

Αποτελέσματα από πολλές έρευνες (πειραματικές, συσχέτισης και ποσοτικές) έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται με θετικά αποτελέσματα όπως η προτίμηση προκλητικών εργασιών, η χρήση προσαρμοσίμων στρατηγικών μάθησης, η αναζήτηση βοήθειας όταν χρειάζεται και η διατήρηση θετικών στάσεων και συναισθημάτων σε σχέση με τα σχολικά καθήκοντα, το σχολικό περιβάλλον και τον εαυτό μας (Ames, 1992; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002; Urdan, 1997). Διαχρονικές εργασίες συσχέτισης υποστηρίζουν ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση προβλέπει το ενδιαφέρον και τη διατήρηση της παρακίνησης (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006) ενώ άλλες εργασίες έχουν υποστηρίξει τις συσχετίσεις του προσανατολισμού στη μάθηση με πλήθος θετικών δεικτών όπως η προσπάθεια και η επιμονή (Elliot, McGregor, & Gable, 1999), η χρήση ουσιαστικών στρατηγικών μάθησης (Elliot et al., 1999), η διατήρηση της αποκτημένης μάθησης (Elliot & McGregor, 1999), η αυτοαποτελεσματικότητα (Kaplan & Maehr, 1999), τα θετικά συναισθήματα (Roeser, Midgley, & Urdan, 1996), και η γενική ευεξία (Dykman, 1998). Τις παραπάνω θετικές σχέσεις, όπως τη σχέση του προσανατολισμού στη μάθηση με την επιθυμία συνεργασίας με συνομηλίκους, υποστηρίζουν και ποσοτικές έρευνες με χρήση κυρίως συνεντεύξεων (Levy, Kaplan, & Patrick, 2004).

Οι Dweck και Leggett (1988) υποστηρίζουν ότι άτομα με διαφορετικό προσανατολισμό στόχων, σε συνδυασμό με διαφορετική αντιλαμβανόμενη ικανότητα, βιώνουν διαφορετικά συναισθήματα σαν συνέπεια της επιτυχίας ή της αποτυχίας. Άτομα προσανατολισμένα στο εγώ με χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα βιώνουν την αποτυχία πολύ οδυνηρά και οδηγούνται στο συμπέρασμα ότι δεν μπορούν να πετύχουν τίποτα όσο και αν προσπαθήσουν. Αυτή η κατάσταση τροφοδοτείται περισσότερο όταν αυτά τα άτομα βρεθούν και σε ένα περιβάλλον με έμφαση στο εγώ

καθώς οδηγούνται στη μαθημένη ανημποριά (*learned helplessness*) (Dweck, 1991). Αντίθετα, άτομα προσανατολισμένα στη μάθηση βιώνουν την αποτυχία σαν ελλιπή προσπάθεια (είτε έχουν υψηλή είτε χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα), δεν φοβούνται να αντιμετωπίσουν δύσκολες καταστάσεις και νιώθουν ότι ελέγχουν περισσότερο το περιβάλλον τους, με αποτέλεσμα η παρακίνησή τους να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα (Papaioannou, 1995a; Papaioannou & Theodorakis, 1996).

Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στους χώρους της άθλησης ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται θετικά με προσαρμοσίμα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά σχήματα ενώ δεν υπάρχει καμία ένδειξη για το θετικό ρόλο του προσανατολισμού στο εγώ (Duda, 2001; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Έρευνες τόσο στο μάθημα της Φ.Α. όσο και στον αθλητισμό έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση συνδέεται θετικά με διάφορους δείκτες εσωτερικής παρακίνησης των παιδιών (π.χ. προσπάθεια, διασκέδαση), ενώ αντίθετα ο προσανατολισμός στο εγώ έχει μικρή ή καθόλου συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση (Duda et al., 1995; Duda, Fox, Biddle, & Armstrong, 1992; Goudas, Biddle, & Underwood, 1995; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996). Ιδιαίτερη σημασία έχει επίσης η άποψη ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση έχει ευεργετική επίδραση ιδιαίτερα στα άτομα εκείνα που δεν είναι σίγουρα για την αθλητική τους ικανότητα (Papaioannou & Goudas, 1999) καθώς δεν χαρακτηρίζονται από ανταγωνιστικότητα ή δεν τους προκαλείται άγχος και φόβος από μια πιθανή αποτυχία με αποτέλεσμα να μην εγκαταλείπουν με τις πρώτες δυσκολίες (Θεοδωράκης και συν., 1998). Γενικά, συμφωνείται ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση είναι πιο επιθυμητός από τον προσανατολισμό στο εγώ (Duda, 1996; Treasure & Roberts, 1995) αν και ορισμένοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι ο συνδυασμός των δύο προσανατολισμών μπορεί να είναι ακόμα πιο ευεργετικός και αποτελεσματικός στην παρακίνηση για επίτευξη (π.χ. Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994).

Ακόμα πιο αναλυτικά, μια συστηματική ανασκόπηση στο χώρο της φυσικής δραστηριότητας 98 εργασιών και 110 ανεξάρτητων δειγμάτων ($n=21.076$) γύρω από τις συσχετίσεις των δύο προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης, φανέρωσε θετική σχέση μεταξύ του προσανατολισμού στη μάθηση και α) την πίστη ότι η προσπάθεια παράγει την επιτυχία, β) την απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων και την δυνατότητα να συμμετέχεις ισότιμα σε ομάδα, γ) την πεποίθηση ότι ο σκοπός των σπορ/φυσικής αγωγής είναι η βελτίωση της μάθησης, της φυσικής κατάστασης και της αυτοεκτίμησης, δ) της αντίληψης ικανότητας, ε) θετικών συναισθημάτων, στ) της

αντίληψης όσο αφορά τους γονείς για έμφαση στη μάθηση, ζ) ποικίλων δεικτών προσαρμοσίμης συμπεριφοράς όπως συμμετοχή, ανάπτυξη δεξιοτήτων και συνεργασία. Επιπρόσθετα, ο προσανατολισμός στη μάθηση είχε αρνητική σχέση με αρνητικά συναισθήματα. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο εγώ είχε θετικές σχέσεις α) με την πίστη ότι η ικανότητα παράγει την επιτυχία, β) με δομές κύρους/αναγνώρισης και ανταγωνισμού, γ) με την πεποίθηση ότι ο σκοπός των σπορ/φυσικής αγωγής είναι η κοινωνική αναγνώριση, δ) με την αντίληψη ικανότητας, ε) με ανέντιμη αθλητική στάση, ενδυνάμωση της σκόπιμης επιθετικής συμπεριφοράς/δράσης στα σπορ και στ) με την αντίληψη όσο αφορά τους γονείς για έμφαση στο εγώ (Biddle, Wang, Kavussanu, & Spray, 2003).

Γενικά, ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της Φ.Α. έχουν δείξει ότι τα άτομα με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση: (α) αντιλαμβάνονται ότι η επιτυχία και η αποτυχία συνδέεται με την καταβολή προσπάθειας (β) αναφέρουν μεγαλύτερη πιθανότητα να επιλέξουν περισσότερο προκλητικά καθήκοντα και (γ) συχνά απολαμβάνουν τις διαδικασίες μάθησης. Άτομα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ τείνουν να αποφεύγουν δύσκολα μαθησιακά καθήκοντα, αποδίδουν την επιτυχία ή την αποτυχία σε έμφυτη ικανότητα και παρακινούνται μάλλον περισσότερο όταν τα καταφέρνουν καλύτερα παρά χειρότερα από ότι οι υπόλοιποι. Στη βάση εκείνων των θέσεων που οι ίδιοι μαθητές έχουν εκφράσει, μέσα από αυτό-συμπληρούμενες αναφορές σχετικά με τους προσανατολισμούς στόχων και τα επίπεδα παρακίνησής τους, παρόμοια αποτελέσματα έχουν διαπιστωθεί μεταξύ μαθητών δημοτικών σχολείων (Spray & Biddle, 1997; Xiang & Lee, 1998), γυμνασίων (Walling & Duda, 1995) και κολεγίων (Spray, Biddle, & Fox, 1999).

Η σχέση των στόχων στη μάθηση με στόχους στο εγώ. Οι δύο παραπάνω προσανατολισμοί στόχων δεν είναι απαραίτητο να σχετίζονται μεταξύ τους. Η συνεπαγόμενη γενικά ανεξαρτησία τους υποστηρίχθηκε από έρευνες τόσο στο περιβάλλον του αθλητισμού όσο και του μαθήματος της Φ.Α. που έγιναν σε διαφορετικές χώρες (Balaguer, Castillo, & Tomas, 1996; Chi & Duda, 1995; Cury, Biddle, Famose, Goudas, Sarrazin, & Durand, 1996; Roberts, Treasure, & Kavussanu, 1996), με τη χρήση ερωτηματολογίων που μετρούσαν «Προσανατολισμό στο Εγώ και στο Έργο» (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire ή TEOSQ; Duda, 1989) και «Αντιλήψεις Επιτυχίας» (Perceptions of Success Questionnaire ή POSQ; Roberts & Balague, 1991).

Ορισμένες έρευνες αναφέρουν όμως ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση και ο προσανατολισμός στο εγώ έχουν σημαντική σχέση παρά την διχοτόμο θεωρία που υποστηρίζει την ανεξαρτησία και την έλλειψη κάθε σχέσης ανάμεσα στους δύο αυτούς αντίθετους στόχους. Αυτή η στατιστικά σημαντική σχέση βρέθηκε να είναι από χαμηλή έως μέτρια (Li, Harmer, Chi, & Vongjaturapat, 1996), κάποιες φορές θετική (Van-Yperen & Duda, 1999) ή συνήθως αρνητική (Carr, 2006; Duda, 2001; Newton, Duda, & Yin, 2000). Τα παραπάνω αποτελέσματα όμως μπορεί να οφείλονται στις μεθοδολογικές διαδικασίες που ακολουθήθηκαν, όπως διαφορές σε μετρήσεις, στον σχεδιασμό και στην ηλικιακή κλίμακα των συμμετεχόντων αλλά και σε μια σειρά αποτελεσμάτων που συνδέονται τόσο με στόχους μάθησης όσο και με στόχους προσέγγισης επίδοσης καθώς προϋποθέτει τον διαχωρισμό στόχων στο εγώ σε στόχους προσέγγισης αλλά και αποφυγής επίδοσης. Επιπρόσθετα, υποστηρίζεται από την Duda (2001) ότι τέτοιες συσχετίσεις θα πρέπει να διερευνώνται καθώς εξαρτώνται και από άλλους παράγοντες όπως το επίπεδο ανταγωνισμού και κοινωνικές μεταβλητές.

Επίσης, σημαντικό θέμα συζήτησης στην καταγραφή των προσωπικών προσανατολισμών σε στόχους αποτελεί και η άποψη για το κατά πόσο τα ερωτηματολόγια των στόχων μπορούν να προσδιορίσουν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά αυτών των στόχων (Harwood & Hardy, 1999). Η θέση αυτή ενισχύεται και από τη Duda (2001) καθώς τα αποτελέσματα μερικών ερευνών με χρήση ποιοτικών μεθόδων δεν συμφωνούσαν με εκείνα που διεξήχθησαν με ποσοτικές μεθόδους με συνέπεια η παραπάνω ερευνήτρια να τονίσει την ανάγκη για λεπτομερέστερες έρευνες που θα διευκρινίσουν αυτές τις αντιθέσεις.

Από μεθοδολογική σκοπιά η παραδοσιακή έρευνα για την εξέταση της παρακίνησης στην τάξη χρησιμοποιεί κυρίως ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι συμμετέχοντες και μέσα από αυτά γίνεται η διερεύνηση των ατομικών παραγόντων παρακίνησης όπως οι στόχοι μάθησης (Murphy & Alexander, 2000; Pintrich, 2000a). Από μια προοπτική όμως κατάστασης η παρακίνηση θα πρέπει να εξετάζεται σε πραγματικό περιβάλλον και με χρήση πολλαπλών μεθόδων ώστε να βρεθούν απαντήσεις, για παράδειγμα πώς και γιατί οι μεταβλητές της παρακίνησης επιδρούν στη μάθηση (Ja"rvela", 2001). Για αυτό υπάρχει μια αυξανόμενη προσπάθεια να ενοποιηθεί η χρήση ερωτηματολογίων και η χρήση της παρατήρησης και των συνεντεύξεων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης σε πραγματικό χρόνο (Ja"rvela" & Niemivirta, 2001).

Η υπόθεση της ανεξαρτησίας των στόχων βοήθησε να αναπτυχθεί και μια άλλη προσέγγιση, αυτή του προφίλ των στόχων (*goal profiles*), η οποία αρχικά επιβεβαιώθηκε στο σχολικό περιβάλλον (Ames & Archer, 1988). Καθώς ο Biddle (2001) αναφέρει ότι τα αποτελέσματα μπορεί να διαφέρουν όταν οι στόχοι εξετάζονται ξεχωριστά, σε σύγκριση με την εξέταση των προφίλ των στόχων (καθώς π.χ. ο υψηλός προσανατολισμός στο εγώ μπορεί να συνδέεται ταυτόχρονα με έναν υψηλό ή αντίστοιχα χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση), οι Fox και συν. (1994) υποστηρίζουν ότι πιθανόν από την ανάλυση των προφίλ των στόχων να απορρέει μια ουσιαστικότερη απεικόνιση των στόχων επίτευξης και των συνακόλουθων συνεπειών τους. Επιπρόσθετα, η White (1998) υποστηρίζει ότι η υιοθέτηση της μεθόδου των προφίλ των στόχων διευθετεί καλύτερα εκείνες τις δύο ομάδες που δέχονται τη λιγότερη σημασία από έρευνες, και οι οποίες είναι αντίστοιχα οι ομάδες: α) με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση και στο εγώ και β) με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση και στο εγώ. Για το σκοπό αυτό οι συμμετέχοντες σε μια έρευνα διαχωρίζονται σε τέσσερις ομάδες: (α) εκείνους με υψηλό προσανατολισμό και στη μάθηση και στο εγώ, (β) εκείνους με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση και χαμηλό στο εγώ, (γ) εκείνους με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση και υψηλό στο εγώ και (δ) εκείνους με χαμηλό προσανατολισμό και στη μάθηση και στο εγώ.

Ένας περιορισμός της χρήσης των προφίλ των στόχων αναφέρεται στον αυθαίρετο και περισσότερο ακατέργαστο τρόπο με τον οποίο διευθετούνται τα σκορ της κεντρικής τάσης τα οποία τυπικά χρησιμοποιούνται για την αντιστοίχιση των προφίλ των στόχων (για παράδειγμα ο μέσος όρος των σκορ ή η διάμεσός τους). Γενικά, οι έρευνες οι οποίες εμπλέκουν μεθόδους προφίλ στόχων στην έρευνα των στόχων επίτευξης και των συνεπειών της παρακίνησης τους στο χώρο της φυσικής δραστηριότητας αναφέρουν ότι τα άτομα με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση, είτε αυτό συνδυάζεται με υψηλό ή χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ, εμφανίζουν περισσότερες προσαρμοσμένες αντιδράσεις από εκείνα τα άτομα με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση (Dorobantu & Biddle, 1997; Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Roberts et al., 1996; Vlachopoulos & Biddle, 1996).

Η σταθερότητα της παραπάνω προσέγγισης εξετάστηκε και από τους Standage και Treasure (2002) οι οποίοι συγκρίνανε στο χώρο της σχολικής Φ.Α. την παρακίνηση μαθητών σε επίπεδο κατάστασης και στρατηγικές ρύθμισης σε σχέση με τα τέσσερα αναγνωρισμένα προφίλ στόχων: (α) υψηλά στη μάθηση /υψηλά στο εγώ, (β) υψηλά στη μάθηση /χαμηλά στο εγώ, (γ) χαμηλά στη μάθηση /υψηλά στο εγώ, και

(δ) χαμηλά στη μάθηση /χαμηλά στο εγώ. Μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση (υψηλά στη μάθηση /υψηλά στο εγώ, υψηλά στη μάθηση /χαμηλά στο εγώ) παρουσίασαν υψηλότερη παρακίνηση από ότι μαθητές με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση (χαμηλά στη μάθηση /υψηλά στο εγώ, χαμηλά στη μάθηση /χαμηλά στο εγώ). Αντίθετα μαθητές με χαμηλό προσανατολισμό στη μάθηση ανέφεραν υψηλότερη τάση να εμπιστεύονται εξωτερικές ρυθμίσεις στρατηγικών μάθησης από εκείνους με υψηλό προσανατολισμό στη μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνουν ότι ο αποφασιστικός παράγοντας στην αύξηση της παρακίνησης είναι ο προσανατολισμός στη μάθηση σε σχέση με το ρόλο του προσανατολισμού στο εγώ. Παρόμοια αποτελέσματα που επιβεβαιώνουν την παραπάνω σχέση βρέθηκαν επίσης για το χώρο της σχολικής Φ.Α. και από τους Walling και Duda (1995).

Παρόμοια, στο χώρο του αθλητισμού εργασία των Roberts και συν. (1996) ανέδειξε επίσης τα θετικά αποτελέσματα του προσανατολισμού υψηλά στη μάθηση αλλά και το έλλειμμα των ατόμων με ταυτόχρονα χαμηλό προσανατολισμό τόσο στη μάθηση όσο και στο εγώ. Επιπρόσθετα, εκείνοι που επιδείκνυαν υψηλή έμφαση τόσο στη μάθηση όσο και στο εγώ παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα ευχαρίστησης, επιμονής και επίδοσης σε σχέση με εκείνους που είχαν υψηλό προσανατολισμό μόνο στον ένα ή στον άλλο στόχο (Steinberg, 1996).

Ο στόχος της κοινωνικής αναγνώρισης/αποδοχής. Ήδη από τις πρώιμες θέσεις γύρω από τους προσανατολισμούς στόχων υπήρχε η σκέψη ότι και άλλοι προσανατολισμοί στόχων, πέρα από εκείνους στη μάθηση και στο εγώ, μπορούν να συνεισφέρουν στην εκτίμηση της πρόθεσης συμπεριφοράς σε χώρους επίτευξης. Εντούτοις, αυτοί οι προσανατολισμοί στόχων δεν είχαν συγκεντρώσει αρχικά κανένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Εδώ και λίγα χρόνια όμως οι έρευνες έχουν στραφεί και στην παρακολούθηση και άλλων στόχων (Urda & Maehr, 1995), καθώς προτείνεται ότι το πλαίσιο των δύο στόχων στη μάθηση και στο εγώ είναι φειδωλό και ανεπαρκές στην έρευνα της παρακίνησης για επίτευξη στο σχολικό περιβάλλον (Bempechat & Boulay, 2000).

Σύμφωνα λοιπόν με τους Maehr και Braskamp (1986) ήταν ξεκάθαρο ότι, σε χώρους ανθρώπινης δράσης και επίτευξης, οι στόχοι ήταν περισσότεροι από αυτούς στη μάθηση και στο εγώ. Στην πρώτη εκδοχή άλλωστε της θεωρίας των στόχων (Maehr & Nicholls, 1980), η οποία ήταν βασισμένη πάνω σε μια δια-πολιτισμική ανάλυση της παρακίνησης για επίτευξη, γινόταν αναφορά σε ένα ακόμα σημαντικό

στόχο. Αυτός ήταν ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής (*social approval/acceptance*), που μπορεί να οριστεί ως η τάση των ανθρώπων να είναι αγαπητοί και αποδεκτοί από τους άλλους.

Ο παραπάνω στόχος μπορεί να μη θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός για το δυτικό πολιτισμό αλλά είναι πολύ σημαντικός για αρκετές μη δυτικές κουλτούρες, καθώς η επιτυχία και η αποτυχία θεωρούνται ψυχολογικές μεταβλητές και το νόημα που αποδίδεται σε αυτές επηρεάζεται από τις κυρίαρχες πολιτισμικές αντιλήψεις. Η διαφορετική επίδραση των πολιτισμικών αντιλήψεων στην ερμηνεία που δίνουν τα άτομα για τον εαυτό τους, για τους άλλους και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση καθώς και οι συνέπειες αυτών των αντιλήψεων στη γνώση, στο συναίσθημα και στην παρακίνηση υποστηρίχθηκε και από τους Markus και Kitayama (1991) οι οποίοι διαχώρισαν τον πολιτισμικό εαυτό σε ανεξάρτητο (μια ξεχωριστή οντότητα) και αλληλοεξαρτώμενο (βαρύτητα σε συγκεκριμένες καταστάσεις και στις σχέσεις με άλλους ανθρώπους). Οι παραπάνω αντιλήψεις επηρεάζουν τους στόχους και τις σχέσεις των ατόμων σε περιβάλλοντα επίτευξης καθώς τα άτομα αυτά προσδιορίζονται με βάση τις προσδοκίες των σημαντικών άλλων.

Η αποδοχή αλλά και η περαιτέρω διερεύνηση της σημασίας των κοινωνικών στόχων σε ποικίλους χώρους άσκησης θεωρείται αναγκαία και από τον Hayashi (1996), ο οποίος σε έρευνά του ανάμεσα σε Άγγλο-Αμερικάνους και Χαβανέζους υποστήριξε ότι η αντίληψη αλληλεξάρτησης του εαυτού χαρακτηρίζεται από την επιθυμία για σύνδεση με τους άλλους, τις δεσμεύσεις προς τους άλλους και την συμμόρφωση σε κανόνες της ομάδας.

Σε ότι αφορά την επίτευξη οι Urdan και Maehr (1995) αναφέρουν ότι οι ψυχολογικές μεταβλητές της επιτυχίας και της αποτυχίας καθορίζονται με τη σειρά τους από τεσσάρων ειδών κοινωνικούς στόχους: α) κοινωνική αποδοχή, β) κοινωνική συμμόρφωση, γ) κοινωνική προσφορά και δ) κοινωνική αλληλεγγύη.

Ο προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή εννοιολογικά φαίνεται να συμφωνεί εν μέρει με τον προσανατολισμό στη μάθηση καθώς κοινό χαρακτηριστικό τους είναι η καταβολή της προσπάθειας. Συγκεκριμένα, οι Maehr και Nicholls (1980) περιγράφουν την παρακίνηση για κοινωνική αποδοχή ως συμπεριφορά η οποία μεγιστοποιεί τη δυνατότητα να καταβάλλει κάποιος υψηλή προσπάθεια και ταυτόχρονα ελαχιστοποιεί την περίπτωση καταβολής χαμηλής προσπάθειας. Οι Maehr και Nicholls βασίζουν την άποψή τους στην υπόθεση ότι η προσπάθεια (αντίθετα από την ικανότητα) φαίνεται να αποτελεί ένα εκούσιο χαρακτηριστικό το οποίο ο καθένας

μπορεί να επιδείξει. Θεωρείται λοιπόν ότι η υιοθέτηση στόχων κοινωνικής αποδοχής, καθώς φανερώνει περισσότερο πρόθεση μιας ηθικής συμπεριφοράς παρά πρόθεση για επίδειξη ανωτερότητας, είναι πιο πιθανό να συνδέεται με υψηλότερα επίπεδα προσπάθειας τα οποία με τη σειρά τους έχουν θετική σχέση με την υιοθέτηση στόχων στη μάθηση.

Όσον αφορά την υποτιθέμενη εν μέρει επίσης σχέση της κοινωνικής αποδοχής με στόχους στο εγώ μάλλον αυτή οφείλεται στην ερμηνεία της με όρους κοινωνικής αναγνώρισης η οποία (καθώς υποδηλώνει ικανότητα) βρέθηκε να μην έχει σχέση με στόχους μάθησης αλλά αντίθετα να έχει μέτρια θετική σχέση με στόχους στο εγώ (Allen, 2003). Επιπρόσθετα, τόσο η κοινωνική αποδοχή όσο και οι στόχοι επίδοσης (στόχος στο εγώ) γενικότερα αποτελούν συμπεριφορές επίτευξης οι οποίες χαρακτηρίζονται με κριτήρια που προσδιορίζονται από άλλους (Papaioannou et al., 2007).

Ειδικότερα, ο προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή σχετιζόταν θετικά με την ικανοποίηση στην άθληση, με την καταβολή προσπάθειας και την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στην εκπαίδευση (Anderman & Anderman, 1999; Papaioannou et al., 2002; Wentzel, 1996) ενώ σε άλλη έρευνα συνδεόταν θετικά τόσο με εσωτερική παρακίνηση (στόχοι μάθησης) όσο και με εστίες εξωτερικής ρύθμισης (στόχοι στο εγώ) (Papaioannou et al., 2002). Επιπρόσθετα, στην εργασία των Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2007) και στο χώρο του μαθήματος της ελληνικής Φ.Α. ο προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή συνδεόταν θετικά τόσο με την εσωτερική παρακίνηση όσο και με την ευχαρίστηση.

Παρόμοια, στην εργασία Τομπούλογλου και Παπαϊωάννου (2006) ο προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή σχετιζόταν θετικά με την εσωτερική παρακίνηση αλλά και με μορφές εξωτερικής παρακίνησης, όπως η αναγνωρίσιμη ρύθμιση και η εσωτερική πίεση, η συμμετοχή στην άσκηση αλλά και με την ερμηνεία του φόβου αποτυχίας. Γενικά ο προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή δείχνει να σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό στη μάθηση και τον προσανατολισμό στο εγώ και ιδιαίτερα με την εσωτερική παρακίνηση (Μυλώσης, 2000).

Σχετικά με τις έρευνες σε χώρους παρακίνησης οι Graham και Taylor (2002), μετά από ανασκόπηση αρκετών εργασιών, προτείνουν κάποιες οδηγίες με χαρακτήρα περισσότερο γενικό και συμβουλευτικό, στις οποίες μεταξύ άλλων τονίζεται πως θα πρέπει να δίνεται περισσότερη έμφαση σε κοινωνικά περιεχόμενα.

Ο στόχος στο εγώ και το μοντέλο προσέγγισης – αποφυγής επίτευξης. Στην προσπάθεια της μελέτης της παρακίνησης για επίτευξη και μιας περισσότερο ολοκληρωμένης και διευκρινιστικής προσέγγισης σχετικής με τον προσανατολισμό στο εγώ οι Elliot και Church (1997) πρότειναν το μοντέλο της προσέγγισης και αποφυγής επίτευξης (επίδοσης). Σύμφωνα με το παραπάνω μοντέλο ο στόχος στο εγώ θα πρέπει να διακριθεί σε στόχους προσέγγισης επίδοσης (performance approach goals) και στόχους αποφυγής επίδοσης (performance avoidance goals). Ο στόχος προσέγγισης επίδοσης μπορεί να ορισθεί ως η προσπάθεια του ατόμου να αποδείξει ότι είναι ικανός με έναν αντικειμενικό τρόπο, ενώ ο στόχος αποφυγής επίδοσης ως η προσπάθεια του ατόμου να αποφύγει μια αρνητική αξιολόγηση της ικανότητάς του.

Μελέτες επιβεβαίωσαν τη δομική και προβλεπτική εγκυρότητα ερωτηματολογίων που μετρούσαν στόχους αποφυγής επίδοσης, προσέγγισης επίδοσης και στόχους στη μάθηση. Ταυτόχρονα, επιβεβαιώθηκε και η ξεχωριστή επίδραση των στόχων προσέγγισης και αποφυγής επίδοσης σε ποικίλους δείκτες. Για παράδειγμα οι στόχοι προσέγγισης επίδοσης συνδέονταν με την παρακίνηση για επίτευξη, το φόβο της αποτυχίας, το βαθμό απόδοσης και ήταν επιβλαβείς στην εσωτερική παρακίνηση, ενώ οι στόχοι αποφυγής επίδοσης συνδέονταν με προσδοκίες χαμηλής ικανότητας και επίσης με το φόβο της αποτυχίας, το βαθμό απόδοσης και ήταν επιβλαβείς στην εσωτερική παρακίνηση (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Ακόμη, πειραματικές έρευνες επιβεβαίωσαν τις διαφορές, ανάμεσα στους δύο αυτούς τύπους στόχων επίδοσης (Elliot & Harackiewicz, 1996) και τεκμηρίωσαν το διαφορετικό ρόλο τους σε δείκτες όπως η πρόβλεψη της αντίληψης ικανότητας, του άγχους και της επίδοσης στο σχολείο (Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca, & Rufo, 2002).

Οι δύο παραπάνω όμως στόχοι προσέγγισης και αποφυγής επίδοσης δεν εμφανίζουν την ορθογωνικότητα των στόχων στη μάθηση και στο εγώ καθώς εμφανίζουν σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους, όπως φανέρωσαν τρεις αντίστοιχες εργασίες των Elliot και Church (1997), Middleton και Midgley (1997) και Skaalvik (1997) με χρήση αντίστοιχων διαφορετικών ερωτηματολογίων. Το παραπάνω βέβαια αποτέλεσμα δεν προκαλεί έκπληξη καθώς και οι δύο στόχοι εμπεριέχουν το στοιχείο της σύγκρισης του ατόμου με τους άλλους.

Η υπόθεση της διακριτότητας ανάμεσα σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής επίδοσης επιβεβαιώθηκε επίσης και σε έρευνα των Elliot και συν. (1999) με δείγμα

φοιτητές τόσο στο πεδίο των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης όσο και της παρακίνησης για επίτευξη.

Οι μαθητές λοιπόν οι οποίοι υιοθετούν στόχους στο εγώ (επίδοσης) εστιάζουν στην επίδειξη των ικανοτήτων τους (*performance-approach goals*) ή στην αποφυγή επίδειξης της ανικανότητάς τους (*performance-avoid goals*) (Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997) και ενδιαφέρονται ιδιαίτερα στο πως οι ίδιοι τα καταφέρνουν σε σύγκριση με τους άλλους ή πώς να επιτύχουν συγκεκριμένα στάνταρ (π.χ. βαθμοί ή σκορ). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, στο οποίο η καταβολή προσπάθειας και τα λάθη τείνουν να συσχετίζονται με χαμηλή ικανότητα (Nicholls, 1989), οι μαθητές επιλέγουν εύκολες εργασίες ώστε να φαίνονται ικανοί καθώς θα επιτυγχάνουν καταβάλλοντας μικρή προσπάθεια.

Συσχετίσεις μεταξύ των στόχων. Σε μια διαχρονική εργασία των Veermans και Tarola (2004) στο χώρο της εκπαίδευσης με μαθητές από 21 δημοτικά σχολεία που διήρκεσε 4 χρόνια (η ηλικία των μαθητών τον πρώτο χρόνο της έρευνας ήταν 8-9 ετών) μεταξύ άλλων εξετάσθηκαν και οι συσχετίσεις μεταξύ των στόχων μάθησης, αποφυγής επίδοσης και προσέγγισης επίδοσης. Οι στόχοι μάθησης είχαν ισχυρή αρνητική συσχέτιση με τους στόχους για αποφυγή επίδοσης ($r = - 0.44$ έως $- 65$). Σχετικά όμως με τους στόχους προσέγγισης επίδοσης οι συσχετίσεις με τους στόχους μάθησης και αποφυγής επίδοσης διέφεραν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Τον πρώτο χρόνο υπήρχε ισχυρή συσχέτιση του στόχου προσέγγισης επίδοσης με το στόχο για αποφυγή επίδοσης ($r = 0.61$) ενώ το δεύτερο χρόνο υπήρχε ισχυρή συσχέτιση με το στόχο για μάθηση ($r = 0.52$), γεγονός που υπογραμμίζει τη διττή φύση του προσανατολισμού για επίδοση καθώς μαθητές με υψηλό προσανατολισμό στην επίδοση μπορεί να είναι υψηλά προσανατολισμένοι στη μάθηση ή στην αποφυγή επίδοσης. Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης καθαρά ότι στο πέραςμα του χρόνου η πλέον αμετάβλητη ομάδα ήταν η ομάδα με προσανατολισμό στη μάθηση κάτι που συμφωνεί και με προηγούμενες έρευνες (Lepola, 2000). Παράλληλα η ομάδα αυτή παρουσίαζε και το μικρότερο σκορ στο στόχο για αποφυγή επίδοσης ενώ μεγάλη σταθερότητα στο χρόνο είχε και η ομάδα με έμφαση στο στόχο για αποφυγή επίδοσης. Στην ομάδα με έμφαση στη μάθηση το 71% των περιπτώσεων αφορούσε κορίτσια ένα εύρημα αποδεκτό και από προηγούμενες έρευνες (Meece, 1994).

Σε άλλη έρευνα των Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou και Milosis (2007) με 928 μαθητές/τριες γυμνασίων εξετάσθηκαν και οι συσχετίσεις μεταξύ των στόχων

μάθησης, προσέγγισης επίδοσης, αποφυγής επίδοσης και κοινωνικής αποδοχής. Οι στόχοι μάθησης βρέθηκε να έχουν μέτρια θετική σχέση με τους στόχους για κοινωνική αποδοχή ($r = 0.49$), χαμηλή αρνητική σχέση με τους στόχους για αποφυγή επίδοσης ($r = - 0.23$) ενώ δεν είχαν στατιστικά σημαντική σχέση με τους στόχους για προσέγγιση επίδοσης ($r = - 0.7$). Οι στόχοι για προσέγγιση επίδοσης είχαν θετική σχέση με τους στόχους για αποφυγή επίδοσης ($r = 0.33$) και τους στόχους για κοινωνική αποδοχή ($r = 0.39$). Οι στόχοι για αποφυγή επίδοσης είχαν επίσης θετική σχέση με τους στόχους για κοινωνική αποδοχή ($r = 0.20$).

Συνέπειες από την υιοθέτηση στόχων προσέγγισης-αποφυγής επίδοσης. Σχετικά με τις συνέπειες από την υιοθέτηση στόχων προσέγγισης ή αποφυγής επίδοσης τα αποτελέσματα όσον αφορά το στόχο προσέγγισης επίδοσης παρουσιάζονται ιδιαίτερα δυσανάγνωστα, καθώς ο παραπάνω στόχος παρουσιάζει ένα περισσότερο σύνθετο προφίλ που προέρχεται αμφότερα από την ανάγκη επίτευξης αλλά και το φόβο για αποτυχία. Ειδικότερα στην εργασία των Elliot και Church (1997), οι στόχοι προσέγγισης επίδοσης συνδέονταν με την παρακίνηση για επίτευξη, το φόβο για αποτυχία, το βαθμό της απόδοσης και είχαν αρνητική συνεισφορά στην εσωτερική παρακίνηση. Αντίθετα, οι στόχοι αποφυγής επίδοσης ήταν συσχετισμένοι με το φόβο για αποτυχία, την αντίληψη χαμηλής ικανότητας και επίσης είχαν αρνητική συνεισφορά στην εσωτερική παρακίνηση.

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης 23 πειραματικών εργασιών σχετικών με εσωτερική παρακίνηση (Rawsthorne & Elliot, 1999) τα οποία έδειξαν ότι αρνητικά αποτελέσματα συμβαίνουν μόνο όταν οι σχετικοί με επίδοση στόχοι συνοδεύονται από ενδείξεις αρνητικών πιθανοτήτων ενώ οι ενδείξεις θετικών πιθανοτήτων επίτευξης προκαλούν θετικά αποτελέσματα. Η παραπάνω θέση οδήγησε τον Elliot (1997; 1999) να υποστηρίξει ότι στα αποτελέσματα των στόχων επίδοσης μάλλον περισσότερο σημαντικό (διαμεσολαβητικό) ρόλο έχουν οι διαστάσεις της προσέγγισης-αποφυγής επίδοσης παρά οι αντιλήψεις της ικανότητας του ατόμου.

Γενικά, οι διάφορες έρευνες δεν έχουν καταφέρει να αποσαφηνίσουν εάν οι στόχοι προσέγγισης επίδοσης έχουν σταθερά θετικές ή αρνητικές συνέπειες.

Πρόσφατα ορισμένες έρευνες έχουν υποστηρίξει ότι οι στόχοι προσέγγισης επίδοσης μπορεί να είναι ευεργετικοί σε συγκεκριμένους χώρους (όπως το ανταγωνιστικό κολεγιακό περιβάλλον) και για τους σπουδαστές εκείνους που είναι

μεγαλύτεροι ηλικιακά καθώς βρέθηκε να συνδέονται θετικά με δείκτες όπως η επιμονή, τα θετικά συναισθήματα και οι βαθμοί (Elliot, 1999; Harackiewicz, Barron, & Elliot, 1998; Harackiewicz, Barron, Tauer, & Elliot, 2002b; Pintrich, 2000a). Ωστόσο για το ίδιο θέμα υποστηρίζεται ότι οι στόχοι προσέγγισης οδηγούν τους μαθητές να εστιάζουν σε στρατηγικές οι οποίες αποβλέπουν περισσότερο στην ανάδειξη της ικανότητάς τους παρά στη μάθηση και με αυτόν τον τρόπο μπορεί να συμβάλλουν στην απόκτηση καλών βαθμών αλλά όχι απαραίτητα και στην κατανόηση και στην εις βάθος απόκτηση της γνώσης (Midgley, Kaplan, & Middleton, 2001).

Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι στόχοι προσέγγισης συνδέονται με αρνητικούς δείκτες όπως άγχος, συμπεριφορές διάσπασης προσοχής και χαμηλής διατήρησης της αποκτημένης μάθησης (Midgley et al., 2001).

Παρόμοια αρνητικά αποτελέσματα προέκυψαν και σε άλλες εργασίες (Elliot et al., 1999; Kaplan et al., 2002; Urdan, Ryan, Anderman, & Gheen, 2002) όπου αμφότεροι οι στόχοι προσέγγισης και αποφυγής επίδοσης σχετίζονταν με άγχος, με μια ανοργάνωτη προσέγγιση μάθησης, με χρήση επιπόλαιων στρατηγικών μάθησης και με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Επιπρόσθετα όμως ενώ οι στόχοι αποφυγής επίδοσης συνδέονταν αρνητικά με την αποφυγή δραστήριας εμπλοκής σε απαιτητικές εργασίες, οι στόχοι προσέγγισης επίδοσης συνδέονταν θετικά με πίστη για αποτελεσματικότητα, με καταβολή προσπάθειας και επιμονή στο σχολείο.

Επί του παρόντος το θέμα, σχετικά με τις σημαντικές ευεργετικές επιδράσεις των στόχων προσέγγισης επίδοσης στο χώρο του σχολείου, θεωρείται ακόμα αμφιλεγόμενο (Elliot & Moller, 2003; Harackiewicz, Barron, Pintrich, Elliot, & Thrash, 2002a; Hidi & Harackiewicz, 2000; Kaplan & Middleton, 2002).

Εκείνο που είναι αξιοπρόσεκτο όμως, σύμφωνα με τους Middleton, Kaplan και Midgley (2004), είναι το ενδεχόμενο της δυνητικής μετατροπής των στόχων προσέγγισης σε στόχους αποφυγής, όταν οι μαθητές βιώνουν αλλαγές στις περιστάσεις και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους ή στην πιθανότητα αποτυχίας. Παρόμοια θέση εμφανίζεται και σε άλλες εργασίες καθώς ενώ γενικά ο παραπάνω στόχος συνδέεται με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (McGregor & Elliot, 2002) και την θετική αυτό-αντίληψη ικανότητας (*όσον αφορά την αντίληψη κάποιου για το πόσο καλά τα καταφέρνει*) στο χώρο του σχολείου (Skaalvik, 1997), υποστηρίζεται ταυτόχρονα ότι η συνεχής τάση για έμφαση στο στόχο αυτό σχετίζεται με αρνητικά χαρακτηριστικά και αποτελέσματα, όπως χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, χαμηλό

αυτό-συναίσθημα, άγχος, φόβο για αποτυχία και εξωτερική παρακίνηση (Elliot & McGregor, 2001; Midgley et al., 2001; Skaalvik, 1997).

Όσον αφορά το στόχο αποφυγής επίδοσης τα αποτελέσματα σαφώς είναι πιο ευανάγνωστα καθώς υποστηρίζεται καθολικά ότι είναι θετικός προβλεπτής καταστάσεων άγχους και ματαίωσης, συνδέεται αρνητικά με την εσωτερική παρακίνηση και την ακαδημαϊκή επίδοση (Elliot & McGregor, 2001; McGregor & Elliot, 2002) και συσχετίζεται με χαμηλή προσδοκία επίτευξης (Elliot & Church, 1997) και χαμηλή αυτό-αντίληψη ικανότητας (Elliot, Sheldon, & Church, 1997; Skaalvik, 1997). Καμία έρευνα δεν έχει καταφέρει να συνδέσει τον παραπάνω στόχο με προσαρμόσιμες διαδικασίες ή αποτελέσματα και όλοι συμφωνούν ότι θα πρέπει να αποθαρρύνεται με κάθε τρόπο (Fryer & Elliot, 2007).

Αν και η αντίληψη ικανότητας διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στην υιοθέτηση στόχων προσέγγισης ή αποφυγής επίδοσης οι έρευνες έχουν δείξει επίσης ότι τα άτομα με χαμηλή αντίληψη ικανότητας δεν είναι πάντα επιρρεπείς στο φόβο της αποτυχίας και μπορεί να υιοθετήσουν στόχους προσέγγισης επίδοσης καθώς και ότι τα άτομα με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεν είναι πάντα απρόσβλητα στην αποφυγή της αποτυχίας (Covington, 1992; Covington & Omeleisch, 1991; Roberts & Walker, in press). Η παραπάνω άποψη αποκτά ιδιαίτερη σημασία για το χώρο του σχολείου όσον αφορά στην καλλιέργεια των επιθυμητών ή αποφυγή των ανεπιθύμητων στόχων.

Χρήση όρων, σχετικά με τις δομές των τεσσάρων στόχων, στην παρούσα έρευνα. Οι δύο παραπάνω στόχοι στο εγώ (ο στόχος προσέγγισης επίδοσης και ο στόχος αποφυγής επίδοσης), λόγω της καταλληλότητας και της εφαρμογής τους σε διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης δράσης, ονομάστηκαν αντίστοιχα από τον Papaioannou (1999) ως στόχος ενίσχυσης του εγώ (*ego-strengthening*) (η τάση να εμφανιζόμαστε καλύτεροι από τους άλλους) και ως στόχος προστασίας του εγώ (*ego-protection*) (η τάση να προστατεύουμε το εαυτό μας από αρνητική αξιολόγηση). Παρόμοια, ο στόχος στη δουλειά/μάθηση, λόγω της συνεπαγόμενης βελτίωσης της ικανότητας ή με άλλα λόγια της προσωπικής βελτίωσης, τόσο σε χώρους επίτευξης όσο και σε άλλα πεδία της ανθρώπινης δράσης (π.χ. θρησκεία, ηθική, πειθαρχία), ονομάστηκε στόχος προσωπικής βελτίωσης (Papaioannou, 1999).

Στους παραπάνω τέσσερις προσωπικούς στόχους επίτευξης¹, δηλαδή της προσωπικής βελτίωσης, της ενίσχυσης του εγώ, της προστασίας του εγώ και της κοινωνικής αποδοχής, τόσο για το χώρο του αθλητισμού όσο και για το χώρο του σχολείου, είναι επικεντρωμένη η παρούσα έρευνα και αυτοί πλέον οι όροι θα χρησιμοποιούνται στη συνέχεια της εργασίας για την περιγραφή των τεσσάρων προσανατολισμών σε στόχους και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στους αντίστοιχους στόχους.

Διαφορές στην παρακίνηση των παιδιών

Ο Nicholls (1989) υποστηρίζει ότι οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης δεν προσδιορίζονται μόνο από προσωπικούς (*dispositional*) παράγοντες αλλά και από περιστασιακούς (*situational*). Την ίδια θέση υιοθετεί και η Duda (1993) σύμφωνα με την οποία οι στόχοι διαφοροποιούνται τόσο λόγω των ατομικών διαφορών όσο και των απαιτήσεων της συγκεκριμένης κατάστασης στην οποία εμπλέκεται το άτομο. Έρευνες έχουν δείξει μάλιστα ότι υπάρχουν λογικές συσχετίσεις μεταξύ των προσωπικών στόχων και των αντιλήψεων σχετικά με την επίδραση του περιβάλλοντος, τόσο στο χώρο του αθλητισμού όσο και της σχολικής τάξης (Duda & Nicholls, 1992).

Η σημασία των δύο παραπάνω παραγόντων, ως αιτίες διαφορών στην παρακίνηση, έχει στρέψει τις έρευνες - όσον αφορά την υιοθέτηση του ενός ή του άλλου στόχου - στη ξεχωριστή μελέτη τόσο των ατομικών διαφορών σε προσανατολισμούς στόχων (Deci & Ryan, 1985) όσο και στο ρόλο της δομής του περιβάλλοντος (*κλίμα παρακίνησης*) (Ames, 1992a), καθώς τελευταία και στην αλληλεπίδραση τους (Treasure & Roberts, 1998). Παρά την περιορισμένη έρευνα σχετικά με την επίδραση που ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες ασκούν στη διαμόρφωση των στόχων η ανασκόπηση εργασιών των Biddle και συν. (2003) παρέχει μια ισχυρή ένδειξη για τον σημαντικό ρόλο μιας διάταξης «σημαντικών άλλων» στην ανάπτυξη των προσωπικών στόχων στους νέους. Συγκεκριμένα οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι στο ευρύτερο περιβάλλον της φυσικής δραστηριότητας ιδιαίτερα οι

¹ Η διάκριση σε στόχους προσέγγισης και αποφυγής πρόσφατα εφαρμόζεται και στους στόχους μάθησης (*mastery-approach* και *mastery-avoidance*) (Elliot & Thrash, 2001; Conroy et al., 2003). Η μικρή σε έκταση έως τώρα έρευνα πάνω σε στόχους αποφυγής στη μάθηση κάνει εξαιρετικά δύσκολη τόσο την εκτίμηση της, όσο αφορά τον βαθμό της επικράτησής της μεταξύ των μαθητών, όσο και τη δυνατότητα γενίκευσης εκείνων των χαρακτηριστικών της με τα οποία είναι συσχετισμένη (Pintrich, 2003). Οι λιγοστές έρευνες που εξέτασαν στόχους αποφυγής στη μάθηση βρέθηκε κυρίως να μην έχουν καμία σχέση με γνωστικές στρατηγικές ή με βαθμούς αλλά να είναι αρνητικά συνδεδεμένες με την εσωτερική παρακίνηση (Cury et al., 2006) και θετικά συνδεδεμένες με αρνητικά συναισθήματα όπως άγχος, ανησυχία (Elliot & McGregor, 2001) και το φόβο αναζήτησης βοήθειας (Karabenick, 2003). Λόγω λοιπόν της πενιχρής συνεισφοράς του στόχου αποφυγής στη μάθηση - ως τώρα - σε σχέση με τους τρεις άλλους τύπους στόχων ο παραπάνω στόχος δεν έχει συμπεριληφθεί στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας.

γονείς, οι καθηγητές Φ.Α. και οι φίλοι μπορούν να επιδράσουν με ένα σχετικό αλλά και διαφορετικό τρόπο στην παρακίνηση των μαθητών/τριών. Προτείνεται επίσης η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων να μην εξετάζεται χωριστά αλλά συνδυαστικά ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο διαφωτιστικά (Carr & Weigand, 2002).

Ατομικές διαφορές στην παρακίνηση των παιδιών. Ένα σημαντικό θέμα της βιβλιογραφίας σχετικά με τους προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων είναι και η υπόθεση της σταθερότητάς τους. Η υπόθεση αυτή εξετάζεται με δύο τρόπους. Πρώτον, όταν ένα άτομο αποκτήσει την αντίληψη/ικανότητα να είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση (μάθηση) ή στο εγώ, πως αυτοί οι στόχοι λειτουργούν (επηρεάζονται ή διαφοροποιούνται) σε διαφορετικά περιβάλλοντα; Και δεύτερον κατά πόσο οι στόχοι εμφανίζονται σταθεροί σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (test-retest reliability);

Γενικά, οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης δεν θα πρέπει να θεωρούνται ένα κληρονομημένο χαρακτηριστικό, ως κάτι δηλαδή αμετάβλητο, αλλά σαν ένα γνωστικό σχήμα το οποίο υπόκειται σε αλλαγές, τόσο από προσωπικούς όσο και από περιβαλλοντικούς (κοινωνικούς) παράγοντες (Nicholls, 1989). Βέβαια, σύμφωνα με τους Duda και Whitehead (1998) οι προσανατολισμοί σε στόχους εμφάνισαν κάποια διαχρονική σταθερότητα ιδιαίτερα όταν οι μετρήσεις αφορούσαν μικρές χρονικές περιόδους που εκτεινόταν από μια εβδομάδα έως το τέλος ολοκλήρωσης μιας ενότητας (τιμές από .68-.80). Για μεγαλύτερες περιόδους, όπως επαναμέτρηση μετά από ένα χρόνο, οι τιμές ήταν σαφώς μικρότερες. Επιπρόσθετα, οι προσανατολισμοί σε στόχους φαίνεται να διακρίνονται και από μια γενίκευση, όπως φανέρωσαν έρευνες σε δύο μάλλον διαφορετικά περιβάλλοντα, αυτά του σχολείου και του αθλητισμού και με συμμετοχή παιδιών διαφορετικών εθνοτήτων και ηλικίας (Duda & Nicholls, 1992; Guivernau et al., 1994; Guivernau & Duda, 1998).

Η διερεύνηση λοιπόν αυτής της σταθερότητας αποτελεί ένα σημαντικό θέμα στην έρευνα των στόχων επίτευξης καθώς υποστηρίζεται ότι έχει να κάνει τόσο με την ύπαρξη διαφορετικών καταστάσεων (Hardy, 1997) ή χώρων όσο και με την ίδια την κατάσταση σε περίπτωση μιας επαναλαμβανόμενης μέτρησης (Duda, 2001).

Ένας μεγάλος αριθμός εργασιών έχει καταδείξει ότι οι ατομικές διαφορές σε προσανατολισμούς στόχων επίτευξης μπορεί να οφείλονται σε πλήθος παραγόντων. Μεταξύ άλλων μπορούν να αποδοθούν στην προδιάθεση/τάση του ατόμου για εμπλοκή στο εγώ ή στη βελτίωση (Duda, 1996), στα πιστεύω του για το ποιες είναι οι

αιτίες που οδηγούν σε επιτυχία (Nicholls, 1989), στην αντίληψη των στόχων που καλλιεργεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο εμπλέκεται (Ames & Archer, 1988), σε προηγούμενες εμπειρίες του (Stipek & Hoffman, 1980), στην προσωπική θεώρησή του σύμφωνα με την οποία η ικανότητα εκλαμβάνεται ως κάτι αμετάβλητο ή κάτι που αναπτύσσεται με σκληρή δουλειά (Dweck, 1985), σε επιτυχίες του από προηγούμενες προσπάθειες (Wentzel, 1991) αλλά και στο πολιτιστικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το άτομο και το οποίο υποστηρίζεται ότι επηρεάζει τους στόχους του και γενικότερα τις διαδικασίες αυτό-ρύθμισής του (Boekaerts, 2003).

Ηλικία και παρακίνηση. Η συζήτηση γύρω από την εξελικτική διαδικασία του ατόμου εμφανίζει κατ' επανάληψη ένα τουλάχιστο ερώτημα. Η ανάπτυξη συντελείται μέσα από μια σειρά σταδίων σαφώς καθορισμένων από την ηλικία (ως προϊόν βιολογικής ή εσωτερικής αλλαγής) ή προχωρεί σαν ένα πλέγμα αλυσιδωτής συμπεριφοράς, άσχετο με την ψυχολογική μεταβλητή που ονομάζεται ηλικία; Η ηλικία λοιπόν αν και αποτελεί συνήθως μια βολική (και συχνά τη μόνη) μεταβλητή στο πλαίσιο της οποίας κατηγοριοποιείται η παιδική συμπεριφορά, δεν παύει να είναι ασαφής και ακαθόριστη.

Η αναπτυξιακή δε διαδικασία του ατόμου δεν συσχετίζει την ηλικία μόνο με διαφορές ως προς την έννοια/αντίληψη της ικανότητας αλλά και με διαφορές και στους τρεις βασικούς τομείς της ανθρώπινης ανάπτυξης οι οποίοι επιδρούν στην παρακίνηση του ατόμου. Το βιοσωματικό-ψυχοκινητικό, το γνωστικό και τον ψυχοκινητικό-συναισθηματικό.

Ιδιαίτερα από την ηλικία των έντεκα περίπου ετών, καθώς τα παιδιά εισέρχονται στο στάδιο της τυπικής λειτουργικής σκέψης (11^ο – 16^ο έτος), τους παρέχεται η δυνατότητα να λειτουργούν με υποθέσεις και να έχουν μεγαλύτερη ικανότητα να υπολογίζουν τις λογικές συνέπειες μιας κατάστασης. Η ικανότητα να συσχετίζουν θέματα και ζητήματα επαναπροσδιορίζει τη θέση τους και τη σχέση τους με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον με ποικίλες συνέπειες στη συμπεριφορά τους.

Οι όποιες παρατηρούμενες λοιπόν μεταβολές σε διάφορους δείκτες συμπεριφοράς δεν σημαίνουν αναγκαστικά ότι είναι αποτέλεσμα με πρωταρχικό αίτιο την ηλικία. Καλύτερα μάλλον μπορούν να ερμηνευτούν - σύμφωνα και με την κοινωνική γνωστική θεωρία του Bandura - από την αλληλενέργεια της ηλικίας (ως ένας μηχανισμός ωρίμανσης) και της εμπειρίας του ατόμου, καθώς οι περιβαλλοντικές επιδράσεις που συχνά ελέγχονται από τους γονείς, τους δασκάλους και τους

συννομηλίκους των παιδιών διευκολύνουν την ανάπτυξη προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση.

Γενικότερα, υποστηρίζεται ότι υπάρχει μια μείωση της εσωτερικής παρακίνησης που σχετίζεται με την ηλικία και υπογραμμίζεται ότι η παρατηρούμενη αυτή μείωση φαίνεται να συνδέεται ιδιαίτερα με την παρακίνηση στους χώρους του σχολείου, καθώς όσο τα παιδιά μεγαλώνουν αντιλαμβάνονται και μια ισχυρότερη έμφαση από το σχολικό τους περιβάλλον στην ικανότητα και στον ανταγωνισμό για υψηλότερη βαθμολογία (Meece, Anderman, & Anderman, 2006). Ταυτόχρονα δεν φαίνεται να υπάρχουν ισχυρές ενδείξεις για μείωση της παρακίνησης σε εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα στον αθλητισμό υψηλού επιπέδου καθώς οι συμμετέχοντες φαίνεται να είναι έντονα προσανατολισμένοι και στο ξεπέραςμα των άλλων (στόχοι στο εγώ) και στην καταβολή μεγάλης προσπάθειας (στόχοι βελτίωσης) (Duda, 1989; Ommundsen & Roberts, 1996; Θεοδωράκης και συν., 1998). Η παρατηρούμενη μείωση της παρακίνησης των παιδιών στο σχολικό χώρο είχε γραμμική σχέση με την αύξηση της ηλικίας και των σχολικών τους χρόνων ενώ μια σχετικά μεγάλη μείωση παρατηρήθηκε ιδιαίτερα κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό προς το γυμνάσιο (Lepper, Sethi, Dialdin, & Drake, 1996).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούσαν απόλυτα να δικαιολογηθούν, για το χώρο του μαθήματος της Φ.Α., οι διαφορές που βρέθηκαν στην εσωτερική παρακίνηση, στο ενδιαφέρον για το μάθημα και στην αντίληψη για την χρησιμότητα του μαθήματος ανάμεσα σε μαθητές/τριες γυμνασίων (13-15 χρόνων) και μαθητές/τριες των λυκείων (16-18 χρόνων). Σε όλες τις παραπάνω μεταβλητές οι μαθητές/τριες των γυμνασίων εμφάνισαν σημαντικά υψηλότερα σκορ από ότι οι μαθητές/τριες των λυκείων (Papaioannou, 1992; 1997).

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και σε έρευνα με περίπου 700 επίσης Έλληνες μαθητές/τριες της Ε΄ δημοτικού, της Α΄ γυμνασίου και της Α΄ λυκείου, η οποία εξέτασε διαφορές ως προς την ηλικία στην εσωτερική παρακίνηση, στην αντίληψη κλίματος παρακίνησης, στους προσανατολισμούς στόχων και στην αντίληψη ικανότητας. Στην παραπάνω έρευνα γενικά βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες του λυκείου είχαν σημαντικά χαμηλότερα σκορ σε δείκτες εσωτερικής παρακίνησης (προσπάθεια, διασκέδαση), σε αντίληψη κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη βελτίωση, στην αντίληψη ικανότητας αλλά και στον προσανατολισμό στην βελτίωση, ενώ δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον προσανατολισμό στο εγώ (Digelidis & Papaioannou, 1999).

Σε άλλη μακροχρόνια έρευνα στο μάθημα της Φ.Α. όπου συμμετείχαν 881 μαθητές και μαθήτριες Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων από 9 διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας, βρέθηκε ότι ο προσανατολισμός των παιδιών στην βελτίωση (ο οποίος συνοδεύεται και από αντίστοιχη μείωση της διασκέδασης και προσπάθειας) συνεχώς ελαττώνεται από την πρώτη Γυμνασίου ως την τελευταία τάξη του Λυκείου, ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές ως προς την ηλικία όσο αφορά τον προσανατολισμό των παιδιών στο εγώ (Kouli, Papaioannou, & Antoniou, 2001).

Η ίδια φθίνουσα τάση σε σχέση με την ηλικία παρατηρήθηκε και στην ευχαρίστηση που νιώθουν οι μαθητές/τριες από την βελτίωση των ικανοτήτων τους στο μάθημα της Φ.Α.. Συγκεκριμένα το ποσοστό των παιδιών που δήλωσε ότι ευχαριστείται να βελτιώνει τις ικανότητες του στο μάθημα της Φ.Α. ήταν 80% στην έκτη δημοτικού, 61% στην τρίτη γυμνασίου και 54% στην τρίτη λυκείου. Αντίστοιχες τάσεις καταγράφονται και στα ποσοστά των μαθητών που δηλώνουν ότι βρίσκουν το μάθημα της Φ.Α. ενδιαφέρον και ότι προσπαθούν στο εν λόγω μάθημα (Παπαϊωάννου, 2000).

Από την ηλικία επηρεάζεται επίσης και η αντιλαμβανόμενη αξία των σχολικών καθηκόντων σχετικά με χώρους επίτευξης των μαθητών. Για παράδειγμα, κατά τα πρώτα εφηβικά χρόνια, όπου παρατηρούνται οι περισσότερες αλλαγές σε σχέση με το πόσο σημαντικά θεωρούνται κάποια μαθήματα, μειώνεται η σημασία των μαθηματικών και της άθλησης (Eccles et al., 1993).

Παρόμοια, οι Anderman, Austin και Johnson (2002) αναφέρουν ότι και οι μαθητές του δημοτικού αντιλαμβάνονται περισσότερη έμφαση στη βελτίωση και στην εσωτερική παρακίνηση ενώ οι μαθητές των γυμνασίων αντιλαμβάνονται έμφαση στην ικανότητα και στην απόδοση.

Φύλο και παρακίνηση. Σημαντικός παράγοντας διαφορών στην παρακίνηση των παιδιών φαίνεται να είναι και το φύλο. Αν και οι ερευνητές (Dweck, 1986; Thorkildsen & Nicholls, 1998) σημειώνουν μια σχετική έλλειψη σε αναφορές βασισμένες σε έρευνες, σχετικά με διαφορές ως προς το φύλο σε προσανατολισμούς παρακίνησης, ένα μετριοπαθώς σταθερό εύρημα είναι ότι τα αγόρια τείνουν να είναι περισσότερο προσανατολισμένα στον ανταγωνισμό ενώ τα κορίτσια περισσότερο προσανατολισμένα στη συνεργασία (Martin, 2001; 2003; Owens & Straton, 1980).

Φύλο και σχολικό περιβάλλον. Στο σχολείο τα αγόρια είναι πιο πιθανό να αποδώσουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία στην ικανότητα, σε αντίθεση με τα κορίτσια που είναι πιο πιθανό να την αποδώσουν στην προσπάθεια (Ames, 1984). Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται από τους Yee και Eccles (1988) σε εργασία τους στο μάθημα των μαθηματικών αλλά και από τον Georgiou (1999) σε εργασία του με 473 παιδιά δημοτικών σχολείων στην Κύπρο (ηλικίας περίπου 11 ετών) όπου εμφανώς τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια απέδιδαν την επιτυχία τους περισσότερο στην προσπάθεια.

Σε άμεση σχέση με τα προηγούμενα οι Lightbody, Siann, Stocks και Walsh (1996) ζήτησαν από αγόρια και κορίτσια να αξιολογήσουν τη σπουδαιότητα των παραγόντων που συνεισφέρουν στην σχολική επιτυχία. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα κορίτσια έδωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη σκληρή δουλειά και στην αφοσίωση που δείχνουν οι καθηγητές, ενώ αντίθετα τα αγόρια απέδωσαν την επιτυχία στην ικανότητα, στην ευφυΐα και στην τύχη.

Παρόμοια, οι Thorkildsen και Nicholls (1998) βρήκαν ότι τα αγόρια ηλικίας 11 ετών εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στον προσανατολισμό στο εγώ, στην αποξένωση (*alienation*) και στην αντίληψη ότι η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικά αίτια, ενώ τα κορίτσια εμφάνισαν υψηλότερες τιμές στον προσανατολισμό στη βελτίωση και στην αντίληψη ότι η επίτευξη οφείλεται στο ενδιαφέρον και την προσπάθεια. Οι ίδιοι ερευνητές πάντως αναφέρουν ότι δε βρήκαν διαφορές ως προς το φύλο όταν οι συμμετέχοντες ήταν μικρότερα παιδιά (ηλικίας 7ετών) ή έφηβοι μαθητές. Επιπρόσθετα, οι Owens και Straton (1980) υποστήριζαν ότι οι διαφορές ως προς το φύλο δεν είχαν αλληλεπίδραση ως προς την σχολική ηλικία για ένα μεγάλο δείγμα μαθητών ηλικίας περίπου από 10 έως 17 ετών. Αντίθετα, οι Ablard και Lipschultz (1998) ανέφεραν ότι κορίτσια 13 ετών είχαν σημαντικά υψηλότερες τιμές στον προσανατολισμό στην βελτίωση ως προς τα αγόρια ενώ δεν υπήρχαν διαφορές ως προς τον προσανατολισμό στην επίδοση.

Φύλο και χώροι άθλησης. Πολλές έρευνες στον τομέα των στόχων επίτευξης, έχουν δείξει ότι τα αγόρια είναι περισσότερο προσανατολισμένα στο εγώ και χαμηλότερα στην βελτίωση, ενώ τα κορίτσια είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην βελτίωση (Duda, 1989; Duda et al., 1991; Kavussanu & Roberts, 1996; Lintunen, Valkonen, Leskinen, & Biddle, 1999), γεγονός που πιθανόν να οφείλεται μεταξύ

άλλων στους διαφορετικούς ρόλους αλλά και τις προσδοκίες επίτευξης που έχει η κοινωνία για κάθε φύλο (Roberts et al., 1996).

Κάποιες άλλες έρευνες όμως, αναφέρουν διαφορετικά αποτελέσματα σχετικά με τον προσανατολισμό των δύο φύλων σε στόχους επίτευξης. Έτσι ορισμένοι ερευνητές δεν βρίσκουν καμία διαφορά στον προσανατολισμό στο εγώ και στον προσανατολισμό στην βελτίωση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών (Spray et al., 1999; Williams & Gill, 1995), ενώ άλλοι όταν βρίσκουν διαφορές, αναφέρουν ότι αφορούν μόνο τον προσανατολισμό στο «εγώ», όπου τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερες τιμές από τα κορίτσια (Escartí et al., 1999; Walling & Duda, 1995).

Παρόμοια αποτελέσματα με τα τελευταία προέκυψαν για το χώρο του μαθήματος της Φ.Α. και από έρευνα των Digelidis και Papaioannou (1999) με 674 μαθητές και μαθήτριες δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων (ηλικία 10-17 ετών) όπου βρέθηκε ότι τα κορίτσια ήταν λιγότερο προσανατολισμένα στο εγώ απ' ότι τα αγόρια, ενώ δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους στον προσανατολισμό στη βελτίωση. Επίσης σε εργασία των Papaioannou και Macdonald (1993) με 211 Έλληνες μαθητές και μαθήτριες γυμνασίων και λυκείων όπου βρέθηκε ότι τα αγόρια ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στο εγώ απ' ότι τα κορίτσια.

Αξιοσημείωτη, για το περιβάλλον του μαθήματος της Φ.Α., είναι η επισήμανση ότι τα κορίτσια αναφέρουν σημαντική μείωση του ενδιαφέροντος τους για το μάθημα καθώς προχωρούνε από το γυμνάσιο προς το λύκειο, μία τάση που δεν είναι ιδιαίτερα εμφανής στα αγόρια (Van Wersch, Trew, & Turner, 1992).

Ίδια αποτελέσματα καταγράφονται και για το χώρο του αθλητισμού. Σε έρευνα με Άγγλους μαθητές (μ.ο. ηλικίας=10,5χρ.) οι Duda και συν., (1992) βρήκαν ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στο εγώ ενώ αγόρια και κορίτσια δεν διέφεραν στατιστικά σημαντικά στον προσανατολισμό στη βελτίωση.

Αντίθετα, σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο στον προσανατολισμό στη βελτίωση προέκυψαν σε έρευνα με αγόρια και κορίτσια αθλητές του μπάσκετ ηλικίας 15-18 χρόνων, όπου βρέθηκε ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια ήταν εμφανώς περισσότερα προσανατολισμένα στη βελτίωση και λιγότερο στο εγώ (Duda, Olson, & Templin, 1991) καθώς και σε άλλη έρευνα, με δείγμα αθλητές και αθλήτριες ηλικίας περίπου 16-20 χρόνων από 8 διαφορετικά αθλήματα, όπου επίσης βρέθηκε ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στη βελτίωση (White & Zellner, 1996).

Γενικά, μπορεί να ειπωθεί ότι τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν περισσότερο την τάση να ερμηνεύουν την ικανότητά τους ή το ταλέντο τους με τρόπους που να αναδεικνύουν το «εγώ», καθώς τείνουν να επιδεικνύουν τις ικανότητες τους σαν σύμβολο κοινωνικής αναγνώρισης (White & Duda, 1994). Ιδιαίτερα, για τον χώρο του αθλητισμού οι όποιες διαφορές φαίνεται να ενισχύονται και από μια υψηλότερη αντίληψη αθλητικής ικανότητας που έχουν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, όπως προέκυψε από έρευνες μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών (Digelidis & Papaioannou, 1999; Lintunen et al., 1999; Marsh, Hey, Roche, & Perry, 1997). Αντίθετα, τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια έχουν περισσότερο την τάση να ερμηνεύουν την ικανότητά τους με τρόπους που είναι σαφώς λιγότερο εγωκεντρικοί (Burgner & Hewstone, 1993).

Η παραπάνω διαφοροποίηση όμως φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές, παρά με σταθερά χαρακτηριστικά των δύο φύλων (Bandura, 1999). Οι διαφορές ως προς το φύλο αντανακλούν συμπεριφορές, προσδοκίες και ρόλους που ορίζονται από το κοινωνικό περιβάλλον ως «κοριτσίστικες ή αγορίστικες» και οι έννοιες αυτές εντάσσονται στις συμπεριφορές του παιδιού είτε είναι αγόρι είτε κορίτσι (Solomon, 1982). Από αγόρια λοιπόν πολλοί περιμένουν να δουν σκληρότητα, νευρικότητα, δογματικότητα, επιθετικότητα, ζωηράδα, αυθορμητισμό να συνυπάρχουν με την τόλμη και την ανταγωνιστικότητα. Αντίθετα, από κορίτσια πολλοί περιμένουν να δουν ηρεμία, γαλήνη, πραότητα, δεκτικότητα/υπακοή, επιμέλεια, τάξη, πονηριά και καχυποψία στις σχέσεις τους με τους ανθρώπους, τρυφερότητα και ευαισθησία (Maltin, 1999).

Αξιοσημείωτο πάντως είναι το γεγονός ότι όποτε είχαν αναδειχθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο το μέγεθός τους ποτέ δεν ήταν μεγάλο. Ως εκ τούτου η βιβλιογραφική έρευνα δεν παρέχει μια καθαρή εικόνα σχετικά με την υπόθεση διαφορών σε προσανατολισμούς στόχων ως προς το φύλο και την αναπτυξιακή τους διαδικασία.

Η επίδραση του περιβάλλοντος στην παρακίνηση των παιδιών

Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες είναι το σύνολο των φυσικών, κοινωνικών και πολιτισμικών στοιχείων που συγκροτούν το χώρο που αναπτύσσεται ο άνθρωπος, το σύνολο δηλαδή των συνθηκών που ενεργοποιούν ή μεταβάλλουν τη συμπεριφορά του. Η διαδικασία ανάπτυξης του ατόμου βρίσκεται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του, με αποτέλεσμα το περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο να προσδιορίζει

ποια είδη συμπεριφοράς είναι αναγκαία για την προσαρμογή του σε αυτό, καθιστώντας στην ουσία την έννοια της *μάθησης* ταυτόσημη με την *κοινωνικοποίηση*. Σύμφωνα με τη *βιολογική θεωρία* (Jacob v. Uexkuell, 1864-1944), το περιβάλλον δεν είναι το ίδιο για όλους τους ανθρώπους αλλά ξεχωριστό για τον καθένα, επειδή ο κάθε ένας έχει διαφορετική αντιληπτική ικανότητα και το βιώνει με τον δικό του τρόπο. Επιπρόσθετα, οι γνωστικές διεργασίες ή οι *μεσολαβούσες διαδικασίες* του ατόμου (Bandura, 1986) είναι τελικά και εκείνες οι οποίες θα επενεργήσουν στις κοινωνικές του εμπειρίες και θα καθορίσουν την συμπεριφορά και ανάπτυξή του, εξηγώντας παράλληλα και τον λόγο που άτομα του ίδιου περιβάλλοντος δεν υιοθετούν και παρόμοιες συμπεριφορές.

Οι έρευνες στην περιοχή της παρακίνησης για επίτευξη εξετάζουν πως η δομή του περιβάλλοντος μπορεί να κατευθύνει το άτομο προς τον ένα ή τον άλλο στόχο, καθώς οι απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης κατάστασης ή γενικότερα η επίδραση του περιβάλλοντος έχει άμεση σχέση με τον προσανατολισμό στόχων σε χώρους επίτευξης, επηρεάζοντας σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή κάποιου στην βελτίωση ή στο εγώ (Nicholls, 1989; Dweck, 1986; 1999).

Ενώ λοιπόν ένα μεγάλο μέρος της έρευνας σχετικά με τη διαδικασία της παρακίνησης για επίτευξη αφορά τους προσανατολισμούς στόχων, ένα άλλο μέρος εστιάζει στους περιβαλλοντικούς παράγοντες οι οποίοι αναφέρονται και ως *κλίμα παρακίνησης* (Ames, 1992a). Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση η φύση των εμπειριών του ατόμου αλλά και ο τρόπος με τον οποίο το ίδιο το άτομο τις ερμηνεύει επιδρούν στην αντίληψή του για το ποιος στόχος θεωρείται περισσότερο σημαντικός μέσα στο χώρο που δραστηριοποιείται.

Γενικά, και σύμφωνα πάντα με την Ames (1984; 1992; 1992b) η οποία βασίστηκε στη θεωρία των στόχων επίτευξης (Nicholls, 1986), ένα περιβάλλον επίτευξης μπορεί να έχει χαρακτήρα: α) ανταγωνιστικό (*έμφαση στο εγώ*), β) ατομικό (*έμφαση στην προσωπική βελτίωση*) ή γ) συνεργασίας (*έμφαση στην επιδίωξη κοινών στόχων*). Το ψυχολογικό κλίμα που ενέχεται σε κάθε ένα από τα παραπάνω επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών στον ένα ή στον άλλο στόχο.

Η αντιλαμβανόμενη λοιπόν δομή του περιβάλλοντος επίτευξης, έχει σαν συνέπεια οι στόχοι στη βελτίωση ή στο εγώ να διαφέρουν σημαντικά (Ames, 1992b). Διαφορετικές ανεξάρτητες δομές όπως οι μέθοδοι και τα κριτήρια αξιολόγησης, η φύση της αναγνώρισης και ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται, η πηγή και ο βαθμός

της αυτονομίας, ο τρόπος δόμησης των καθηκόντων και σχηματισμού των ατόμων σε ομάδες, συνθέτουν τον τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον λειτουργεί και επιδρά στη διαμόρφωση των αντίστοιχων στόχων σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο ή ο αθλητισμός.

H Epstein (1988; 1989) χαρακτηριστικά απεικονίζει με το ακρωνύμιο TARGET (*Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation & Time*) έξι κύριες δομές οι οποίες τόσο στο σχολικό, αθλητικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον επιδρούν στην παρακίνηση των παιδιών. Ο προσανατολισμός των παιδιών στην βελτίωση ενισχύεται από (1) τον σχεδιασμό των καθηκόντων ή των δραστηριοτήτων μάθησης (*Task structures*) που παρέχουν ποικιλομορφία, αυτονομία, ευχαρίστηση και έχουν σημασία για τα παιδιά, (2) τον τρόπο με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις σχετικές με τη διαδικασία μάθησης και εάν και πόσο τα παιδιά συμμετέχουν σε αυτές (*Authority*), (3) τον τρόπο χρήσης των αμοιβών και κινήτρων που επιβραβεύει την προσπάθεια και εστιάζει στην προσωπική βελτίωση (*Recognition structures*) (4) τον τρόπο που σχηματίζονται οι ομάδες (*Grouping structures*) και ταυτόχρονα δεν δημιουργεί ανισότητες ή αισθήματα μειονεξίας (5) τους τρόπους/μεθόδους αξιολόγησης και αν αυτοί ενθαρρύνουν την κοινωνική σύγκριση ή την προσωπική πρόοδο (*Evaluation*) και (6) τον τρόπο με τον οποίο διευθετείται ο χρόνος που αφιερώνεται στην εμπλοκή/εκμάθηση μιας δεξιότητας (*Time*).

Στο σχολείο οι πληροφορίες οι οποίες δίνουν έμφαση στον ένα ή στον άλλο στόχο συχνά έχουν την τάση να είναι αντιφατικές. Ακόμα πιο σημαντικό είναι όμως το γεγονός ότι οι μαθητές μπορεί να διαφέρουν στο βαθμό που επικεντρώνονται σε αυτές τις πληροφορίες, καθώς και στον τρόπο που τις ερμηνεύουν (Marshall & Weinstein, 1984; Ryan & Grolnick, 1986). Μάλιστα, οι μεγαλύτερες διαφορές ως προς την αντίληψη κλίματος παρακίνησης στην τάξη προκύπτουν μεταξύ παιδιών της ίδιας τάξης παρά μεταξύ παιδιών από διαφορετικές τάξεις (Papaioannou, 1994; Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004). Έτσι ο βαθμός στον οποίο ο κάθε μαθητής υιοθετεί στόχους με έμφαση στο εγώ ή στη βελτίωση εξαρτάται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα της τάξης του (Rosenholtz & Simpson, 1984).

Ακόμα περισσότερο, κατά τη διάρκεια των ευαίσθητων σχολικών χρόνων ο ρόλος του κλίματος παρακίνησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς ορισμένες κοινωνικές δομές όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο και ο αθλητισμός επιδρούν ταυτόχρονα στην παρακίνηση των παιδιών. Οι επιδράσεις αυτές μπορεί να είναι

διαφορετικές ή όμοιες, θετικές ή αρνητικές καθώς επίσης και περισσότερο ή λιγότερο αποτελεσματικές. Και κυρίως τα παιδιά και οι νεαροί έφηβοι, που ακόμα δεν έχουν σταθεροποιήσει τις απόψεις τους σχετικά με το τι είναι ή τι οδηγεί σε επίτευξη, μπορεί να είναι ακόμα πιο ευεπηρεάστα στην παραπάνω επίδραση του περιβάλλοντος από ότι οι πιο μεγάλοι ηλικιακά έφηβοι και φυσικά οι ενήλικες (Roberts & Treasure, 1992).

Περιβάλλον και μάθηση. Στην έρευνα σχετικά με την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης και των επιδράσεων του στους στόχους των παιδιών και σε αντίστοιχους δείκτες παρακίνησης θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν αρκεί απλά εάν το παιδί αντιλαμβάνεται ότι το περιβάλλον δίνει έμφαση στον έναν ή στον άλλο στόχο αλλά πιο πολύ το γεγονός εάν αυτές οι αντιλήψεις ενεργοποιούν ή τροποποιούν τους στόχους των παιδιών οι οποίοι με τη σειρά τους υποτίθεται ότι θα επηρεάσουν και τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών (Papaioannou et al., 2006).

Ένα σημαντικό λοιπόν ερώτημα για κάθε θεωρία κοινωνικοποίησης είναι ο τρόπος με τον οποίο ο έλεγχος της συμπεριφοράς μετατοπίζεται από τις εξωτερικές πηγές στο άτομο, ή με άλλα λόγια ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι και κυρίως τα παιδιά επιλέγουν και μετασχηματίζουν τις πληροφορίες που δέχονται και πως δημιουργούν του κανόνες για να καθοδηγήσουν την ίδια τους τη συμπεριφορά.

Για την ερμηνεία αυτής της μετάβασης από την προ-κοινωνική συμπεριφορά στη συμπεριφορά που τελικά υιοθετείται από το ίδιο το παιδί, σημαντική είναι η μελέτη των μηχανισμών εσωτερίκευσης (*internalization*) που καθορίζουν την *αυτορρύθμισή του (self regulation, Bandura, 1977).*

Αυτορρύθμιση και στόχοι. Η ικανότητα για αυτορρύθμιση αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της ανθρώπινης ενέργειας στο κοινωνικό-γνωστικό μοντέλο το οποίο προτείνεται από τον Bandura (1986). Κατά τον Bandura οι άνθρωποι δεν φέρονται σαν φτερά στον άνεμο, μεταβάλλοντας διαρκώς τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις επιδράσεις της στιγμής. Αντίθετα, εμμένουν σε ιδεολογικές θέσεις παρ' όλες τις μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Αυτό είναι εφικτό γιατί κάθε φορά που εκτελούν μια πράξη κρίνουν τον εαυτό τους. Οι πράξεις που ανταποκρίνονται στα εσωτερικά κριτήρια κρίνονται θετικά και εκείνες που είναι κατώτερες αυτών των κριτηρίων κρίνονται αρνητικά (Bandura, 1977). Τα παιδιά, όταν διαμορφώνουν προσωπικά κριτήρια, ιδέες ή στόχους για τις συμπεριφορές τους, παρατηρούν τόσο την αντίδραση των ενηλίκων στις διαφορετικές συμπεριφορές τους (των παιδιών) όσο και

τα κριτήρια με τα οποία οι άνθρωποι κρίνουν τον ίδιο τους τον εαυτό και όλα αυτά τα λαμβάνουν υπόψη στη διαμόρφωση των προσωπικών τους αντιλήψεων, κριτηρίων και στόχων.

Σύμφωνα με τους Ferrari, Pinard, Reid και Bouffard-Bouchard (1991), η *αυτορρύθμιση* περιλαμβάνει εκείνες τις πράξεις, που γίνονται κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ενός συγκεκριμένου γνωστικού καθήκοντος, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να κατευθύνει τη δραστηριότητά του μέσω των προσωπικών κανόνων και ρυθμίσεων που προσαρμόζουν τη συμπεριφορά του σε κάθε διαφορετική κατάσταση και κάθε διαφορετικό περιβάλλον. Η Boekaerts (2002) συνδέει την αυτορρύθμιση του ατόμου με την ιεράρχηση των στόχων του και ειδικότερα σε σχέση με τα παιδιά την ορίζει ως τις προσπάθειες που καταβάλλουν για την επίτευξη των προσωπικών τους στόχων γενικεύοντας συστηματικά τις σκέψεις, τις δράσεις και τα αισθήματα με βάση τις συνθήκες της δεδομένης χρονικής στιγμής.

Κατά τον Pintrich (2000) η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση είναι μια ενεργητική, εποικοδομητική διαδικασία κατά την οποία αυτοί που μαθαίνουν καθορίζουν στόχους για τη μάθησή τους και στη συνέχεια προσπαθούν να παρακολουθήσουν, να ρυθμίσουν και να ελέγξουν τη γνώση, την παρακίνηση και τη συμπεριφορά τους καθοδηγούμενοι και δεσμευμένοι από τους στόχους τους και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω η αυτορρύθμιση απαιτεί από το ίδιο το άτομο να ορίσει το σημείο αναφοράς του για την ρύθμιση της συμπεριφοράς του. Αυτό το σημείο αναφοράς είναι οι προσωπικοί στόχοι του ατόμου, η οργάνωση δηλαδή της συμπεριφοράς του σύμφωνα με τους στόχους που επιδιώκει να επιτύχει (Lemos, 1999).

Κατά τον Pintrich (2000) αναφέρονται τέσσερις βασικές και ανεξάρτητες υποθέσεις σχετικά με τον προσδιορισμό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης. Στην πρώτη υπόθεση αυτοί που μαθαίνουν δεν περιορίζονται στην παθητική κατανάλωση των πληροφοριών που προέρχονται από τρίτους αλλά συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης δημιουργώντας στόχους, στρατηγικές και νοήματα. Σύμφωνα με τη δεύτερη υπόθεση οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές μπορούν ως ένα βαθμό (με βάση τους περιορισμούς που επιβάλλονται από τις ατομικές διαφορές, τα περιεχόμενα και τους βιολογικούς παράγοντες) να παρακολουθούν και να επηρεάζουν τις δράσεις τους. Σύμφωνα με την τρίτη υπόθεση οι αυτορρυθμιζόμενοι μαθητές χρησιμοποιούν στόχους ή πρότυπα για να αξιολογήσουν την επίτευξη της μάθησης τους και εάν

κρίνουν απαραίτητο προβαίνουν σε αλλαγές. Τέλος, κατά την τέταρτη υπόθεση οι διαδικασίες αυτορρύθμισης χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ως διαμεσολαβητές στις επιδράσεις του περιβάλλοντος και των ατομικών τους χαρακτηριστικών ώστε να αυξήσουν την επίτευξη τους.

Σε αυτήν την κατεύθυνση (της γνωστικής αυτορρύθμισης) σημαντική είναι η συμβολή του σύγχρονου κυβερνητικού μοντέλου της παρακίνησης των Carver & Scheier (1981; 1998) και του μοντέλου της διαδικασίας αυτορρύθμισης στα πλαίσια της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1986; 1997; 2001).

Η κοινωνική γνωστική άποψη της αυτορρύθμισης του Bandura. Κατά τον Bandura (1986), τον κύριο σύγχρονο υπέρμαχο της κοινωνικής γνωστικής προσέγγισης, η αυτορρύθμιση είναι η συνιστώσα τριών αλληλοεπιδρώντων στοιχείων τα οποία είναι: α) οι στόχοι ή τα κριτήρια της απόδοσης, β) η αντίδραση στην αυτό-αποτίμηση της απόδοσης και γ) οι αντιλήψεις της αυτό-αποτελεσματικότητας του ατόμου (Bandura's Model of Self-Regulatory Processes).

Αυτό-αποτελεσματικότητα και αυτορρύθμιση: Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας του εαυτού (Bandura, 1977) οι άνθρωποι αναπτύσσουν πεποιθήσεις για τις ικανότητές και τα χαρακτηριστικά τους σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς και οι πεποιθήσεις αυτές καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους. Στους χώρους της άθλησης, η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου (δηλαδή οι αντιλήψεις για την ικανότητα του να οργανώνει και εκτελεί με επιτυχία συγκεκριμένα έργα) επηρεάζει την επιλογή των κατευθυνόμενων από τους στόχους του έργων και δραστηριοτήτων, το μέγεθος της προσπάθειας που θα καταβάλλει, τη διάρκεια στην επιμονή του να αντιμετωπίσει προκλήσεις και δυσκολίες και εάν οι αποτυχίες θα τον ενθαρρύνουν περισσότερο ή θα τον αποθαρρύνουν. Όταν οι συμμετέχοντες έχουν ισχυρές αντιλήψεις για την αυτό-αποτελεσματικότητά τους θέτουν υψηλότερους και πιο προκλητικούς στόχους, είναι περισσότερο πιθανό να επιμείνουν σε αυτούς και ως εκ τούτου είναι επίσης περισσότερο πιθανό αυτή η επιμονή τους να τους οδηγήσει και στην προσδοκώμενη επίτευξη (Bandura, 1986; 1997). Αντίθετα, όταν οι συμμετέχοντες κρίνουν αρνητικά την ικανότητά τους διεγείρονται συναισθηματικά και προκαταλαμβάνονται εναντίον του εαυτού τους, δύο συνθήκες που επηρεάζουν την αποτελεσματική τους απόδοση. Οι πεποιθήσεις περί αυτό-αποτελεσματικότητας προέρχονται από το ιστορικό των επιτυχιών του ατόμου σε ένα τομέα, από την παρατήρηση των όσων μπορούν να επιτύχουν οι άλλοι, από την επίδραση των άλλων

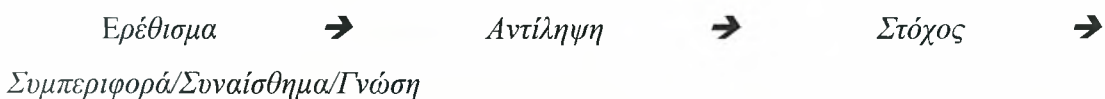
στη διαμόρφωση της αίσθησης της αυτό-αποτελεσματικότητας και από την εκτίμηση που κάνει το ίδιο το άτομο κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης για τη δική του ψυχική κατάσταση-διέγερση ως αντανάκλαση των προσωπικών του ικανοτήτων και ορίων.

Στόχοι και αυτορρύθμιση: Οι στόχοι που θέτουν οι συμμετέχοντες στους χώρους άθλησης είναι σημαντικοί στη διαδικασία της αυτορρύθμισης τους γιατί συνεισφέρουν στην οργάνωση και κατεύθυνση της συμπεριφοράς τους, των σκέψεων τους και των συναισθημάτων τους σε σχέση με την επίτευξη των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Οι στόχοι παρέχουν στους συμμετέχοντες την προοπτική σχετικά με επιθυμητά μελλοντικά αποτελέσματα και επιτρέπουν σε αυτούς να δημιουργήσουν τα κίνητρα με τα οποία θα παρακινηθούν και θα καθοδηγήσουν τις δράσεις τους. Οι στόχοι επίσης παρέχουν τα κριτήρια με τα οποία εκτιμάται η πρόοδος των συμμετεχόντων (Bandura & Locke, 2003) από τους ίδιους, καθώς η επίτευξή τους δημιουργεί τις συνθήκες για θετική αποτίμηση των ικανοτήτων τους και της προσπάθειας που καταβλήθηκε. Έτσι περνάμε στο τρίτο στοιχείο της αυτορρύθμισης, *στις αντιδράσεις από την αυτό-αποτίμηση της απόδοσης του ατόμου*, που παρέχουν τα συναισθηματικά εκείνα στοιχεία της διαδικασίας τα οποία συνδέονται με την επίτευξη ή όχι των στόχων. Ο Bandura υποστηρίζει ότι οι συμμετέχοντες σε χώρους άθλησης βρίσκονται σε μια διαρκή αποτίμηση όσον αφορά το βαθμό της συμφωνίας ανάμεσα στις προσδοκίες τους και τα παρατηρούμενα αποτελέσματα της συμπεριφοράς τους. Η επίτευξη αυτής της συμφωνίας, την οποία υποστηρίζει και το μοντέλο των Carver και Scheier (1981; 1998), καθορίζει και τις αναγκαίες προσαρμογές ή τροποποιήσεις στη συμπεριφορά τους για την επίτευξη των στόχων τους. Γενικά οι άνθρωποι στην αρχή παρακινούνται πριν από την έναρξη μιας δραστηριότητας, θέτοντας στόχους που οριοθετούν μια νέα πορεία ή ένα νέο πρότυπο προτού ακόμη πάρουν ανατροφοδότηση από τα σφάλματά τους. Οι άνθρωποι ικανοποιούνται από τις προκλήσεις που ίδιοι θέτουν στον εαυτό τους και από την τελική αποτίμηση των πράξεών τους. Η αυτοαποτίμηση της απόδοσης τους μπορεί να δημιουργήσει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα τα οποία επιδρούν στην διαδικασία της αυτορρύθμισής τους. Η ικανοποίηση που απορρέει από την επίτευξη ή το ξεπέρασμα του προσωπικού στόχου έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της παρακίνησης και των προσαρμοσίμων συναισθηματικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών του ατόμου. Αντίθετα, η μη επίτευξη του στόχου συνδέεται με αρνητικά συναισθήματα τα οποία μπορεί να επιφέρουν μια αύξηση της προσπάθειας σε οικίες δεξιότητες και όταν η ασυμφωνία ανάμεσα στην απόδοση και τους στόχους είναι σχετικά μικρή. Στις περιπτώσεις όμως

που η ασυμφωνία ανάμεσα στην επίτευξη και τους στόχους είναι μεγάλη η δυσαρέσκεια συνδέεται με διάσπαση της αυτορρύθμισης και εξασθένιση της προσπάθειας.

Το μοντέλο Carver και Scheier. Οι Carver και Scheier (1981) περιγράφουν τη γνωστική αυτορρύθμιση ως ένα κλειστό κύκλωμα το οποίο περιλαμβάνει τέσσερις εσωτερικές και αλληλοσυνδεόμενες λειτουργίες οι οποίες είναι: α) η λειτουργία εισαγωγής των πληροφοριών (αντίληψη), β) η λειτουργία σύγκρισης των πληροφοριών, η οποία χρησιμοποιεί σημεία αναφοράς ενός συστήματος υψηλού βαθμού τα οποία ταυτίζονται με τους στόχους, γ) η λειτουργία εξαγωγής του αποτελέσματος και δ) η λειτουργία αλλαγής της συμπεριφοράς. Το παραπάνω μοντέλο παρέχει σημαντική βοήθεια στη μελέτη της κοινωνικοποίησης των παιδιών και ειδικότερα στην έρευνα σχετικά με το πώς οι αντιλήψεις τους για το κλίμα που καλλιεργεί το περιβάλλον επιδρά στην ενεργοποίηση ή τροποποίηση των στόχων τους και οι οποίοι υποτίθεται ότι συνακόλουθα θα επηρεάσουν και τη συμπεριφορά τους (Papaioannou et al., 2006).

Τόσο το μοντέλο αυτορρύθμισης των Carver και Scheier όσο και εκείνο της κοινωνικής μάθησης του Bandura προτείνουν ότι ο στόχος που θέτει ένα άτομο ενεργοποιείται πάντοτε από μια κωδικοποιημένη διαδικασία, η οποία μπορεί να συνδέεται είτε με την αντίληψη ενός εξωτερικού χαρακτηριστικού σχετικού με την κατάσταση/κατάσταση είτε με ένα αυτό-παραγόμενο από το ίδιο το άτομο ερέθισμα (όπως για παράδειγμα η σκέψη, η φαντασία ή η ονειροπόληση). Πιο απλά το μοντέλο των Carver και Scheier απεικονίζεται με την ακόλουθη διαδικασία:



Η παραπάνω διαδικασία έχει εφαρμογή σε όλους τους στόχους ανεξάρτητα από το επίπεδο αναφοράς το οποίο μπορεί να είναι γενικά στη ζωή (Cantor & Fleeson, 1991), στο συγκεκριμένο χώρο των στόχων επίτευξης (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989) ή στο χώρο των προσωρινών στόχων όπως είναι τα τρέχοντα ενδιαφέροντα (Klinger, 1975).

Η φύση αυτού του κλειστού κυκλώματος κάνει και τις τέσσερις λειτουργίες εξίσου σημαντικές. Εάν κάποια σύνδεση ανάμεσα σε αυτές τις λειτουργίες σταματήσει, αυτόματα ολόκληρο το σύστημα ακυρώνεται. Όταν συμβεί κάτι τέτοιο τότε έχουμε το φαινόμενο της μη ύπαρξης αυτορρύθμισης.

Σύμφωνα με τους Carver και Scheier (1981), το κλειστό κύκλωμα της αυτορρύθμισης θα σταματήσει να λειτουργεί εάν δεν υπάρχει κάποια αξία ή κάποιο κριτήριο αναφοράς (π.χ. υψηλότεροι στόχοι), εάν υπάρξει πρόβλημα στη λειτουργία εξαγωγής αποτελέσματος (εάν δηλαδή το άτομο δεν μπορέσει να δημιουργήσει τις προσδοκώμενες αλλαγές στη συμπεριφορά του), εάν δεν υπάρξει εισαγωγή πληροφοριών από το περιβάλλον (σωστή και ακριβής επανατροφοδότηση) ή ίδια αντίληψη των ενεργειών του ατόμου (συνέπειες) και τέλος εάν δεν υπάρξει σύγκριση των μεθόδων που ακολούθησε το άτομο με άλλες ή αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους.

Οι σημαντικοί άλλοι. Το αλληλεπιδραστικό μοντέλο της ανάπτυξης υποστηρίζει ότι το άτομο επηρεάζει τις αντιδράσεις των άλλων αλλά και επηρεάζεται από αυτές. Με τον όρο «σημαντικοί άλλοι» εννοούμε εν δυνάμει όλους εκείνους που πιθανόν ταυτόχρονα να εμπλέκονται σε ένα περιβάλλον επίτευξης και με τη συμπεριφορά τους καλλιεργούν ηθελημένα ή όχι τον προσανατολισμό στον ένα ή τον άλλο στόχο. Οι «άλλοι» άλλοτε αναφέρονται αόριστα και εντάσσονται στα πλαίσια του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, και άλλοτε γίνεται μια προσπάθεια διαφοροποίησής τους, οπότε γίνεται αναφορά σε βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, το σχολείο, κτλ.

Ο Rosenberg (1986) υποστηρίζει ότι θέση «σημαντικών άλλων» για έναν άνθρωπο έχουν τα άτομα των οποίων η γνώμη θεωρείται από τον ίδιο αξιόλογη και έγκυρη. Κατά τον Hattie (1992) «σημαντικοί άλλοι» είναι εκείνοι που ασκούν πράγματι σημαντική επίδραση στον εαυτό κάποιου και όχι εκείνοι που έχουν συγκεκριμένους ρόλους ή δύναμη.

Ο Rosenberg (1979) ο οποίος ερεύνησε ποια πρόσωπα μπορούν να θεωρηθούν σημαντικοί άλλοι στη ζωή του παιδιού, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτό μπορεί να προσδιορισθεί αν ληφθούν υπόψη τα χαρακτηριστικά των άλλων, τα χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου και τα χαρακτηριστικά της κατάστασης. Κατά τον Rosenberg τα παιδιά συνήθως θεωρούν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή τους εκείνα που σχετίζονται κατά σειρά με την οικογένεια τους (μητέρα, πατέρα & αδέρφια), το σχολείο (εκπαιδευτικοί) και το φιλικό τους περίγυρο (φίλοι & συμμαθητές). Η παραπάνω σειρά σπουδαιότητας έχει σχέση όπως προαναφέρθηκε με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου και ειδικότερα ή περισσότερο με εκείνα που σχετίζονται με την ηλικία και το φύλο.

Στην παιδική ηλικία λοιπόν και στην πρώτη εφηβεία την κεντρική θέση στο δίκτυο αυτό καταλαμβάνουν οι γονείς. Αν και οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι επίσης σημαντικές για τα παιδιά, η περίοδος αυτή κυριαρχείται από τις σχέσεις τους με τους γονείς τους. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας το δίκτυο των «σημαντικών άλλων» αναδομείται. Με την έλευση της εφηβείας τα παιδιά αρχίζουν να περνούν περισσότερο χρόνο με τους φίλους τους, χωρίς την παρουσία και τον έλεγχο των γονέων (Steinberg, 1993). Οι αναπτυσσόμενοι έφηβοι απομακρύνονται σταδιακά από τους γονείς και εστιάζονται περισσότερο στους συνομηλίκους. Παράλληλα, παρατηρείται μια μεταβολή στη φύση των σχέσεων των εφήβων με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους. Ο «παιδικού τύπου» δεσμός με τους γονείς εξελίσσεται σε μια πιο ισότιμη μεταξύ τους σχέση, οι δε φίλοι αρχίζουν να αποτελούν μια σημαντική πηγή στήριξης για τον έφηβο (Sabetelli & Mazor, 1985).

Ενδιαφέρον, στην υπόθεση της επίδρασης των σημαντικών άλλων, είναι και το αποτέλεσμα της έρευνας που φανερώνει την κατανομή του χρόνου των εφήβων κατά της διάρκεια της ημέρας κατά την οποία το 41% του χρόνου τους ξοδεύεται στο σπίτι, το 32% στο σχολείο και το υπόλοιπο 27% σε άλλους χώρους (π.χ. αθλητισμός, Csikszentmihalyi & Larson, 1984).

Οι «σημαντικοί άλλοι» λοιπόν διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ενός θετικού ή αρνητικού κλίματος παρακίνησης. Τόσο στο σχολείο όσο και στον αθλητισμό, οι γονείς, οι καθηγητές, οι προπονητές αλλά ακόμη και οι φίλοι ασκούν όλοι μία ξεχωριστή άμεση ή έμμεση επίδραση στη δημιουργία ενός συγκεκριμένου κλίματος παρακίνησης. Για παράδειγμα, στο χώρο του σχολείου ή της άθλησης, οι καθηγητές και οι προπονητές είναι αυτοί που αντίστοιχα καθορίζουν ή αναθέτουν ασχολίες ή δραστηριότητες με χαρακτήρα ανταγωνιστικό ή συνεργασίας, αυτοί που προκαθορίζουν τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών σε ομάδες (π.χ. ικανοί και λιγότεροι ικανοί) αλλά και αυτοί επίσης που δίνουν περισσότερη ή λιγότερη έμφαση σε στόχους βελτίωσης ή σε στόχους επίδοσης και σύγκρισης (Ames, 1987; Roberts, 1993).

Γενικότερα, οι επιδράσεις από το σπίτι (Ames & Archer, 1987), η διαφορετική μεταχείριση των παιδιών από τους καθηγητές (Marshall & Weinstein, 1986), ο τρόπος διδασκαλίας και διαπαιδαγώγησης (Epstein, 1988), η σπουδαιότητα των δραστηριοτήτων για την ίδια τη ζωή των παιδιών (Brophy, 1987) αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον (Tuss, Zimmer, & Ho, 1995) είναι καθοριστικοί παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα

της Φ.Α. (Papaioannou & Kouli, 1999), σε άλλα μαθήματα του σχολείου (Ames, 1992) αλλά και στον αγωνιστικό αθλητισμό (Walling, Duda, & Chi, 1993).

Παρά την περιορισμένη έρευνα, σχετικά με την επίδραση που ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες ασκούν στη διαμόρφωση των στόχων, ιδιαίτερα αποκαλυπτική είναι η ανασκοπική μελέτη έξι εργασιών των Biddle και συν. (2003). Η παραπάνω μελέτη, με συνολικό δείγμα 741 ατόμων ηλικίας κάτω των 20 ετών (ο μ.ο. των 2/3 του δείγματος ήταν τα 14 χρόνια), παρέχει μια ισχυρή ένδειξη για τον σημαντικό ρόλο μιας διάταξης «σημαντικών άλλων», όπως οι γονείς και οι προπονητές, σχετικά με την ανάπτυξη των προσωπικών στόχων στους νέους στο χώρο της φυσικής δραστηριότητας. Οι πέντε από τις έξι παραπάνω εργασίες φανέρωσαν θετική σχέση των προσανατολισμών των παιδιών αμφότερα στη βελτίωση και στο εγώ με το αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης των σημαντικών άλλων στους παραπάνω στόχους. Μία εργασία (Dempsey, Kimiecik, & Horn, 1993) φανέρωσε θετική σχέση μόνο μεταξύ του στόχου στη βελτίωση των παιδιών και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στον ίδιο στόχο. Το μέγεθος αυτών των συσχετίσεων ήταν από μικρό έως μέτριο, ενώ μετα-ανάλυση τριών εργασιών από τις παραπάνω ($N=360$) αποκάλυψε ότι το μέγεθος επίδρασης του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στη βελτίωση ήταν ίσο με .54 όταν αντίστοιχα το μέγεθος επίδρασης στο εγώ ήταν .44.

Θα πρέπει να αναφερθούν πάντως οι εξής περιορισμοί στις παραπάνω έρευνες: οι περισσότερες εργασίες ήταν βασισμένες σε αυτό-αναφερόμενα εργαλεία μέτρησης (Duda & Whitehead, 1998; Papaioannou, 1994) τα οποία δεν είχαν ενσωματώσει αντιλήψεις στόχων ενίσχυσης και προστασίας του εγώ, σύμφωνα με τις πρόσφατες επιταγές της βιβλιογραφίας των στόχων επίτευξης (Elliot & Church, 1997), αλλά και τη δυνατότητα να συμπεριλάβουν την εκτίμηση ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση σε στόχους κοινωνικής αποδοχής (Maehr & Nicholls, 1980). Ακόμα, η εκτίμηση του κλίματος παρακίνησης για να είναι επαρκής θα πρέπει ταυτόχρονα να αξιολογείται και η επίδραση του στην ενεργοποίηση κάποιου στόχου που με τη σειρά του θα τον συνδέει με συγκεκριμένες αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου, ένα κεντρικό αξίωμα στο κοινωνικό-γνωστικό μοντέλο της παρακίνησης. Επίσης, καθώς υποστηρίζεται ότι το ευρύτερο περιβάλλον και ιδιαίτερα οι γονείς, οι καθηγητές Φ.Α./προπονητές και οι φίλοι επιδρούν με ένα σχετικό αλλά και διαφορετικό τρόπο στην παρακίνηση των μαθητών/τριών, προτείνεται η επίδραση αυτών των κοινωνικών

παραγόντων να μην εξετάζεται χωριστά αλλά συνδυαστικά ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο διαφωτιστικά (Carr & Weigand, 2002).

Η επίδραση της οικογένειας γενικά. Η Harter (1978; 1981) σημειώνει ότι μεταξύ των σημαντικών άλλων ιδιαίτερα οι γονείς είναι αυτοί που επιδρούν άμεσα στη διαμόρφωση από μέρους των παιδιών των αντιλήψεων τους σχετικά με τον εαυτό τους, μέσα από την ανατροφοδότηση που τους παρέχουν σε προσπάθειες τους στον εκπαιδευτικό, κοινωνικό και αθλητικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα, σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο και σύμφωνα με τους Dauber και Epstein (1993), οι συμπεριφορές και οι αντιλήψεις των γονέων οι οποίες συνδέονται με καταστάσεις επίτευξης, περιλαμβάνουν τρόπους διαπαιδαγώγησης, προφορικές παρεμβάσεις, διάβασμα βιβλίων, βοήθεια σε εργασίες και εμπλοκή τους σε θέματα σχολείου.

Θα πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι μερικοί γονείς μπορεί να θεωρούν σημαντικό τον προσανατολισμό στη βελτίωση και να επιδιώκουν τη συνεργασία με το σχολείο για να προάγουν αυτόν τον στόχο στα παιδιά τους, ενώ άλλοι γονείς μπορεί να πιστεύουν ότι ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ βοηθά στην προετοιμασία των παιδιών τους για να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει τον «αληθινό» κόσμο (Pintrich & Schunk, 2000). Η υιοθέτηση από τη μεριά των παιδιών στόχων βελτίωσης ή ενίσχυσης συνδέεται άμεσα ή έμμεσα από την αντίληψη τους για τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς τους συμπεριφέρονται.

Μακροχρόνιες έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς διαμορφώνουν αντιλήψεις και συμπεριφορές για την απόδοση των παιδιών τους από τα πρώτα σχολικά χρόνια. Οι αντιλήψεις αυτές με τη σειρά τους έχουν άμεσες ή έμμεσες επιδράσεις στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά σκέφτονται και ενεργούν στις σχολικές τους δραστηριότητες (Miller, 1995), καθώς συμπεριφορές οι οποίες εκλαμβάνονται ως ψυχολογική υποστήριξη οδηγούν σε υψηλότερη επίτευξη, ενώ άλλες (π.χ. άσκηση πίεσης) έχουν αντίθετα αποτελέσματα (Campbell & Mandel, 1990).

Όταν οι γονείς υιοθετούν πρακτικές προσανατολισμένες στη βελτίωση κατά την εμπλοκή τους στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους τότε ευνοούν σφαιρικά την ψυχολογική λειτουργία των παιδιών επειδή τα εφοδιάζουν με πλούσιες ψυχολογικές αρετές (Pomerantz, Ng, & Wang, 2006). Τέτοιες πρακτικές πρωταρχικά θα πρέπει να είναι η ενίσχυση της αντίληψης ικανότητας των παιδιών τους που θα τα επιτρέψει να αναπτύξουν χρήσιμες δεξιότητες οι οποίες με τη σειρά τους θα αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους. Ακολούθως, πρέπει να τα κατευθύνουν στο να αναπτύξουν ένα

προσανατολισμό στη βελτίωση ώστε να μη φοβούνται να αντιμετωπίζουν απαιτητικές καταστάσεις. Είναι σημαντικό επίσης οι γονείς να γνωρίζουν ότι όταν οι ίδιοι είναι προσανατολισμένοι στη βελτίωση ενδεχομένως εμπλουτίζουν το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών τους καθώς με τέτοιες πρακτικές τα παιδιά τους προάγουν θετικά συναισθηματικά βιώματα όπως π.χ. η χαρά και η διασκέδαση κατά την άσκηση των σχολικών εργασιών τους.

Οι Vanden και Peterson (1991) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στην σχολική απόδοση παιδιών και στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς τους ερμηνεύουν τα αποτελέσματα από δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των γονιών σχετικά με το πώς προσδιορίζουν ή πού αποδίδουν την επιτυχία μπορεί να επηρεάσει άμεσα ή έμμεσα την επίτευξη των παιδιών τους, εξαιτίας των συνεπειών που έχουν στη συμπεριφορά ή στο συναίσθημα τους.

Όταν η επιτυχία αποδίδεται από τους γονείς σε εξωτερικούς και σταθερούς παράγοντες πάνω στους οποίους το παιδί δεν ασκεί κανένα έλεγχο (π.χ. τύχη ή οικογενειακές συνθήκες) τότε επηρεάζεται αρνητικά η σχολική επίδοση τους (O'Sullivan & Howe, 1996), ενώ αντίθετα όταν η επιτυχία αποδίδεται στην προσπάθεια, τότε η σχολική επίδοση των παιδιών επηρεάζεται θετικά (Stevenson & Lee, 1990). Οι Stevenson και Lee (1990) υποστηρίζουν επίσης πως όταν οι γονείς πιστεύουν ότι η επιτυχία στο σχολείο εξαρτάται από την ικανότητα και όχι από την προσπάθεια, τότε αυτοί οι γονείς είναι λιγότερο πιθανό να καλλιεργούν τη συμμετοχή των παιδιών τους σε δραστηριότητες, σχετικές με επίτευξη στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες θα απαιτούν την καταβολή μεγάλης προσπάθειας.

Γενικά, ως προς την επίδραση των γονέων από τους ερευνητές έχουν προταθεί τρεις τύποι γονικών μοντέλων: το απολυταρχικό (*authoritarian*), το αυστηρό (*authoritative*) και το ανεκτικό (*permissive*). Το απολυταρχικό μοντέλο δίνει έμφαση στους κανόνες και στην υπακοή των παιδιών μέσω της χρήσης της τιμωρίας. Με βάση το ανεκτικό μοντέλο οι γονείς ασκούν λίγο έλεγχο στη συμπεριφορά των παιδιών χωρίς να προσφέρουν καμία βοήθεια και υποστήριξη στις αποφάσεις τους. Τέλος, οι υποστηρικτικοί γονείς ενθαρρύνουν την αυτονομία των παιδιών τους και στηρίζονται στην επεξήγηση των κανόνων παρά στην απαρέγκλιτη τιμωρία (Baumrind's, 1967; 1971).

Σε εργασία όπου εξετάστηκε η σχέση γονικών παραγόντων με τον εσωτερικό/εξωτερικό προσανατολισμό παρακίνησης και την ακαδημαϊκή επίδοση οι

Ginsburg και Bronstein (1993) υποστήριξαν ότι μια βασισμένη σε αρχές γονική συμπεριφορά η οποία ενισχύει την αυτονομία των παιδιών συσχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών. Αντίθετα, σε παιδιά δημοτικών σχολείων, η απολυταρχική και ανεκτική γονική ανατροφή ήταν συσχετισμένες με την εξωτερική παρακίνηση.

Άλλες εργασίες προσπάθησαν να εξετάσουν τη σχέση ανάμεσα στο γονικό τρόπο ανατροφής και στην ακαδημαϊκή επίδοση μέσα από μια σειρά διαμεσολαβητών μεταβλητών όπως η αυτό-ρύθμιση, η εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση και οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης (Ginsburg & Bronstein, 1993; Grolnick & Ryan 1989; Grolnick, Ryan, & Deci, 1991).

Γενικά, οι έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στα γονικά μοντέλα και στους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών (Fang, Xiong, & Guo, 2003; Gonzalez, Greenwood, & Wen Hsu, 2001; Gonzalez, Holbein, & Quilter, 2002). Πιο συγκεκριμένα οι Fang και συν. (2003) εξέτασαν την επίδραση των γονικών μοντέλων συμπεριφοράς στην ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών και ανέφεραν ότι η γονική συμπεριφορά επιδρούσε στην επίτευξη των παιδιών με διαφορετικό τρόπο και μέσα από δύο μεσολαβητές μεταβλητές, τους προσανατολισμούς σε στόχους επίτευξης και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη.

Επίσης, σε έρευνα με μαθητές γυμνασίων στη Β. Αμερική οι Gonzalez και συν. (2002) ανέφεραν μια καθαρή σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη γονική συμπεριφορά και τους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών. Ο προσανατολισμός στη βελτίωση είχε θετική και σημαντική σχέση με την αντίληψη ενός αυστηρού γονικού στυλ διαπαιδαγώγησης από τη μεριά και των δυο γονέων, ενώ ο προσανατολισμός στην επίδοση είχε θετική και σημαντική σχέση με την αντίληψη ενός απολυταρχικού γονικού στυλ διαπαιδαγώγησης επίσης από τη μεριά και των δυο γονέων. Επίσης, η αντίληψη των παιδιών ενός ανεκτικού στυλ διαπαιδαγώγησης της μητέρας είχε θετική σχέση με τον προσανατολισμό τους στην επίδοση.

Σε μια άλλη έρευνα των Gonzalez και συν. (2001) αναφέρεται ότι ένα μη εξουσιαστικό (*authoritativeness*) γονικό στυλ από τη μεριά της μητέρας ήταν συσχετισμένο με τον προσανατολισμό στη βελτίωσης ενώ ένα αυταρχικό γονικό στυλ από τη μεριά του πατέρα συσχετιζόταν με τον προσανατολισμό στην επίδοση. Πάντως δεν βρέθηκε καμία σχέση μεταξύ ενός ανεκτικού γονικού στυλ διαπαιδαγώγησης και ενός οποιοδήποτε στόχου.

Αν και τα παραπάνω αποτελέσματα, σύμφωνα με τους Gonzalez και συν. (2001; 2002), μπορεί να διαφοροποιούνται από παράγοντες όπως η εθνότητα και το φύλο, ιδιαίτερα ενδιαφέρονσα είναι και η έρευνα των Chan και Chan (2004) σε μια μη δυτική κοινωνία (Χονγκ Κόνγκ). Η παραπάνω έρευνα υποστήριξε ότι ένα αυστηρό αλλά βασισμένο σε κανόνες γονικό στυλ διαπαιδαγώγησης συσχετιζόταν με τον προσανατολισμό στη βελτίωση αλλά μόνο από τη μεριά των κοριτσιών ($r=0.17$), ενώ ένα απολυταρχικό γονικό στυλ διαπαιδαγώγησης συσχετιζόταν με τον προσανατολισμό στην επίδοση μόνο από τη μεριά των αγοριών ($r=0.40$).

Παρόμοια αποτελέσματα, για το σημαντικό ρόλο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά να διαδραματίζουν οι γονείς τους στο δρόμο προς την επιτυχία, βρέθηκαν και στο χώρο του αθλητισμού καθώς τα παιδιά με χαμηλή αντίληψη όσον αφορά την κοινωνική υποστήριξη που λάμβαναν και από τους δυο γονείς τους ήταν πιο ευεπηρεάστα σε ποικίλα συμπτώματα σχετικά με την ψυχολογική τους υγεία (έλλειψη αυτοπεποίθησης, διαταραχές ύπνου κ.α.) (Hill, 1993; Van-Yperen, 1998). Σε άλλη έρευνα με έφηβους ποδοσφαιριστές στην Ολλανδία (Van-Yperen & Duda, 1999), η αντίληψη για το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στο δρόμο προς την επιτυχία στον αθλητισμό βρέθηκε να είναι σημαντική αλλά συσχετιζόταν μόνο με εκείνα τα παιδιά που εμφάνιζαν υψηλότερο προσανατολισμό στη βελτίωση ($r=0.42$).

Το τελευταίο εύρημα προέκυψε και από έρευνα της White (1996) στις Η.Π.Α., με 204 παίκτριες του βόλεϊ ηλικίας 14-17 χρόνων, όπου βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για τους γονείς τους που ενίσχυαν τη δημιουργία ενός κλίματος με έμφαση στην εκμάθηση/διασκέδαση είχαν άμεση συσχέτιση με τον προσανατολισμό των κοριτσιών στη βελτίωση.

Ακόμα σημειώνεται ότι η υποστήριξη των γονέων έχει θετική σχέση με το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση που το παιδί αντλεί από τη συμμετοχή του στον αθλητισμό (Weiss & Hayashi, 1995) ή από τη συμμετοχή του σε φυσικές δραστηριότητες στον ελεύθερό του χρόνο (Anderssen & Wold, 1992). Αντίθετα, η αρνητική συμπεριφορά και στάση των γονέων σχετίζεται αρνητικά με τη διασκέδαση των παιδιών στον αθλητισμό (Ommundsen & Vaglum, 1991).

Σε εργασία με 14-χρονους ποδοσφαιριστές βρέθηκε ότι τόσο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του πατέρα όσο και της μητέρας στη βελτίωση είχαν θετική σχέση με την ικανοποίηση κατά τη διάρκεια της προπόνησης (καμία σχέση όμως κατά τη διάρκεια του αγώνα), ενώ η αντιλαμβανόμενη έμφαση του πατέρα και της μητέρας

στο εγώ είχαν αρνητική σχέση και σε συνθήκες προπόνησης και σε συνθήκες αγώνα (Liukkonen, 1998).

Όσον αφορά το χώρο της Φ.Α. έρευνα των Carr και Weigand (2001) αποκάλυψε ότι τα αγόρια (σε σχέση με τα κορίτσια) καθώς είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στο εγώ, ταυτόχρονα εμφάνιζαν και υψηλότερη αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στον ίδιο στόχο τόσο από τη μεριά του πατέρα όσο και από τη μεριά της μητέρας. Τα αποτελέσματα της τελευταίας εργασίας δεν δήλωναν όμως καμία αιτιατή σύνδεση των παραπάνω μεταβλητών.

Ο ρόλος του φύλου των παιδιών. Η συμπεριφορά των γονέων ως προς τη συμμετοχή των παιδιών τους στον αθλητισμό φαίνεται να επηρεάζεται και να διαφοροποιείται από το φύλο των παιδιών. Για παράδειγμα τα αγόρια (σε σύγκριση με τα κορίτσια) από την πολύ μικρή τους ηλικία είναι πιθανότερο να ενθαρρύνονται περισσότερο και από τους δύο γονείς τους να συμμετέχουν σε φυσικές/αθλητικές δραστηριότητες ή ακόμα να τους δίνεται από πολύ νωρίς η αυτονομία και οι ευκαιρίες να παίξουν έξω από το σπίτι.

Διακριτές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια αναφέρονται από τον Weigand (1994) σε εργασία του με παιδιά και εφήβους αθλητές διαφορετικών αθλημάτων καθώς τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια αντιλαμβάνονταν ότι και οι δύο γονείς ενίσχυαν περισσότερο τον προσανατολισμό τους στο εγώ απ'ότι στη βελτίωση. Επίσης η ενίσχυση από τη μεριά του πατέρα ενός προσανατολισμού στο εγώ είχε σχέση με μια υψηλότερη εμπλοκή στο εγώ μόνο για τα αγόρια, ενώ η ενίσχυση από τη μεριά της μητέρας στον ίδιο στόχο είχε σχέση με μια υψηλότερη εμπλοκή στο εγώ μόνο για τα κορίτσια.

Σχετικά με την υπόθεση της επίδρασης των γονέων στην άθληση των παιδιών τους αυτή φαίνεται να είναι περισσότερο σημαντική για τα κορίτσια. Οι Brown (1985) και Brown, Frankel και Fennell (1989) βρήκαν ότι η κοινωνική υποστήριξη και η συμμετοχή της μητέρας στην άθληση συνεισέφεραν στην πρόβλεψη της συνέχισης της αθλητικής δραστηριότητας εφήβων κοριτσιών τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον.

Επιπρόσθετα, οι Greyson και Colley (1986) ανέφεραν ότι η συμμετοχή της μητέρας και του πατέρα στην άθληση συνδεόταν με την συμμετοχή στην άθληση εφήβων κοριτσιών όχι όμως και εφήβων αγοριών. Παρόμοια, η επίδραση της μητέρας

ήταν υψηλότερη σε κορίτσια αθλήτριες παρά σε αγόρια ή κορίτσια μη αθλήτριες (Weiss & Barber, 1995).

Άλλη εργασία, που εξέτασε την επίδραση της μητέρας, του πατέρα και των αδερφών στη συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 9-11 χρόνων στον αθλητισμό, έδειξε ότι η υψηλότερη συμμετοχή των αγοριών στην άθληση συνδέονταν μόνο με τις αντιλήψεις του πατέρα, ενώ η υψηλότερη συμμετοχή των κοριτσιών στην άθληση συνδέονταν με όλους τους προαναφερόμενους κοινωνικούς παράγοντες (Lewko & Ewing, 1980).

Επίσης σε έρευνα με 352 κορίτσια ηλικίας 11-16 χρόνων στη Σκωτία, βρέθηκε ότι η υψηλή φυσική δραστηριότητα των νεαρότερων κοριτσιών (11-13 χρόνων) συνδεόταν μεταξύ άλλων με τη συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα της μητέρας, κάτι το οποίο όμως δεν ίσχυε για τα μεγαλύτερα κορίτσια (14-16 χρόνων) με υψηλή φυσική δραστηριότητα τα οποία μάλλον επέλεγαν έναν περισσότερο αυτόνομο τρόπο ως προς την άθληση (Whitehead, Biddle, O'Donovan, & Nevill, 2006).

Η επίδραση της μητέρας ίσως ισχυρότερη του πατέρα; Σχετικά με το μέγεθος της εμπλοκής, την πιθανή διαφοροποίηση αλλά και τη διερεύνηση της συμβολής των δύο γονέων στην ανάπτυξη του παιδιού πολλές έρευνες φανερώνουν μια υπεροχή στο ρόλο της μητέρας καθώς υποστηρίζεται ότι η μητέρα αποτελεί για το παιδί το κύριο πρόσωπο αναφοράς, τη δεσπόζουσα μορφή με την οποία αναπτύσσει μια έντονη αμφίδρομη δυαδική σχέση, μια σχέση αλληλεπίδρασης, αλληλοσυμπλήρωσης και αλληλεκπλήρωσης (Bell, 1970).

Η αντίληψη της μεγαλύτερης επίδρασης της μητέρας σε σχέση με αυτή του πατέρα, όσον αφορά στην ανατροφή και στην ανάπτυξη των παιδιών, ερμηνεύεται ίσως από το γεγονός ότι η μητέρα είναι περισσότερο επιφορτισμένη στα γονικά καθήκοντα της βασικής κοινωνικοποίησης και φροντίδας των παιδιών και έχει μια περισσότερο συχνή και στενή επαφή μέσα στο σπίτι από ότι ο πατέρας (Shek, 1998). Καθώς μάλιστα η μητέρα αποτελεί κατά κανόνα το κύριο πρόσωπο από το οποίο το παιδί αναζητά υποστήριξη και θαλπωρή, ο δεσμός του παιδιού με τη μητέρα του είναι πιο καθοριστικός για την κοινωνικό-συναισθηματική του ανάπτυξη από ότι ο δεσμός του με τον πατέρα του (Γεώργας, 1998).

Γενικά από διάφορες έρευνες σχετικές με το ρόλο των γονέων, υποστηρίζεται ότι η μητέρα εμπλέκεται περισσότερο στη σχολική διαδικασία των παιδιών της (Cone, Delawyer, & Wolfe, 1985; Grolnick & Slowiaczek, 1994), οι αντιλήψεις της έχουν μία

ισχυρότερη σχέση με τις στάσεις των παιδιών που σχετίζονται με επίτευξη (Parsons, Adler, & Kaczala, 1982), αλλά και ότι αυτή επίσης είναι το πιο πιθανό να αποτελεί το κανάλι επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια του παιδιού (Stevenson & Baker, 1987).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα στον ελληνικό χώρο η οποία πραγματοποιήθηκε με δείγμα 410 μαθητών που φοιτούσαν στην Στ' Δημοτικού έως και την Γ' Γυμνασίου, τόσο οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις όσο και η αυτό-εκτίμηση των παιδιών φάνηκαν να σχετίζονται στενότερα με τη μητρική παρά με την πατρική στήριξη (Μακρή-Μπότσαρη, 2000γ).

Μητέρα και σχολείο. Οι Ames και Archer (1987), σε έρευνα τους στο χώρο του σχολείου με δείγμα 501 μητέρες παιδιών ηλικίας 5-10 χρόνων, εξέτασαν τους προσανατολισμούς σε στόχους επίτευξης που είχαν οι μητέρες σε σχέση με το πώς ερμηνεύουν τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, τους τρόπους ανατροφοδότησης, την ανάθεση καθηκόντων, τις αιτίες που πιστεύουν ότι οδηγούν σε επιτυχία και τον τρόπο που αξιολογούν την συμπεριφορά των παιδιών τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι παιδιά των οποίων οι μητέρες είχαν διαφορετικούς στόχους επίτευξης ενθαρρύνονταν να ακολουθούν διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων επίτευξης, αξιολογούνταν με διαφορετικό τρόπο ως προς τη συμπεριφορά τους και βίωναν διαφορετικούς τύπους προσδοκιών. Ακόμα, η επίδραση των μητέρων με υψηλό προσανατολισμό στην επίδοση είχε αρνητικές συνέπειες κυρίως για εκείνα τα παιδιά τα οποία αμφέβαλλαν για την ικανότητά τους ή υπολείπονταν στη σύγκρισή τους με άλλα παιδιά.

Οι Gottfried, Fleming και Gottfried (1994), ερευνώντας την επίδραση που ασκεί η μητέρα στην εσωτερική παρακίνηση και σχολική επίτευξη παιδιών δημοτικών σχολείων, υποστηρίζουν ότι οι μητέρες που ενθαρρύνουν εσωτερικές διαδικασίες μάθησης, όπως περιέργεια, επιμονή και βαθιά γνώση, διευκολύνουν την ακαδημαϊκή εσωτερική παρακίνηση και επίτευξη των παιδιών τους. Αντίθετα, η χρήση από τις μητέρες πρακτικών που ενισχύουν την εξωτερική παρακίνηση, όπως έλεγχος, μειωμένη αυτονομία και χαμηλή εκτίμηση για την ικανότητα των παιδιών τους έχει επιζήμια αποτελέσματα στην σχολική εσωτερική τους παρακίνηση και επίτευξη.

Από έρευνες επίσης, με χρήση μεθόδων παρατήρησης σε μαθήματα εργαστηρίων, προέκυψε ότι οι μητέρες οι οποίες εφαρμόζουν πρακτικές προσανατολισμένες στη βελτίωση (όπως να ανταποκρίνονται σε αποτυχίες των

παιδιών με το να τα ενθαρρύνουν να διατηρούν την επιμονή τους) έχουν παιδιά τα οποία αντιδρούν θετικά όταν αντιμετωπίζουν απαιτητικές καταστάσεις (Hokoda & Fincham, 1995; Nolen-Hoeksema, Wolfson, Mumme, & Guskin, 1995).

Σε έρευνα με παιδιά ηλικίας 11-13 χρόνων οι Grolnick και Slowiaczek (1994) αναφέρουν ότι τα παιδιά που ένοιωθαν περισσότερο ικανά στο σχολείο, σε σχέση με εκείνα που ένοιωθαν λιγότερο ικανά, ήταν εκείνα που οι μητέρες τους είχαν υψηλότερη εμπλοκή στην σχολική διαδικασία μάθησης και κύρια στο επίπεδο της συμπεριφοράς (π.χ. βοήθεια στα μαθήματα, συνεργασία με καθηγητές) και της γνωστικής-διανοητικής εμπλοκής (π.χ. συζητήσεις, επισκέψεις στη βιβλιοθήκη).

Οι Gonzalez και συν. (2002) ερεύνησαν, σε παιδιά γυμνασίων στην Αμερική, τη σχέση μεταξύ τριών διαφορετικών τρόπων μητρικής διαπαιδαγώγησης με τον προσανατολισμό στο εγώ και στη βελτίωση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι μητέρες που ενθάρρυναν την αυτονομία των παιδιών, υιοθετώντας κανόνες που εξηγούνταν και γίνονταν αποδεκτοί και δεν απαιτούσαν τυφλή υπακοή, ενίσχυαν τον προσανατολισμό των παιδιών στην βελτίωση. Αντίθετα, ένας απολυταρχικός ή ανεκτικός τρόπος διαπαιδαγώγησης που αντίστοιχα χρησιμοποιούσε την τιμωρία για ευπείθεια ή άφηνε αβοήθητα τα παιδιά στη λήψη αποφάσεων βρέθηκε να έχει σχέση με τον προσανατολισμό των παιδιών στο εγώ.

Ευρήματα από αρκετές έρευνες αποκάλυψαν ότι όταν οι γονείς υιοθετούσαν και εφάρμοζαν πρακτικές προσανατολισμένες στη βελτίωση αυτές ήταν ιδιαίτερα ευεργετικές για τα παιδιά τα οποία είχαν αρνητική αντίληψη για τις ικανότητές τους. Αντίστροφα, τα παιδιά με χαμηλή αντίληψη ικανότητας ήταν ιδιαίτερα τρωτά σε καταστάσεις κατά τις οποίες οι γονείς χρησιμοποιούν τον έλεγχο ο οποίος περικλείει πάντα το ενδεχόμενο να ισχυροποιεί τα συναισθήματα κατωτερότητάς τους (Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz, 2004).

Αναλυτικότερα, όταν οι γονείς συχνά παρείχαν βοήθεια η οποία δεν τους ζητήθηκε από τα παιδιά τους στο σχολικό ή στο κοινωνικό περιβάλλον τους, τότε τα παιδιά με αρνητική αντίληψη των ακαδημαϊκών και κοινωνικών ικανοτήτων τους βίωσαν περισσότερα μειωτικά συναισθήματα (π.χ. υποτίμηση, αποθάρρυνση, κατήφεια) από εκείνα τα παιδιά με θετικές αντιλήψεις γύρω από τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές ικανότητές τους (Pomerantz, 2001). Αντίθετα, παιδιά τα οποία πιστεύουν ότι έχουν μειωμένη ικανότητα είναι ιδιαίτερα πιθανό να ωφελούνται όταν οι μητέρες τους ενισχύουν την αυτονομία τους καθώς ενδεχομένως ενισχύονται τα συναισθήματα ικανότητάς τους μεταξύ των άλλων παιδιών. Για παράδειγμα παιδιά με χαμηλή

ικανότητα επίτευξης νοιώθουν με την πάροδο του χρόνου να αυξάνουν αυτήν την ικανότητά τους, σε σχέση με τα παιδιά με υψηλή ικανότητα επίτευξης, όταν οι μητέρες τους αντιδρούν στις αποτυχίες τους με ένα τρόπο που ενισχύει την αυτονομία τους (Ng et al., 2004).

Παρόμοια, σε διαχρονική έρευνα με 114 μητέρες και παιδιά 8-12 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν οι πρακτικές της μητέρας στη βοήθεια στο σπίτι των σχολικών εργασιών χαρακτηρίζονται από έμφαση στη βελτίωση τότε ψυχολογικά ενδυναμώνουν άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα εκείνα τα παιδιά με αρνητική αντίληψη της ακαδημαϊκής τους ικανότητας (Pomerantz et al., 2006).

Η ταύτιση επίσης μεταξύ γονέων και εφήβων, όσον αφορά στις ακαδημαϊκές τους προσδοκίες, βρέθηκε να είναι περισσότερο ισχυρή μεταξύ της μητέρας και του παιδιού παρά μεταξύ του πατέρα και του παιδιού (Bornholt & Goodnow, 1999; Smith, 1991). Το γεγονός της συσχέτισης των ακαδημαϊκών προσδοκιών των παιδιών, συγκεκριμένα του γυμνασίου, με τις προσδοκίες της μητέρας τους επιβεβαιώθηκε και από άλλη σχετικά πρόσφατη έρευνα (Trusty, 2000), αν και άλλη έρευνα (Trusty & Pirtle, 1998) δεν αποκάλυψε καμία διαφορά στην επίδραση της μητέρας ή του πατέρα στην ακαδημαϊκή προσδοκία νεαρών εφήβων.

Αξιοσημείωτα είναι και τα αποτελέσματα, από έρευνα σε παιδιά ηλικίας 11-12 ετών, όσον αφορά στο μέγεθος της επίδρασης ανάμεσα στη μητέρα και τον καθηγητή ή τον δάσκαλο, που έδειξαν ότι οι προσδοκίες της μητέρας είναι πιο δυνατοί προβλεπτικοί παράγοντες στο κατά πόσο τα παιδιά πιστεύουν στις ικανότητές τους από ότι οι βαθμοί που παίρνουν από τους καθηγητές τους (Jacobs & Eccles, 1992; Parsons et al., 1982). Παρομοίως υποστηρίζεται ότι στα μικρά παιδιά η επιρροή της πίστης της μητέρας για τις ικανότητές τους είναι δυνατότερη από αυτή των καθηγητών-δασκάλων (Marsh & Graven, 1991; Wigfield et al., 1997).

Οι αντιλήψεις που έχουν οι μητέρες για την ικανότητα των παιδιών τους σε ποικίλες δραστηριότητες φαίνεται να επηρεάζονται από το φύλο των παιδιών, την ηλικία τους αλλά και από τη φύση των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων. Σε εργασία των Jacobs και Eccles (1992) με παιδιά 11-12 χρόνων βρέθηκε ότι οι μητέρες είναι πιθανότερο να ενισχύουν περισσότερο τη συμμετοχή στην άθληση των παιδιών τους στην περίπτωση που είναι αγόρια παρά κορίτσια, ενώ διαφορές τέτοιες υπάρχουν και σε άλλα πεδία όπως είναι τα μαθηματικά και οι κοινωνικές επιστήμες όπου τα αγόρια εκλαμβάνονται ως περισσότερο και λιγότερο ικανά αντίστοιχα από τα κορίτσια. Επίσης, οι αντιλήψεις των παιδιών για την ικανότητά τους - και ιδιαίτερα των πιο

νεαρών μαθητών - φαίνεται να συνδέονται περισσότερο με τις αντιλήψεις της μητέρας παρά με εκείνες του καθηγητή ακόμα και σε περιβάλλοντα όπως το σχολείο. Παρόμοια, η σχέση όσον αφορά το βαθμό που η μητέρα (και ο καθηγητής) αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών και το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά σε ποικίλους χώρους φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας, καθώς η παραπάνω σχέση εμφανίζεται να είναι ιδιαίτερα ισχυρή σε χώρους άθλησης και μουσικής παρά σε χώρους ακαδημαϊκής επίτευξης όπως τα μαθηματικά και η ανάγνωση (Wigfield et al., 1997).

Μητέρα και συμμετοχή σε φυσική δραστηριότητα/άθληση. Παρά την αδιαμφισβήτητη σημαντική συνεισφορά του ρόλου των γονέων στη συμμετοχή των νέων στον αθλητισμό η έρευνα γύρω από το θέμα αυτό είναι σχετικά περιορισμένη (Brustard, 1992). Οι γονείς μέσω των αντιλήψεων τους και της καθημερινής τους συμπεριφοράς διδάσκουν στα παιδιά αξίες και παρέχουν ευκαιρίες οι οποίες επηρεάζουν τις επιλογές τους σχετικά με ποικίλες δραστηριότητες και στόχους (Eccles, 1993).

Η επίδραση της μητέρας μπορεί να είναι είτε άμεση ως επίδραση προτύπου είτε έμμεση μέσω διαμεσολαβητών μεταβλητών - όπως μεταξύ άλλων οι στόχοι - οι οποίοι με τη σειρά τους φαίνεται να επηρεάζουν την εμπλοκή των νέων στον αθλητισμό. Βέβαια η ενδεχόμενη επίδραση της μητέρας στην εμπλοκή των παιδιών τους στην άθληση εμφανίζεται ιδιαίτερα σύνθετη καθώς υπόκειται σε αρκετούς θεωρητικούς και μεθοδολογικούς περιορισμούς. Οι παραπάνω περιορισμοί σχετίζονται με το αναπτυξιακό στάδιο (ηλικία) των παιδιών, το ρόλο της επίδρασης του φύλου των παιδιών, τη διευθέτηση του μεγέθους της σημασίας των αντιλήψεων ή των προσδοκιών της μητέρας σε σχέση με τη σημασία του ρόλου της ως πρότυπο και την γενικότερη συμπεριφορά της καθώς και τη χρήση αντικειμενικών μετρήσεων ή ερωτηματολογίων.

Η μητέρα ως πρότυπο. Η θεωρία του προτύπου (Bandura, 1986) υποστηρίζει ότι το παιδί υιοθετεί τις στάσεις και τη συμπεριφορά του μοντέλου που παρατηρεί. Από την άλλη μεριά ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι ο κύριος τρόπος με τον οποίο οι γονείς επηρεάζουν την επίτευξη των παιδιών τους είναι περισσότερο μέσω των προσδοκιών τους και όχι του ρόλου τους ως πρότυπα. Παρά το γεγονός ότι σε αρκετές εργασίες η συμμετοχή του πατέρα σε φυσικές δραστηριότητες φαίνεται να είναι

περισσότερο σημαντική από εκείνη της μητέρας (Hellstedt, 1995) άλλες έρευνες υποστηρίζουν αντίθετα ότι η εμπλοκή των νέων στον αθλητισμό προβλέπεται καλύτερα από το μέγεθος της φυσικής δραστηριότητας της μητέρας καθώς ο ρόλος του προτύπου της μητέρας συνδεόταν θετικά με τον ενθουσιασμό νεαρών αθλητών κολύμβησης για συμμετοχή στα σπορ αλλά και τα επίπεδα συμμετοχής τους σε φυσικές δραστηριότητες (Bois, Sarrazin, Brustad, Trouilloud, & Cury, 2005; Power & Woolger, 1994; Sallis, Patterson, Buono, & Nader, 1988).

Σχετικά λοιπόν με την επίδραση της μητέρας στη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους, διαχρονική έρευνα των Jannotti, Sallis, Chen, Broyles, Elder και Nader (2005) με δείγμα 351 οικογένειες στην Αμερική, αξιολόγησε ανεξάρτητα και για πάνω από 13 χρόνια, την ενδεχόμενη αιτιατή σχέση ως προς τη φυσική δραστηριότητα του προτύπου των γονέων με τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχε μια ισχυρή αιτιατή σχέση από τη φυσική δραστηριότητα της μητέρας προς τη φυσική δραστηριότητα του παιδιού, αλλά όχι τέτοια ώστε να θεωρηθεί ότι ο ρόλος του προτύπου αποτελεί τον βασικό μηχανισμό με τον οποίο οι γονείς επηρεάζουν τη φυσική δραστηριότητα των παιδιών τους.

Παρόμοια, σε άλλη εργασία (Butcher, 1983), η αντιλαμβανόμενη συχνότητα άσκησης της μητέρας από μέρους των παιδιών ηλικίας 12-14 χρόνων βρέθηκε να συσχετίζεται - αν και αδύναμα – με την αντίστοιχη δική τους συχνότητα άσκησης.

Ο εξασθενημένος ρόλος του προτύπου, ως μια διαδικασία μάθησης μέσω της παρατήρησης, φανερώθηκε και στην εργασία των Yang, Telama και Laakso (1996) καθώς η συμβολή της μητέρας στην αθλητική συμμετοχή των παιδιών ήταν σημαντική μόνο για κορίτσια ηλικίας 9, 12 και 15 χρόνων (και όχι για τα αγόρια αντίστοιχης ηλικίας) και μόνο για το διάστημα που η μητέρα συμμετείχε και αυτή σε φυσικές δραστηριότητες.

Ενδιαφέρουσα είναι και η έρευνα των Πετράκη, Δέρρη, Γκαϊντατζή και Αγγελούση (2006) με ελληνόπουλα 10-12 ετών η οποία ανέδειξε τη σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εβδομαδιαία φυσική δραστηριότητα παιδιού και μητέρας. Αναλυτικότερα, από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι η φυσική δραστηριότητα της μητέρας προέβλεψε την παιδική φυσική δραστηριότητα σε ποσοστό 8%. Επιπλέον, όταν κατά τις συσχετίσεις λήφθηκε υπόψη η ηλικία και το φύλο των παιδιών, οι συσχετισμοί εκδηλώθηκαν μεταξύ μητέρας και μεγαλύτερων παιδιών και μεταξύ μητέρας και κοριτσιών.

Η μητέρα ως ψυχολογικός παράγοντας. Η μητέρα επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών, ακόμα και σε περιβάλλοντα επίτευξης που στερεότυπα χαρακτηρίζονται ανδρικά (Jacobs & Eccles, 1992), όχι μόνο ως πρότυπο αλλά και μέσω διαμεσολαβητών μεταβλητών όπως π.χ. η αντίληψη ικανότητας (Babkes & Weiss, 1999) και οι προσανατολισμοί σε στόχους (Yang et al., 1996). Γενικότερα, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες της μητέρας φαίνεται να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στόχων των παιδιών οι οποίοι πιθανόν με τη σειρά τους να επηρεάζουν την εμπλοκή των παιδιών στον αθλητισμό.

Έρευνες στο χώρο του αθλητισμού έδειξαν ότι τα παιδιά με έντονο προσανατολισμό στη βελτίωση ταυτόχρονα αντιλαμβάνονταν ότι και η μητέρα τους καλλιεργούσε ένα κλίμα με έμφαση στη βελτίωση, καθώς δεν θεωρούσε ότι η επίτευξη συνδέεται με την καταβολή μικρής προσπάθειας. Αντίθετα, τα παιδιά με έντονο προσανατολισμό στο εγώ αντιλαμβάνονταν ότι η μητέρα τους καλλιεργούσε ένα κλίμα στο οποίο η επίτευξη συνδεόταν με την καταβολή μικρής προσπάθειας (White, 1996; White et al., 1998).

Οι Escarti, Roberts, Cervello και Guzman (1999), σε έρευνά τους με Ισπανούς εφήβους, βρήκαν ότι οι στόχοι των παιδιών στη βελτίωση και στο εγώ ήταν θετικά συσχετισμένοι με μια αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση από τη μεριά της μητέρας στους παραπάνω στόχους. Επιπρόσθετα, ένας ταυτόχρονα υψηλός προσανατολισμός των παιδιών στη βελτίωση και χαμηλά στο εγώ συνδέονταν επίσης και με μια χαμηλή αντιλαμβανόμενη έμφαση από τη μεριά της μητέρας σε στόχους στο εγώ.

Παρόμοια, η Weitzer (1989) εξετάζοντας την επίδραση της εμπλοκής των γονέων (μύηση στα σπορ, οδηγίες, σωματική δραστηριότητα) πάνω στους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών στο χώρο του αθλητισμού, βρήκε ότι στα κορίτσια η μεγαλύτερη εμπλοκή της μητέρας ήταν συσχετισμένη με υψηλότερο προσανατολισμό στη βελτίωση ενώ στα αγόρια η όποια εμπλοκή των γονέων δεν είχε καμία συνέπεια στους στόχους τους.

Η επίδραση του καθηγητή και του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα. Ο εκπαιδευτικός φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των παιδιών τόσο ως ένα φυσικό πρόσωπο-πρότυπο που έρχεται σε συχνή επαφή με τα παιδιά όσο και ως εκπρόσωπος του σημαντικότερου θεσμικού δικτύου κοινωνικής αγωγής τους που αποτελεί το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός ως κύριος παράγοντας δημιουργίας του ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη αλλά και ως πηγή πληροφόρησης και ελέγχου

της μαθησιακής διαδικασίας και κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2000) επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τον ψυχισμό τους και τις αντιλήψεις τους γύρω από τον ίδιο τους τον εαυτό (Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Στη σχολική τάξη ο σχεδιασμός του μαθήματος ή των καθηκόντων και γενικά των δραστηριοτήτων μάθησης, η αξιολόγηση του έργου των μαθητών, η χρήση επαίνων καθώς και η μεταβίβαση εξουσίας και ευθύνης στους μαθητές, είναι παράγοντες που επιδρούν στην παρακίνηση των παιδιών (Brophy, 1987; Epstein, 1988), αν και γενικά οι έφηβοι σπάνια αναφέρουν ότι οι καθηγητές τους ασκούν μια σημαντική επίδραση στις ζωές τους. Συχνά δε, παρόλο ότι οι έφηβοι παραδέχονται πως οι καθηγητές παρέχουν βοήθεια και συμβουλές ταυτόχρονα εκτιμούν ότι αποτελούν δευτερεύουσες πηγές σε σχέση με το ρόλο των γονέων ή των συμμαθητών/φίλων τους (Furman & Buhrmester, 1992).

Η Meece (1991) αναφέρει επίσης ότι οι λόγοι που οι μαθητές σε διαφορετικά μαθήματα επιδείκνυαν διαφορετικό τρόπο εμπλοκής σε στόχους οφειλόταν σε μεγάλο βαθμό στη διαφορετική μεταχείριση ή γενικά εκπαιδευτική προσέγγιση του καθηγητή. Όταν ο καθηγητής προωθούσε τη μάθηση που είχε σημασία για τη ζωή των μαθητών του, προσάρμοζε τη διδασκαλία στο προσωπικό ενδιαφέρον τους και ενίσχυε την αυτονομία τους, τότε οι μαθητές ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι στη βελτίωση κατά την εμπλοκή τους στις παραπάνω δραστηριότητες.

Στο περιβάλλον της εκπαίδευσης η επίδραση του καθηγητή είναι ιδιαίτερα σημαντική τόσο για τους μικρούς όσο και για τους μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές. Πιο συγκεκριμένα σε έρευνα με μαθητές γυμνασίων, οι Ames και Archer (1988) ανέφεραν μια ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη βελτίωση και σε μία σειρά θετικών χαρακτηριστικών της παρακίνησης των παιδιών, όπως είναι η χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, η προτίμηση προκλητικών καθηκόντων, η πεποίθηση ότι η προσπάθεια οδηγεί σε επιτυχία και η πιθανότητα να τους αρέσει περισσότερο η τάξη τους.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρονται και σε μαθητές που φοιτούσαν σε δημοτικό σχολείο. Η Powell (1990) σε έρευνα της με παιδιά του δημοτικού (στο μάθημα των μαθηματικών) βρήκε ότι ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές βίωναν ότι το μάθημα καλλιεργούσε τον προσανατολισμό στη βελτίωση είχε σημαντική συσχέτιση με την αναφερόμενη από αυτούς χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης καθώς και με το ενδιαφέρον που εκδήλωναν για το μάθημα. Επίσης για παιδιά δημοτικού οι έρευνες έδειξαν ότι οι σχετικές με τον καθηγητή δομές του μαθήματος, η

καθοδήγηση και η παρεχόμενη αυτονομία συνδέονταν με μια σειρά θετικών δεικτών παρακίνησης (Skinner & Belmont, 1993), ενώ επιπρόσθετα και η προσαρμογή των μικρών παιδιών στο σχολείο ήταν συσχετισμένη με την ποιότητα της σχέσης μεταξύ καθηγητών-παιδιών η οποία χαρακτηρίζεται από εγκαρδιότητα, απουσία σύγκρουσης και ανοιχτή επικοινωνία (Birch & Ladd, 1996).

Όσον αφορά τη σχέση ανάμεσα στο κλίμα παρακίνησης και την σχολική επίτευξη τα αποτελέσματα είναι αρκετά αδύναμα. Τυπικά ένα κλίμα παρακίνησης στην τάξη που δίνει έμφαση στη βελτίωση δεν φαίνεται να συνδέεται με τους βαθμούς νεαρών εφήβων παρόλο που κάποιες εργασίες αναφέρουν θετική σχέση (Midgley & Urdan, 1995; 2001) ή ακόμα και αρνητική (Murdock, Hale, & Weber, 2001). Στις περισσότερες όμως περιπτώσεις η σχέση ανάμεσα σε ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην επίδοση και στην σχολική επίδοση εμφανίζεται αρνητική (Anderman & Midgley, 1997; Anderman & Anderman, 1999; Urdan, Midgley, & Anderman, 1998) αν και η διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων δεν αποτελούσε την κύρια υπόθεση σε κάθε μια από τις παραπάνω έρευνες.

Στις εργασίες όμως που η σχέση του κλίματος παρακίνησης με τους βαθμούς των παιδιών εξετάστηκε άμεσα βρέθηκε ότι η αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης από τη μεριά του σχολείου που δίνει έμφαση στη βελτίωση προέβλεπε θετικά το μέσο γενικό βαθμό δωδεκάχρονων παιδιών ακόμα και όταν λαμβάνονταν υπόψη παράγοντες όπως το φύλο, η εθνότητα ή η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση τους (Kaplan & Maehr, 1999). Ταυτόχρονα, η αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης από τη μεριά του σχολείου που δίνει έμφαση στην επίδοση δεν μπορούσε να προβλέψει το γενικό μέσο όρο της βαθμολογίας. Αντίθετα, οι Roeser και συν. (1996) σε έρευνα τους με παιδιά δευτέρας γυμνασίου δεν βρήκαν καμία σχέση ανάμεσα στο κλίμα παρακίνησης του σχολείου και στο γενικό μέσο όρο των βαθμών τους.

Ίδιες μορφές συσχετίσεων ανέφεραν και οι Maehr και Ames (1989) από έρευνες τους στο μάθημα των κοινωνικών επιστημών, τόσο στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης όσο και στην προτίμηση προκλητικών καθηκόντων καθώς και οι Ames και Maehr (1989) οι οποίοι, σε έρευνα τους με παιδιά ικανά αλλά και με παιδιά λιγότερο σωματικά ή πνευματικά ικανά, ανέφεραν θετική σχέση ανάμεσα στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του δασκάλου στη βελτίωση και στη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης, στην πιθανότητα να τους αρέσει περισσότερο η τάξη τους καθώς και στο βαθμό που ήταν εσωτερικά παρακινημένοι.

Πιο πρόσφατα, επίσης στο ακαδημαϊκό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στο μάθημα των μαθηματικών, σε έρευνα όπου συμμετείχαν 525 μαθητές/τριες γυμνασίων, βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για ένα κλίμα που δίνει έμφαση στη βελτίωση είχε θετική επίδραση σε όλες τις υπό εξέταση μεταβλητές όπως στη χρήση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μάθησης, στην επιμονή, στην επιλογή καθηκόντων, στην πρόθεση εκτέλεσης και στους βαθμούς του εν λόγω μαθήματος (Wolters, 2004).

Παρόμοια, σε άλλη εργασία με σπουδαστές κολλεγίων βρέθηκε ότι οι τακτικές αναζήτησης βοήθειας (*help-seeking patterns*) συσχετίζονταν μόνο με την αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στην βελτίωση και η σχέση αυτή ήταν θετική. Αντίθετα, οι τακτικές αποφυγής βοήθειας συσχετίζονταν θετικά τόσο με την αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στην ενίσχυση του εγώ όσο και στην προστασία του εγώ, ενώ είχαν αρνητική σχέση με ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην βελτίωση. Είναι σημαντικό ότι στην παραπάνω έρευνα οι προσωπικοί προσανατολισμοί σε στόχους δεν επηρέασαν τα αποτελέσματά της καθώς οι όποιες ατομικές διαφορές σε στόχους κρατήθηκαν σταθερές (Karabenick, 2004).

Έρευνες που έγιναν, για να βρεθεί κατά πόσο υπάρχει σχέση ανάμεσα στο κλίμα παρακίνησης του μαθήματος και στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τους προσωπικούς στόχους επίτευξης, έδειξαν ότι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών αυξάνεται όταν αντιλαμβάνονται ότι το περιβάλλον διδασκαλίας στο οποίο βρίσκονται δεν μειώνει την αυτό-εκτίμηση και την αντίληψη που έχουν για τις ικανότητες τους (Mitchell, 1996).

Επίσης, οι Turner et al. (2002) χρησιμοποιώντας μεθόδους για την εκτίμηση του κλίματος παρακίνησης στην τάξη και συγκεκριμένα στο μάθημα των μαθηματικών, βρήκαν ότι η αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη βελτίωση είχε ως αποτέλεσμα να αναφέρεται από τους μαθητές μια μικρότερη τάση για αποφυγή εργασίας, ενώ οι Ryan, Gheen και Midgley (1998) υποστήριξαν ότι σε συνθήκες σχολικής τάξης με έμφαση στο εγώ οι μαθητές ήταν λιγότερο πιθανό να ζητήσουν βοήθεια από άλλους.

Σχετικά με το κλίμα παρακίνησης, η Epstein (1989) σημειώνει ότι έξι είναι οι διαστάσεις ή οι δομές της τάξης που συμβάλλουν στη διαμόρφωση κλίματος στην επίδοση ή στη βελτίωση. Αυτές είναι τα καθήκοντα (*ο σχεδιασμός των μαθημάτων και των δραστηριοτήτων μάθησης*), η εξουσία (*ο βαθμός στον οποίο ο καθηγητής εμπλέκει τους μαθητές του στη διαδικασία λήψης αποφάσεων*), η αναγνώριση (*ο επίσημος/ανεπίσημος τρόπος απονομής επαίνων, κινήτρων ή βραβείων*), η δημιουργία

ομάδων (ο τρόπος και η συχνότητα με την οποία οι μαθητές δουλεύουν συνεργατικά), η αξιολόγηση (τα στάνταρ απόδοσης, η παρακολούθηση και ο έλεγχος της επίδοσης και η παροχή ανατροφοδότησης) και ο χρόνος (σχετικός με την ποσότητα της εργασίας, τις οδηγίες και το χρόνο που αφιερώνεται για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων μάθησης). Ο τρόπος με τον οποίο ο καθηγητής διαχειρίζεται την κάθε διάσταση έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα κλίμα παρακίνησης άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο προσανατολισμένο στη βελτίωση ή στο εγώ (επίδοση) αντίστοιχα. Για παράδειγμα όταν ο σχηματισμός των ομάδων γίνεται πάντα με κριτήριο την ικανότητα των παιδιών (ικανοί και μη ικανοί), όταν η ανατροφοδότηση αφορά μόνο εκείνους που τα καταφέρνουν καλύτερα ή όταν η αξιολόγηση δεν εστιάζεται στην προσωπική πρόοδο αλλά στην σύγκριση της επίδοσης με αυτές των άλλων παιδιών τότε γίνεται αντιληπτό ότι καλλιεργείται στα παιδιά ο προσανατολισμός στο εγώ (στόχοι επίδοσης).

Σε άλλη εργασία (Wentzel, 2002) εξετάσθηκε η χρησιμότητα του γονικού μοντέλου κοινωνικοποίησης για την κατανόηση της επίδρασης του καθηγητή στους κοινωνικούς και ακαδημαϊκούς στόχους των μαθητών, το ενδιαφέρον και τη συμπεριφορά τους στην τάξη και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Το δείγμα ήταν 452 μαθητές/τριες έκτης τάξης στην Αμερική και από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι υψηλές προσδοκίες των καθηγητών ήταν ένας σταθερός θετικός προβλεπτής των στόχων και του ενδιαφέροντος των παιδιών, ενώ η αρνητική ανατροφοδότηση ήταν ο πλέον αρνητικός προβλεπτής της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και της κοινωνικής τους συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα δεν είχαν καμία διαφορά ως προς την εθνότητα και το φύλο του δείγματος.

Γενικά, οι προσδοκίες των καθηγητών για την ικανότητα των παιδιών βρέθηκε να επιδρούν στη συμπεριφορά των παιδιών (αυτοαντίληψη ικανότητας) σε διαφορετικά σχολικά περιβάλλοντα και δραστηριότητες όπως είναι το μάθημα των μαθηματικών (Jussim, 1989; Madon et al., 2001; Parsons, Kaczala, & Meece, 1982) και η Φ.Α. (Trouilloud, Sarrazin, Martinek, & Guillet, 2002).

Ένα σημαντικό θέμα σχετικά με την παρακίνηση των παιδιών είναι και η υπόθεση της μεταβολής των στόχων και της συμπεριφοράς τους όχι τόσο λόγω αναπτυξιακών διαφορών αλλά κυρίως ως συνέπεια της μετάβασής τους από τη μια τάξη ή από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι Ames και Archer (1990) σε διαχρονική έρευνα τους εξέτασαν τις αλλαγές στα χαρακτηριστικά της παρακίνησης των μαθητών καθώς αυτοί προχωρούσαν από τάξη

σε τάξη. Παρατήρησαν ότι από χρόνο σε χρόνο καθώς άλλαζαν καθηγητή άλλαζε και ο προσανατολισμός της τάξης στη βελτίωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονταν μεγαλύτερη έμφαση του καθηγητή στη βελτίωση, τότε αντίστοιχα υπήρχε και μια αύξηση στα χαρακτηριστικά της παρακίνησής τους. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι διαφορές αυτές είχαν πάντα γραμμική σχέση με τον αριθμό των χρόνων που τα παιδιά βίωναν ότι οι καθηγητές τους καλλιεργούσαν τον προσανατολισμό στη βελτίωση.

Παρόμοια, οι Anderman και Midgley (1997) οι οποίοι μελέτησαν τους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο, παρόλο που διαπίστωσαν ότι οι προσανατολισμοί τους στη βελτίωση και στο εγώ διακρίνονταν από μια σχετική σταθερότητα, ταυτόχρονα βρήκαν ότι τα παιδιά στο γυμνάσιο είχαν μια υψηλότερη αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στον προσανατολισμό στο εγώ. Γενικά, η σταθερότητα των αντιλήψεων των παιδιών ως προς το κλίμα παρακίνησης φαίνεται να είναι υψηλότερη στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς παρά κατά τη διάρκεια μετάβασης από τη μια βαθμίδα στην άλλη (Kaplan & Midgley, 1999).

Η επίδραση του καθηγητή φυσικής αγωγής. Η σχολική Φ.Α. επιδρά ποικιλόμορφα στη γνωστική, κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των παιδιών (Gallahue, 1996). Η ενασχόληση των παιδιών με φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες στο σχολικό περιβάλλον αλλά κυρίως το περιβάλλον που δημιουργείται στο μάθημα από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργούνται και να προάγονται προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες, ωφέλειες και αξίες όπως μεταξύ άλλων η ανάπτυξη του χαρακτήρα, η δημόσια υγεία και οι θετικές στάσεις ως προς έναν υγιή τρόπο ζωής (π.χ. Digelidis, Papaioannou, Christodoulidis, & Laparidis, 2003; Hellison, 1995; Nelson, 1991).

Περιγραφικές και παρεμβατικές εργασίες έδειξαν ότι ο/η καθηγητής/τρια Φ.Α. παίζει έναν ενεργητικό ρόλο στη διαμόρφωση της αντίληψης του παιδιού για το κλίμα παρακίνησης και συνεπώς στην ποιότητα της παρακίνησής του σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, από το σύνολο των εργασιών καταδεικνύεται ότι ένα κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. με έμφαση στη βελτίωση συσχετίζεται θετικά με πλήθος προσαρμόσιμων χαρακτηριστικών της παρακίνησης σε αντίθεση με ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στον ανταγωνισμό (π.χ. Carr, 2006; Ntoumanis &

Biddle, 1999b; Papaioannou et al., 2002&2004; Papaioannou & Kouli, 1999; Treasure & Roberts, 2001).

Ο/Η καθηγητής/τρια Φ.Α. θεωρείται λοιπόν ένας κοινωνικός παράγοντας που μπορεί να επιδράσει σημαντικά στην αντίληψη των παιδιών, στις στάσεις τους, στα συναισθήματά τους και γενικότερα στη συμπεριφορά τους (Papaioannou, 1999). Ο ρόλος των καθηγητών Φ.Α. αποκτά μεγαλύτερη σημασία καθώς σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο των στόχων (Papaioannou, 1999) όταν αυτές οι επιδράσεις λαμβάνουν χώρα για μακροχρόνιες περιόδους της ζωής των μαθητών είναι πολύ πιθανό να γενικευτούν και να έχουν εφαρμογή τόσο σε άλλους χώρους δράσης (π.χ. άλλα μαθήματα του σχολείου) όσο και σε άλλους τομείς των ενεργειών τους (π.χ. ηθική).

Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση στόχων από τα παιδιά στο μάθημα της Φ.Α. βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής στους στόχους αυτούς και με το κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί μέσα στην τάξη. Η σταδιακή και δραματική μείωση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τη Φ.Α. με την αύξηση της ηλικίας από το δημοτικό στο λύκειο, σχετίζεται άμεσα με τη μείωση της έμφασης των καθηγητών στη δουλειά και τη βελτίωση στο διάστημα αυτό (Digelidis & Papaioannou, 1999; Marsh, Papaioannou, Martin, & Theodorakis, 2006; Papaioannou, 1997). Μακροχρόνιες ερευνητικές και παρεμβατικές εργασίες έδειξαν ότι η έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση, οδηγεί τους μαθητές στην υιοθέτηση του προσανατολισμού στην βελτίωση - με ταυτόχρονη μείωση του προσανατολισμού της ενίσχυσης του εγώ - και αύξηση του ενδιαφέροντος, της προσπάθειας και της συμμετοχής στο μάθημα (Christodoulidis et al., 2001; Digelidis et al., 2003).

Αν ληφθεί δε υπόψη η ευεργετική επίδραση της άθλησης στην υγεία, το μάθημα της Φ.Α. και κατά προέκταση ο ρόλος των καθηγητών Φ.Α. αποκτά ιδιαίτερη αξία καθώς αποτελεί ίσως τη μόνη οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία η οποία μπορεί να προάγει στόχους συμμετοχής στην άθληση. Ιδιαίτερα, για τα παιδιά που δεν είναι αθλητές πιθανόν και να αποτελεί την τελευταία ευκαιρία για να καταφέρουν να αναπτύξουν όλες εκείνες τις γνωστικές, κινητικές και συναισθηματικές δομές που θα τα επιτρέψουν να συμμετέχουν σε ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες (Corbin, 2002).

Ερευνητικά δεδομένα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Στο χώρο του μαθήματος της Φ.Α. ένα μεγάλο πλήθος περιγραφικών και παρεμβατικών εργασιών,

τόσο στην Ελλάδα όσο και σε άλλες χώρες, έχει καταδείξει το σημαντικό ρόλο του καθηγητή Φ.Α. στη διακύμανση ποικίλων μεταβλητών που σχετίζονται με την ποιότητα της παρακίνησης των μαθητών/τριών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής και προσανατολισμοί σε στόχους. Η σχέση του κλίματος παρακίνησης στη Φ.Α. - που διαμορφώνεται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. - με τον προσανατολισμό των παιδιών σε στόχους είναι ευρέως αποδεκτή. Οι Cury και συν. (1996) σε έρευνά τους με Γάλλους εφήβους ανέφεραν ότι η αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στη βελτίωση βρέθηκε να έχει θετικές συνέπειες στον προσανατολισμό των μαθητών στη βελτίωση. Ταυτόχρονα η αντίληψη ενός κλίματος που καλλιεργούσε τον ανταγωνισμό επηρέασε θετικά τον προσανατολισμό των μαθητών στο εγώ αλλά αρνητικά το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της Φ.Α.. Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίστηκαν και σε έρευνες με Άγγλους (Goudas & Biddle, 1994), Γάλλους (Biddle et al., 1995) αλλά και Ρουμάνους μαθητές (Dorobantu & Biddle, 1997).

Η επίδραση του κλίματος παρακίνησης στον προσανατολισμό των παιδιών είναι εμφανής και σε παρεμβατικές εργασίες. Παρεμβάσεις διάρκειας επτά εβδομάδων στο μάθημα της Φ.Α. σε παιδιά δημοτικών σχολείων, με στόχο την ενίσχυση της έμφασης στη βελτίωση, αποκάλυψαν ότι αυτό συνέβαλλε θετικά στην ενίσχυση του προσανατολισμού τους στη βελτίωση και στο ενδιαφέρον των μαθητών (Papaioannou & Digelidis, 1998). Παρόμοια αποτελέσματα υποστηρίζονται από τους Lloyd και Fox (1992) καθώς και από τους Goudas και συν. (1995) οι οποίοι υποστήριξαν ότι στα κορίτσια που συμμετείχαν σε πρόγραμμα με έμφαση στον ανταγωνισμό βρέθηκε να έχει αυξηθεί η τάση τους στην υιοθέτηση στόχων στο εγώ, ενώ τα κορίτσια που συμμετείχαν σε πρόγραμμα με έμφαση στη βελτίωση εμφάνισαν υψηλότερο προσανατολισμό στη βελτίωση.

Αποτελέσματα νεότερης έρευνας (Digelidis et al., 2003) με μαθητές πρώτης γυμνασίου διαφορετικών σχολείων επιβεβαίωσαν τα παραπάνω ευρήματα καθώς παρέμβαση διάρκειας ενός σχολικού έτους αύξησε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας τον προσανατολισμό τους στη βελτίωση και την αντίληψη τους για κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη βελτίωση.

Παρόμοια, οι Todorovich και Curtner-Smith (2002) εξέτασαν την επίδραση του κλίματος παρακίνησης στους στόχους παιδιών της έκτης τάξης δημοτικού σχολείου. Σε τρεις ομάδες (δυο πειραματικές και μια ελέγχου) διδάχθηκαν 10 μαθήματα Φ.Α.

διάρκειας δυο εβδομάδων με έμφαση αντίστοιχα στη βελτίωση, στο εγώ και χωρίς έμφαση σε κάποιο στόχο. Η διδασκαλία με έμφαση στη βελτίωση ενίσχυσε τον προσανατολισμό στη βελτίωση ενώ αντίθετα η διδασκαλία με έμφαση στο εγώ ενίσχυσε τον προσανατολισμό των παιδιών στο εγώ. Παρόμοια ο προσανατολισμός στη βελτίωση, σε σχέση με την αρχική μέτρηση, μειώθηκε σημαντικά για εκείνα τα παιδιά που συμμετείχαν στη ομάδα με έμφαση στο εγώ.

Ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνα με μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Morgan & Carpenter, 2002) καθώς τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που διδάχθηκαν για επτά εβδομάδες ένα πρόγραμμα Φ.Α. βασισμένο στις στρατηγικές της Epstein (TARGET, 1989), σε σχέση με τα παιδιά που διδάχθηκαν με τον καθιερωμένο τρόπο, παρουσίασαν σημαντική αύξηση στην αντίληψη τους για ένα κλίμα παρακίνησης που έδινε έμφαση στη βελτίωση και στον προσανατολισμό τους στη βελτίωση.

Σε διαχρονική εργασία του Carr (2006) στο χώρο της Φ.Α. με μαθητές/τριες γυμνασίων εξετάστηκε η ανάπτυξη των προφίλ των τριών στόχων των παιδιών (βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ και προστασίας του εγώ) σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για το κλίμα παρακίνησης. Ξεχωριστές αναλύσεις ως προς τους τρεις στόχους φανέρωσαν σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων «μέτρηση» και «αντιλαμβανόμενη έμφαση κλίματος παρακίνησης» σε στόχους βελτίωσης και προστασίας του εγώ ενώ αξιοσημείωτη ήταν η ανεπηρέαστη φύση των στόχων ενίσχυσης του εγώ. Αναλύσεις διακύμανσης έδειξαν ότι όταν τα παιδιά συμμετείχαν στο μάθημα το οποίο είχε ένα σταθερό προσανατολισμό υψηλά στη βελτίωση/χαμηλά στην επίδοση τότε αυτά τα παιδιά διατηρούσαν τον υψηλό τους προσανατολισμό στη βελτίωση ενώ ταυτόχρονα εμφάνισαν μείωση του προσανατολισμού τους στην προστασία του εγώ. Αντίθετα, όταν συμμετείχαν στο μάθημα το οποίο είχε ένα σταθερό προσανατολισμό χαμηλά στη βελτίωση/υψηλά στην επίδοση εμφάνισαν αύξηση του προσανατολισμού τους στην προστασία του εγώ και μείωση του προσανατολισμού τους στη βελτίωση.

Κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στάσεις. Ο Treasure (1997) ανέφερε ότι όταν τα παιδιά του δημοτικού σχολείου (ηλικίας 10-12 ετών) αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. ήταν προσανατολισμένο στη βελτίωση, αυτό είχε μια ισχυρή θετική συσχέτιση με θετικές διαδικασίες παρακίνησης από μέρους των παραπάνω παιδιών. Ειδικότερα, μαθητές

που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν έντονα προσανατολισμένο στη βελτίωση και μέτρια προσανατολισμένο στην απόδοση είχαν μεταξύ άλλων και θετικότερη στάση προς το μάθημα. Αντίθετα, μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν έντονα προσανατολισμένο στην απόδοση και χαμηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση εμφάνισαν και αρνητική στάση ως προς το μάθημα της Φ.Α..

Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και από έρευνα με μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Morgan & Carpenter, 2002) καθώς τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, που διδάχθηκαν για επτά εβδομάδες ένα πρόγραμμα Φ.Α. βασισμένο στις στρατηγικές της Epstein (1989) που είχε ως στόχο τον προσανατολισμό στη βελτίωση, σε σχέση με τα παιδιά που διδάχθηκαν με τον καθιερωμένο τρόπο παρουσίασαν σημαντική αύξηση στη βελτίωση των στάσεών τους ως προς το μάθημα.

Επίσης, στην έρευνα των Digelidis και συν. (2003) με μαθητές πρώτης γυμνασίου διαφορετικών σχολείων η παρέμβαση διάρκειας ενός σχολικού έτους αύξησε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας τις θετικές τους στάσεις ως προς την άθληση και την υγιεινή διατροφή.

Κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής και αυτό-αντίληψη ικανότητας. Ο Treasure (1997) σε έρευνα του με παιδιά δημοτικού σχολείου (ηλικίας 10-12 ετών) υποστήριξε ότι ένα κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. προσανατολισμένο στη βελτίωση είχε μια ισχυρή θετική συσχέτιση με την αντίληψη των παιδιών για την ικανότητά τους. Ειδικότερα, οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν έντονα προσανατολισμένο στη βελτίωση και μέτρια προσανατολισμένο στην απόδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη ικανότητας και πίστευαν ότι τόσο η ικανότητα όσο και η προσπάθεια είναι αιτίες επιτυχίας. Αντίθετα, οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν έντονα προσανατολισμένο στην απόδοση και χαμηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση πίστευαν ότι η ικανότητα είναι η μόνη αιτία για την επιτυχία.

Επίσης, σε έρευνα που διεξήχθη στην Νορβηγία με μαθητές γυμνασίων στο μάθημα της Φ.Α. (Ommundsen, 2001) εξετάσθηκε η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στις ενδεχόμενες απόψεις των παιδιών για την ικανότητά τους στο εν λόγω μάθημα. Ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στην τάξη το οποίο έδινε έμφαση στον ανταγωνισμό, στη κοινωνική σύγκριση και πρόβαλλε το

ενδιαφέρον σχετικά με τις ικανότητες του ατόμου φαίνεται να δημιουργούσε ταυτόχρονα και μια αντίληψη στα παιδιά ότι η ικανότητα αποτελεί μια ιδιότητα η οποία δεν βελτιώνεται (αμετάβλητη). Αντίθετα, ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στην τάξη το οποίο έδινε έμφαση στην προσπάθεια, στην πρόοδο και στην ενθάρρυνση από τη μεριά του καθηγητή προς όλους τους μαθητές φάνηκε να ενισχύει την αντίληψη ότι η ικανότητα είναι μια ευμετάβλητη ιδιότητα και αποτέλεσμα μάθησης.

Παρόμοια, σε έρευνα όπου συμμετείχαν μαθήτριες γυμνασίου μελετήθηκε η επίδραση που είχε ένα πρόγραμμα Φ.Α. με ανταγωνιστικό χαρακτήρα και ένα πρόγραμμα Φ.Α. με χαρακτήρα συνεργασίας (Marsh & Peart, 1988). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το πρόγραμμα στο οποίο ο καθηγητής Φ.Α. καλλιεργούσε ένα κλίμα συνεργασίας μεταξύ των μαθητριών είχε θετική επίδραση στην εικόνα που είχαν οι μαθήτριες για τον εαυτό τους, ενώ τα αντίθετα αποτελέσματα είχε η επίδραση του προγράμματος στο οποίο ο καθηγητής Φ.Α. καλλιεργούσε ένα ανταγωνιστικό κλίμα.

Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα εργασιών στον χώρο της ελληνικής Φ.Α.. Έρευνα με μαθητές/τριες γυμνασίων και λυκείων αποκάλυψε ότι η αντίληψη των παιδιών σχετικά με ένα κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. υψηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση είχε ως συνέπεια, ασχέτως από το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς τους, να αποδίδουν την επιτυχία στην προσπάθεια που καταβάλουν, ενώ η παραπάνω αντίληψη αποτελούσε και έναν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για καταβολή υψηλότερης προσπάθειας και μεγαλύτερης συμμετοχής στο μάθημα (Papaioannou, 1995).

Όμοια, στην εργασία των Papaioannou & Macdonald (1993) με δείγμα 221 μαθητές/τριες γυμνασίων και λυκείων, πάντα στο μάθημα της Φ.Α., από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονταν ότι ο τρόπος που γινόταν το μάθημα ενίσχυε την προσωπική βελτίωση και όχι τον ανταγωνισμό, ένιωθαν μεταξύ άλλων ότι ήταν και περισσότερο ικανά. Συνοπτικά, η εσωτερική παρακίνηση των παιδιών αυξάνεται όταν νιώθουν ότι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών δεν μειώνει την αυτό-εκτίμηση και την αντίληψη που έχουν για τις ικανότητές τους (Mitchell, 1996).

Κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής και ευχαρίστηση. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και όσον αφορά τη σχέση του κλίματος παρακίνησης στο

μάθημα της Φ.Α. με την ευχαρίστηση/ικανοποίηση των μαθητών και μαθητριών. Αναλυτικότερα, σε έρευνα με μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Morgan & Carpenter, 2002) τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που διδάχθηκαν για επτά εβδομάδες ένα πρόγραμμα Φ.Α. με προσανατολισμό στη βελτίωση, σε σχέση με τα παιδιά που διδάχθηκαν με τον καθιερωμένο τρόπο, παρουσίασαν σημαντική αύξηση στην ικανοποίησή τους από τη συμμετοχή τους στο μάθημα.

Παρόμοια, σε παρεμβατική εργασία με Έλληνες/δες μαθητές/τριες Γυμνασίου, που συμμετείχαν στο μάθημα της Φ.Α. (Papaioannou & Kouli, 1999), από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά που συμμετείχαν σε μαθήματα με στόχο τη βελτίωση και τη συνεργασία ανέφεραν μεταξύ άλλων και μεγαλύτερη ευχαρίστηση σε σχέση με εκείνα τα παιδιά που συμμετείχαν σε μαθήματα με στόχο το ξεπέραςμα των άλλων.

Στην εργασία των Cury και συν. (1996) με Γάλλους εφήβους οι ερευνητές ανέφεραν ότι η αντίληψη ενός κλίματος προσανατολισμένου στη βελτίωση είχε θετικές συνέπειες στην αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης.

Επίσης παρόμοια αποτελέσματα υποστηρίζονται από τους Lloyd και Fox (1992) καθώς και από τους Goudas και συν. (1995) οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα κορίτσια που συμμετείχαν σε πρόγραμμα με έμφαση στον ανταγωνισμό ανέφεραν χαμηλότερη ευχαρίστηση σε σχέση με τα κορίτσια που συμμετείχαν σε πρόγραμμα με έμφαση στη βελτίωση τα οποία ανέφεραν ότι διασκέδασαν περισσότερο.

Οι Treasure και Roberts (1995) σε μία έρευνά τους στο περιβάλλον της σχολικής Φ.Α. σχεδίασαν μία σειρά μαθημάτων ποδοσφαίρου με έμφαση αντίστοιχα στη βελτίωση και στην απόδοση. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι μετά από δέκα συνεχή μαθήματα οι μαθητές, που συμμετείχαν στα μαθήματα με έμφαση στη βελτίωση ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι και προτιμούσαν πιο προκλητικές δραστηριότητες από ότι οι συμμετέχοντες στα μαθήματα με έμφαση στην απόδοση.

Γενικά, για τη σχέση του κλίματος παρακίνησης με ποικίλες μεταβλητές, αξιοσημείωτες είναι οι δύο έρευνες των Treasure και Roberts (2001) και των Christodoulidis, Papaioannou και Digelidis (2001). Στην πρώτη έρευνα με μαθητές 12 και 13 ετών βρέθηκε ότι ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση ήταν συσχετισμένο τόσο με την αντίληψη των παιδιών ότι η παρακίνηση και η προσπάθεια οδηγούν στην επιτυχία όσο και με την ικανοποίησή τους. Το αξιοσημείωτο όμως στην ίδια έρευνα ήταν το γεγονός ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που έδινε έμφαση στη βελτίωση συνέχιζε να ερμηνεύει ένα σημαντικό

ποσοστό της διακύμανσης των παραπάνω δεικτών ακόμα και όταν οι προσωπικοί προσανατολισμοί σε στόχους διατηρήθηκαν σταθεροί. Στη δεύτερη έρευνα, με μαθητές της πρώτης λυκείου από διαφορετικά σχολεία, εφαρμόστηκε στο μάθημα της Φ.Α. ένα ετήσιο παρεμβατικό πρόγραμμα. Βρέθηκε ότι τα παιδιά της πειραματικής ομάδας που συμμετείχαν σε μαθήματα με έμφαση στη βελτίωση (σε σχέση με την ομάδα ελέγχου) αντιλαμβάνονταν το κλίμα παρακίνησης να είναι περισσότερο προσανατολισμένο στη βελτίωση και είχαν θετικότερη στάση προς την άσκηση και την συμμετοχή τους στον αθλητισμό. Αξιοσημείωτο ήταν όμως το γεγονός ότι δεν βρέθηκαν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε προσανατολισμούς στόχων, στην ικανοποίηση και στη συχνότητα συμμετοχής ή στην πρόθεση για συμμετοχή στον αθλητισμό.

Ένα σημαντικό θέμα, σχετικά με το κλίμα παρακίνησης το οποίο μάλλον χρήζει ιδιαίτερης εκτίμησης, είναι το γεγονός ότι οι περισσότερες έρευνες αξιολογούν αυτό το κλίμα, αναφορικά με την έμφαση που καλλιεργείται από τους καθηγητές, μέσα από τις αντιλήψεις των παιδιών. Αυτή η μέθοδος αξιολόγησης προκρίνει την υποκειμενική άποψη των μαθητών μέσα από τις τρέχουσες εμπειρίες τους και τη σημασία που αποδίδουν σε αυτές, αν και οι στόχοι επίτευξης περισσότερο θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από το τι ακριβώς συμβαίνει στο σχολικό περιβάλλον ή το περιβάλλον της τάξης. Για τον παραπάνω λόγο μερικοί ερευνητές υποστηρίζουν την αξία χρήσης πολλαπλών μεθόδων που περικλείουν τις αντιλήψεις των μαθητών, των καθηγητών αλλά και μεθόδους παρατήρησης για το τι διαδραματίζεται μέσα στην τάξη. Για παράδειγμα οι Church, Elliot και Gable (2001) υποστηρίζουν ότι μια τέτοια προσέγγιση θα διαφωτίσει περισσότερο το κατά πόσο οι αντιλήψεις των μαθητών αντανακλούν τα πραγματικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος ή της τάξης ή τις προδιαθέσεις και τις κλίσεις των μαθητών.

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθεί το θέμα της σπουδαιότητας της επίδρασης αλλά και γενικότερα του ρόλου των καθηγητών Φ.Α η οποία διαφαίνεται μέσα από τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών. Οι ίδιοι λοιπόν ενώ δηλώνουν ότι βασικό παράγοντα στην επιλογή καριέρας αποτέλεσε η πρότερη επιτυχία τους στον αθλητισμό και η αγάπη τους για τον αθλητισμό, ταυτόχρονα αναφέρουν ότι θεωρούν σημαντικότερη τη δυνατότητα που τους δίνεται να βοηθούν νέους ανθρώπους να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες και να διασκεδάζουν, σε σχέση με την επιθυμία τους για την απόκτηση του τίτλου σπουδών. Οι ίδιοι πιστεύουν επίσης ότι ο ρόλος τους ως καθηγητές Φ.Α. είναι να αποτελούν ένα φυσικά δραστήριο πρότυπο, να

βοηθούν τους μαθητές στην εκτίμηση της σπουδαιότητας της φυσικής δραστηριότητας, να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών και να σχεδιάζουν μαθήματα που θα παρακινούν όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές (O'Bryant, O'Sullivan, & Raudensky, 2000).

Η επίδραση του προπονητή. Από παιδαγωγική άποψη είναι κοινά αποδεκτό ότι ο αθλητισμός παίζει ένα πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού καθώς είναι ένας χώρος όπου το παιδί έρχεται σε επαφή με υπάρχοντες κανόνες και αξίες της κοινωνίας (Evans & Roberts, 1987). Ο αθλητισμός, είτε μέσα από το μάθημα της Φ.Α. είτε ως εξωσχολικά οργανωμένος, θεωρείται ότι παρέχει τη δυνατότητα για να μάθουν τα παιδιά να συνεργάζονται με τους συμμαθητές/συναθλητές τους, να ξεπερνάνε και να προσεγγίζουν λύσεις σε ηθικά διλήμματα, να αναπτύσσουν αυτοέλεγχο, να επιδεικνύουν κουράγιο και να καλλιεργούν αρετές όπως τιμιότητα, πίστη στην ομάδα και επιμονή (Shields & Bredemeier, 1995).

Η ιδιαίτερη θέση που κατέχει ο χώρος του αθλητισμού στη ζωή των παιδιών φαίνεται στην εργασία των Fontayne, Sarrazin και Famose (2001). Στην παραπάνω εργασία Γάλλοι έφηβοι, δυτικής και μη δυτικής κουλτούρας (μουσουλμάνοι), ερωτήθηκαν να αναφερθούν σε επιτυχείς ή αξιομνημόνευτες εμπειρίες τους σχετικές με επίτευξη ανάμεσα σε τρεις διαφορετικούς χώρους (αθλητισμός, εκπαίδευση και τέχνες). Τα αποτελέσματα ανέδειξαν τη σπουδαιότητα των χώρων άθλησης καθώς οι περισσότεροι μαθητές έγραψαν για εμπειρίες τους γύρω από τον χώρο του αθλητισμού παρά για τους δύο άλλους χώρους, αν και συγκριτικά οι μουσουλμάνοι έφηβοι είχαν περισσότερες αναφορές σε εκπαιδευτικές καταστάσεις οι οποίες μάλλον αντανakλούσαν τις πολιτιστικές διαφορές μεταξύ των δύο πληθυσμιακών ομάδων.

Μέσα σε αυτό το περιβάλλον γίνεται αντιληπτό ότι οι προπονητές παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών είτε ως δάσκαλοι αθλητικών δεξιοτήτων είτε ως ενήλικα πρότυπα που εμποτίζουν θετικές προσεγγίσεις και αξίες. Κατά συνέπεια ο τρόπος με τον οποίο δημιουργούν το αθλητικό περιβάλλον, τις προτεραιότητες σε προσανατολισμούς στόχων, τις αξίες και τις συμπεριφορές, επιδρά σημαντικά στην εμπλοκή και συμμετοχή των νέων στον αθλητισμό (Smoll & Smith, 1993), αφού το πώς οι νεαροί αθλητές θυμούνται ή ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των προπονητών τους επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούν τις αθλητικές τους εμπειρίες (Smith & Smoll, 1990).

Έρευνες λοιπόν στο χώρο του αθλητισμού έχουν δείξει ότι υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στις αντιλήψεις των παιδιών-αθλητών για το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή τους και στους προσανατολισμούς των στόχων τους. Γενικότερα, βρέθηκε (όπως και στο σχολικό περιβάλλον) ότι η αντίληψη των παιδιών για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ είχε θετική σχέση με τον προσανατολισμό τους στο εγώ, ενώ η αντίληψη τους για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση είχε θετική σχέση με τον προσανατολισμό τους στη βελτίωση (Papaioannou & Theodorakis, 1996; Seifritz, Duda, & Chi, 1992).

Σε άλλη έρευνα οι Ommundsen και Roberts (1999) εξέτασαν, σε ένα δείγμα νεαρών Νορβηγών αθλητών, τη σχέση μεταξύ αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης και ποικίλων δεικτών παρακίνησης. Συγκεκριμένα, αθλητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν υψηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση, υιοθετούσαν θετικότερες στρατηγικές παρακίνησης (π.χ. ήταν λιγότερο πιθανό να αποφύγουν την προπόνηση), είχαν θετικότερες απόψεις για τους σκοπούς του αθλητισμού (π.χ. ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων) και θετικότερη εννοιολογική θεώρηση για την αντίληψη ικανότητας (π.χ. υποστήριζαν ότι η ικανότητα είναι κάτι που μπορεί να βελτιωθεί) από αθλητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν χαμηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση.

Στην εργασία των Sarrazin, Guillet και Cury (2001), με Γαλλίδες νεανίδες παίκτριες της χειροσφαίρισης, η οποία πραγματοποιήθηκε στην έναρξη, στη μέση και στο τέλος της αγωνιστικής περιόδου, από τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης προέκυψε ότι ένα κλίμα παρακίνησης που έδινε έμφαση στη βελτίωση προέβλεπε θετικά τις αντιλήψεις των κοριτσιών σχετικά με την ικανότητα, αυτονομία και τη σύναψη καλών σχέσεων σε αντίθεση με ένα κλίμα που έδινε έμφαση στο εγώ και προέβλεπε αρνητικά τις παραπάνω αντιλήψεις.

Επίσης οι Black και Weiss (1992) σε έρευνα τους, με αγόρια και κορίτσια αθλητές/τριες της κολύμβησης στις Η.Π.Α. ηλικίας από 10-18 ετών, βρήκαν ότι οι αθλητές είχαν υψηλότερη αντίληψη επίτευξης, ικανότητας, ευχαρίστησης και έδειχναν μεγαλύτερη προτίμηση σε προκλητικές δραστηριότητες όταν αντιλαμβάνονταν ότι οι προπονητές ήταν περισσότερο ενθαρρυντικοί και έδιναν περισσότερες και συχνότερες πληροφορίες για διόρθωση λαθών στην εκτέλεση και για επιθυμητές προσπάθειες.

Παρόμοια, στην εργασία του Liukkonen (1998) εξετάστηκε η σχέση της ικανοποίησης των παιδιών με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή και τους γονείς αλλά και τους στόχους των παιδιών.

Από τα αποτελέσματα της εργασίας, στην οποία συμμετείχαν 557 νεαροί ποδοσφαιριστές ηλικίας 14 χρόνων από τη Φιλανδία, προέκυψε ότι η αντιλαμβανόμενη έμφαση του προπονητή στη βελτίωση είχε την πιο ισχυρή συσχέτιση με την αναφερόμενη από τα παιδιά ικανοποίηση, ενώ η αντιλαμβανόμενη έμφαση των γονέων στον αντίστοιχο στόχο δεν είχε καμία σχέση. Αντίθετα, η αντιλαμβανόμενη έμφαση του προπονητή (και των γονέων) στο εγώ είχε αρνητική σχέση με την ικανοποίηση.

Άλλη εργασία (Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2006), με δείγμα 493 νέους αθλητές ηλικίας 12-17 ετών από ποικίλα ατομικά και ομαδικά αθλήματα στην Αγγλία, διερεύνησε την επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή και τους συμπαίκτες/συναθλητές των παιδιών σε μια σειρά δεικτών παρακίνησης. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του προπονητή στο εγώ προέβλεπε θετικά το άγχος των παιδιών. Ακόμα, η ικανοποίηση συνδεόταν θετικά τόσο με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του προπονητή όσο και των μελών της ομάδας στη βελτίωση ενώ μια αναφερόμενη καταβολή προσπάθειας προβλεπόταν θετικά μόνο από μια αντιλαμβανόμενη έμφαση του προπονητή στη βελτίωση.

Η σημαντική συμβολή του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή με έμφαση στην προσωπική βελτίωση των αθλητών του σε τακτικό, τεχνικό και ψυχολογικό επίπεδο, επιβεβαιώνεται και στην εργασία των Balaguer, Duda και Crespo (1999) με δείγμα 219 αθλητές και αθλήτριες του τένις στην Ισπανία.

Σε άλλη εργασία με 440 Νορβηγούς αθλητές της χειροσφαίρισης ηλικίας 14-16 ετών εκείνοι οι οποίοι αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν υψηλά στη βελτίωση ανέφεραν και υψηλότερα επίπεδα επιθυμητής αθλητικής συμπεριφοράς (*sportspersonship*) σε αντίθεση με εκείνους που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν υψηλά στην επίδοση και ήταν περισσότερο επιρρεπείς σε εκδηλώσεις μη αθλητικής συμπεριφοράς (Stornes & Ommundsen, 2004).

Η ποιότητα της επίδρασης που ασκεί το κλίμα παρακίνησης, και ιδιαίτερα στα παιδιά με χαμηλή αντίληψη ικανότητας, φαίνεται χαρακτηριστικά και στην εργασία των Reinboth και Duda (2004) με δείγμα 265 έφηβους αθλητές ποδοσφαίρου και κρίκετ. Οι έφηβοι αθλητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν υψηλά προσανατολισμένο στο εγώ και ταυτόχρονα είχαν χαμηλή αντίληψη ικανότητας ανέφεραν και χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, ενώ οι έφηβοι αθλητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν υψηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση, ανεξάρτητα

από την αντίληψη ικανότητά τους, ανέφεραν ταυτόχρονα και υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Ακόμα, η αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ προέβλεπε θετικά την φυσική εξάντληση, τη μη αναγκαία αυτοεκτίμηση και είχε αναφορές σε φυσικά συμπτώματα.

Όσον αφορά τη σχέση του κλίματος παρακίνησης με τη συνεχή ενασχόληση παιδιών στον αθλητισμό, οι Andree και Whitehead (1996) εξέτασαν για δύο χρόνια, σε ένα δείγμα Άγγλων αθλητών/τριών (138 αγόρια και κορίτσια ηλικίας 13-17 χρόνων), τη σημασία της αντίληψης του κλίματος παρακίνησης, των στόχων επίτευξης και της αντίληψης ικανότητας για τυχόν διαφορές ανάμεσα σε αυτούς που συνέχισαν να αθλούνται και σε αυτούς που διέκοψαν. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά τα οποία διέκοψαν τη συμμετοχή τους στον αθλητισμό, πέρα από το γεγονός ότι είχαν χαμηλή αντίληψη για την ικανότητά τους, εμφάνιζαν και μια υψηλότερη αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ.

Η επίδραση του φίλου. Οι ψυχολόγοι αναγνωρίζουν ότι οι φίλοι αποτελούν έναν ισχυρότατο κοινωνικό παράγοντα ο οποίος συνεισφέρει σημαντικά στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική λειτουργία των παιδιών και των εφήβων πέρα των σχετικών επιδράσεων της οικογένειας και του σχολείου (Hartup, 1992; Rubin, Bukowski, & Parker, 1998).

Εννοιολογικοί και προσδιοριστικοί περιορισμοί. Ο ρόλος του φίλου, ως σημαντικός κοινωνικός παράγοντας στη διαμόρφωση της ποιότητας της παρακίνησης των νέων ατόμων, παρουσιάζεται ιδιαίτερα σύνθετος σε σχέση με άλλους σημαντικούς κοινωνικούς παράγοντες όπως π.χ. η οικογένεια ή ο προπονητής. Για παράδειγμα ο βαθμός σταθερότητας μεταξύ των παιδιών και των εφήβων ποικίλει και έτσι η αντίληψη ποιον θεωρούν ως καλύτερο τους φίλο μπορεί να αλλάξει πολλές φορές σε σύντομο διάστημα (Furman, 1996).

Ένα άλλο σημαντικό θέμα είναι οι διαδικασίες και η εγκυρότητα των οργάνων που θα επιτρέψουν να αξιολογηθεί η επίδραση του παράγοντα φιλία, τα οποία απαιτούν περαιτέρω εξερεύνηση (Harwood & Swain, 2001; Ntoumanis & Vazou, 2005) και τα οποία ακόμα θα πρέπει να έχουν πλήρη αναφορά στο συγκεκριμένο χώρο που ερευνούμε (Weiss, Smith, & Theeboom, 1996). Ενδεικτικά, και σχετικά με την αναφορά του χώρου, οι Zarbatany, Ghesquiere και Mohr (1992) αναφέρουν ότι οι προσδοκίες των παιδιών από τους φίλους τους υπαγορεύεται από το περιβάλλον που

δραστηριοποιούνται. Αναλυτικότερα, η ενίσχυση του εγώ, η προνομιακή μεταχείριση και το τίμιο παιχνίδι θεωρούνται εξόχως σημαντικά για το χώρο του αθλητισμού, ενώ στο χώρο του σχολείου θεωρούνται σημαντικά η βοήθεια και το ενδιαφέρον για τους άλλους.

Τέλος, είναι σημαντικό στις σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων να διαχωριστούν οι έννοιες που σχετίζονται με την φιλία (*friendship*) με αυτές που σχετίζονται με την αποδοχή των συνομηλίκων (*peer/social acceptance*) (Bukowski & Hoza, 1989). Η αποδοχή από τους συνομηλίκους αναφέρεται στη θέση ή δημοτικότητα του εφήβου μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων του και στο βαθμό που είναι αρεστός και έχει καλές σχέσεις με την ομάδα αυτή. Αντίθετα, η φιλία αναφέρεται σε χαρακτηριστικά της δυαδικής αυτής σχέσης όπως η ποιότητα και οι υποστηρικτικές της λειτουργίες (Ommundsen, Roberts, Lemyre, & Miller, 2005).

Η φιλία ως αναφορά σε μια κλειστή, αμοιβαία, δυαδική σχέση αντιπροσωπεύει μια ιδιαίτερη, ατομική και ισότιμη αντίληψη των ξεχωριστών βιωμάτων που συμβαίνουν ανάμεσα σε δύο πρόσωπα. Σύμφωνα με την Hartup (1996) για την καλύτερη κατανόηση της λειτουργίας της φιλίας στους νέους, όσον αφορά τις ψυχοκοινωνικές της συνέπειες, απαιτείται η μελέτη τριών ζητημάτων: α) στο κατά πόσο κάποιος έχει φίλους, β) στο εάν υπάρχουν ποιοι είναι αυτοί και γ) στην ποιότητα αυτής της σχέσης.

Η αποδοχή και η φιλία αποτελούν δύο ξεχωριστές διαστάσεις στις σχέσεις μεταξύ των νέων, αλλά ταυτόχρονα εμφανίζουν και σημεία επικάλυψης καθώς τα παιδιά τα οποία είναι δημοφιλή συχνά έχουν και περισσότερους φίλους (Bukowski & Hoza, 1989). Άλλωστε τόσο η υψηλή αντίληψη αποδοχής όσο και η υψηλή αντίληψη φιλίας βρέθηκε να έχουν μοναδική συνεισφορά σε ποικίλους δείκτες συμπεριφοράς όπως είναι τα θετικά συναισθήματα και η συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες (Smith, 1999). Καθώς όμως οι επιδράσεις της αποδοχής και της φιλίας μπορεί να έχουν διαφορετικές συνέπειες στον ψυχοκοινωνικό κόσμο και στη συμπεριφορά των νέων προτείνεται η μελέτη τους να εξετάζεται ξεχωριστά (Bukowski & Hoza, 1989; Ladd, 1999).

Φίλοι και συμπεριφορά. Για τη μελέτη των σχέσεων των νέων υπάρχουν αρκετές θεωρίες από τις οποίες άλλες σχετίζονται περισσότερο από τη φύση τους με τα αναπτυξιακά στάδια των νέων και άλλες λιγότερο. Μεταξύ των τελευταίων είναι και η κοινωνική γνωστική προσέγγιση η οποία αν και δεν εστιάζει σε αναπτυξιακά

ζητήματα θεωρεί την επίδραση των φίλων ως κέντρο της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης τους και της συμπεριφοράς τους σχετικά με την επίτευξη. Η παραπάνω προσέγγιση, η οποία αναπτύχθηκε ιδιαίτερα για την κατανόηση της λειτουργίας της παιδικής μάθησης και συμπεριφοράς μέσα σε ένα ευρύ πεδίο χώρων, συνοπτικά υποστηρίζει ότι οι συνομήλικοι λειτουργούν ως παράγοντες αλλαγής της συμπεριφοράς μέσα από τις διαδικασίες της αντιγραφής (modeling), της ενίσχυσης και της τιμωρίας (Bandura, 1986).

Μερικοί ερευνητές επιβεβαιώνουν την ύπαρξη μιας παρατηρούμενης μαθησιακής εξήγησης κατά την οποία η συμπεριφορά του φίλου διαδοχικά υιοθετείται από ένα άτομο (π.χ. Hartup & Stevens, 1997). Εμπειρικές έρευνες ενισχύουν αυτή τη διαδικασία της επίδρασης καθώς το άτομο έχει την ευκαιρία να παρατηρεί τη συμπεριφορά του φίλου του με μεγαλύτερη συχνότητα από τη συμπεριφορά κάποιου που δεν είναι φίλος του (Crockett, Losoff, & Petersen, 1984), ενώ η πιθανότητα μίμησης ενισχύεται ακόμα περισσότερο από τους ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς που αναπτύσσονται μεταξύ φίλων (Berndt & Perry, 1986).

Καθώς υποστηρίζεται δε ότι τα παιδιά υιοθετούν ή αναπτύσσουν συμπεριφορές και ενδιαφέροντα επειδή αυτά θεωρούνται επιθυμητά χαρακτηριστικά των στενών τους φίλων (Bukowski & Hoza, 1989; Hartup, 1996; Hartup & Stevens, 1997), η επίδραση του καλύτερου φίλου φαίνεται ότι αποκτά και διαχρονική συνεισφορά καθώς συμβάλλει σημαντικά στην ανάπτυξη και ρύθμιση υγιών συνηθειών μέσα στο χρόνο ή όμοια στη μείωση μελλοντικών ανεπιθύμητων κοινωνικών συμπεριφορών (Parker & Asher, 1987).

Σύμφωνα με τους Brustad, Babkes και Smith (2001), οι φίλοι συνδέονται ως πηγή σύγκρισης ή πληροφόρησης με την αντίληψη ικανότητας, με την αντίληψη αυτό-εκτίμησης, με ηθική ανάπτυξη, με το συναίσθημα καθώς και με τρόπους παρακίνησης. Οι φίλοι μέσα από διαδικασίες αυτό-ρύθμισης επιδρούν στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των συνομηλίκων τους απέναντι στο σχολείο και στην ακαδημαϊκή επίτευξη (Wentzel & Asher, 1995) αλλά και στην εμπλοκή τους στον αθλητισμό (Weiss & Ferrer-Caja, 2002). Άλλωστε το σχολείο και ο αθλητισμός αποτελούν δύο χώρους συμπεριφοράς και επίτευξης όπου οι μεταξύ των παιδιών αλληλεπιδράσεις και σχέσεις αφορούν σε ποικίλα σχήματα τα οποία χαρακτηρίζονται ταυτόχρονα από ανταγωνισμό και συνεργασία. Ιδιαίτερα δε ο χώρος της φυσικής δραστηριότητας/άθλησης αποτελεί ένα μοναδικό περιβάλλον που παρέχει πολυάριθμες ευκαιρίες για κοινωνική αξιολόγηση και σύγκριση και ένα κοινωνικό θεσμό με

σημαντική συνεισφορά στις αντιλήψεις, στα συναισθήματα, στην αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και στη συμπεριφορά των νέων (Weiss & Stuntz, 2003).

Φίλοι και σχολείο. Στο σχολικό περιβάλλον η ύπαρξη φίλων συνδέεται θετικά με τους βαθμούς και τις επιδόσεις σε σχολικά τεστ (Berndt & Keefe, 1995; Wentzel & Caldwell, 1997) καθώς και στην εμπλοκή σε σχολικές δραστηριότητες (Berndt & Keefe, 1995; Berndt, Laychak, & Park, 1990). Κατά τη διάρκεια επίσης του σχολείου οι έφηβοι οι οποίοι έχουν φίλους, σε σχέση με εκείνους τους συμμαθητές τους που δεν έχουν φίλους, τείνουν να εμφανίζουν περισσότερο συχνά επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά (McGuire & Weisz, 1982; Wentzel & Caldwell, 1997) και λιγότερο συχνά αντικοινωνική συμπεριφορά (Claes & Simard, 1993). Ακόμα, μια υψηλή αντίληψη όσον αφορά την ποιότητα της σχέσης είναι συσχετισμένη με καλύτερη προσαρμοστικότητα στο περιβάλλον του σχολείου και με υψηλότερη ευχαρίστηση (Parker & Asher, 1993).

Γεγονός είναι ότι η φιλία κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων έχει μελετηθεί περισσότερο συχνά κατά την περίοδο της φοίτησης των παιδιών στο δημοτικό σχολείο. Σε αυτή την περίοδο της ανάπτυξής τους, τα παιδιά που έχουν φίλους τείνουν να είναι περισσότερο κοινωνικά, συνεργάσιμα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όταν συγκρίνονται με εκείνα τα παιδιά που δεν έχουν φίλους (Newcomb & Bagwell, 1995). Επίσης, τα παιδιά που έχουν μια αμοιβαία φιλική σχέση είναι περισσότερο ανεξάρτητα, έχουν συναισθηματική υποστήριξη και συμπεριφέρονται με αλτρουισμό ενώ είναι και λιγότερο επιθετικά από εκείνα που δεν έχουν μια αντίστοιχη φιλική σχέση (Aboud & Mendelson, 1996).

Αντίθετα λιγότερα πράγματα είναι γνωστά σχετικά με την επίδραση της φιλίας στην προεφηβεία, παρά την θετική σχέση της με την ακαδημαϊκή επίτευξη και θετικά σχήματα συμπεριφοράς (Berndt & Keefe, 1995; Berndt et al., 1990; Wentzel & Caldwell, 1997). Ιδιαίτερα δε, καθώς η περίοδος της προεφηβείας αποτελεί ένα κρίσιμο αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο οι μαθητές παρουσιάζουν συχνά μια αύξηση στην ψυχολογική επένδυση και μια μεγαλύτερη εξάρτηση από τη μεριά των φίλων (Berndt, 1979; Furman, 1989; Youniss & Smollar, 1985). Γενικά, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φίλου φαίνεται να επιδρούν στη σχολική επίδοση των παιδιών, παρά την ελλιπή ανάπτυξη θεωρητικών απόψεων που θα μπορούν να μετρούν αυτόν τον τύπο της επίδρασης (Hartup & Stevens, 1997).

Η συμπεριφορά του ατόμου που τείνει να εξομοιωθεί με αυτή του φίλου δεν έχει να κάνει μόνο με την επίδραση που ασκείται από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του φίλου αλλά και με συνεπαγόμενες αλλαγές σε διαδικασίες παρακίνησης όπως είναι οι στόχοι και οι αξίες (Bandura, 1986). Παρά την περιορισμένη έρευνα σε αυτό το χώρο οι φίλοι μεταξύ τους παρουσιάζουν ομοιότητες στο βαθμό με τον οποίο, εκτιμούν την ακαδημαϊκή επιτυχία (Berndt, Miller, & Park, 1989), καθορίζουν στόχους για ακαδημαϊκή επίτευξη (Kandel, 1978; Kandel & Lesser, 1969) και επιδιώκουν στόχους συμπεριφοράς (Wentzel & Caldwell, 1997).

Διαχρονική έρευνα, στην οποία συμμετείχαν παιδιά νηπιαγωγείου και έως την πέμπτη τάξη δημοτικού, εξέτασε την υπόθεση κατά την οποία ο χρόνιος αποκλεισμός από φιλία και η χρόνια κακομεταχείριση από φίλο επιδρούσε στον πρώιμο αποκλεισμό παιδιών από φίλους, στη συμμετοχή τους στην τάξη και στην επίτευξή τους. Ο πρώιμος αποκλεισμός παιδιών από φίλους συνδεόταν με μειωμένη συμμετοχή στην τάξη και μια αυξημένη τάση αποφυγής προς το σχολείο, ενώ ο χρόνιος αποκλεισμός από παρέες επιδρούσε κυρίως σε μια αύξηση της τάσης για απόρριψη και αποφυγή προς το σχολείο (Buhs, Ladd, & Herald, 2006).

Είναι λογικό λοιπόν να θεωρείται ότι η φιλία ασκεί μια σημαντική επίδραση όσον αφορά νεαρούς έφηβους στην διαδικασία προσαρμογής τους στο σχολείο. Μια πιθανή εξήγηση είναι η πιθανότητα ότι οι θετικές συναισθηματικές σχέσεις με σημαντικούς άλλους προάγουν υγιείς κοινωνικές, συναισθηματικές και πνευματικές λειτουργίες, που στην περίπτωση των φίλων τα συναισθήματα του *έχων σχέση* και *ανήκειν* θεωρείται ότι συμβάλλουν άμεσα στα θετικά συναισθήματα της αυτοαξίας και αυτοεκτίμησης των παιδιών (Connell & Wellborn, 1991). Συνακόλουθα η αίσθηση της συναισθηματικής ευεξίας θεωρείται ότι συνεισφέρει σε προσαρμόσιμες λειτουργίες σε κοινωνικό και ακαδημαϊκό περιβάλλον (Harter, 1996).

Σε μια διαχρονική έρευνα διάρκειας δύο ετών, με δείγμα 242 μαθητές/τριες της έκτης τάξης Δημοτικού και δευτέρας τάξης Γυμνασίου (Wentzel, Barry, & Caldwell, 2004), από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά που δεν είχαν φίλο/η είχαν μικρότερα επίπεδα επιθυμητής κοινωνικής συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής επίδοσης, ενώ τα παιδιά της έκτης τάξης Δημοτικού παρουσίασαν και υψηλότερα σκορ συναισθηματικής δυστυχίας σε σχέση με εκείνα που είχαν μια αμοιβαία φιλική σχέση. Αξιοσημείωτο επίσης το εύρημα ότι τα παιδιά της έκτης τάξης που δεν είχαν φίλο συνέχιζαν να εμφανίζουν συναισθηματική δυστυχία ακόμα και δύο χρόνια αργότερα.

Εμπειρικές έρευνες υποστηρίζουν αυτή την άποψη καθώς οι νεαροί έφηβοι οι οποίοι έχουν φίλους τείνουν να αναφέρουν υψηλά επίπεδα συναισθηματικής υγείας (Berndt & Keefe, 1996) και χαμηλά επίπεδα συναισθηματικής δυστυχίας (Wentzel & Caldwell, 1997). Η αίσθηση συναισθηματικής υγείας επίσης συνδέεται θετικά με την εμφάνιση κατάλληλης συμπεριφοράς μέσα στην σχολική τάξη καθώς και με ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Connell & Wellborn, 1991; Wentzel, 1998; Wentzel & McNamara, 1999).

Ασφαλώς η επίδραση του φίλου είναι αρκετά σύνθετη υπόθεση καθώς η δυαδική σχέση μπορεί να επηρεάζεται και από το πλέγμα της ευρύτερης στενής παρέας που διαμορφώνει αξίες και επηρεάζει τη συμπεριφορά του ατόμου. Γενικά, οι αντιλήψεις των καλύτερων φίλων τείνουν να είναι σημαντικότερες από εκείνους τους φίλους που θεωρούνται ως δεύτεροι ή τρίτοι καλύτεροι φίλοι (Parker & Asher, 1993). Ιδιαίτερο όμως ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα αποτελέσματα έρευνας των Liu και Chen (2003) στην οποία συμμετείχαν 296 παιδιά ηλικίας 14 χρόνων. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την γενική παραδοχή ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής ένταξης είναι αυτά που αδυνατούν να ανήκουν σε παρέα ή να έχουν μια αμοιβαία στενή φιλική σχέση. Επιπρόσθετα, η ένταξη σε μια παρέα που μοιράζεται την ίδια κουλτούρα, σε σχέση με την ύπαρξη μόνο μιας σχέσης με ένα καλό φίλο, φαίνεται να συνεισφέρει περισσότερο στην κοινωνική και σχολική ικανότητα και λιγότερο σε προβλήματα μάθησης και συναισθήματα μοναξιάς.

Φίλοι και αθλητισμός. Παρά την παραδοχή ότι οι φίλοι διαδραματίζουν ένα κεντρικό ρόλο στις ζωές των εφήβων και η επίδραση τους έχει αξιοσημείωτα ισχυρή συνεισφορά στην ανάπτυξη τους (Hartup, 1996; Smith, 1999) η υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία εμφανίζεται ανεπαρκής στο χώρο της αθλητικής ψυχολογίας.

Ποιότητα και ενίσχυση από τη μεριά των φίλων. Η ποιότητα της φιλικής σχέσης και η ενίσχυση από τη μεριά των φίλων σε ποικίλες διαστάσεις (π.χ. οικειότητα, εμπιστοσύνη, αυτοεκτίμηση, συντροφικότητα) αποτελούν θεμελιώδους σημασίας συντελεστές για τη θετική ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών.

Ο Duncan (1993) σε εργασία του με παιδιά 12-14 χρόνων βρήκε ότι η υψηλή αντίληψη συνεισφοράς του φίλου στη συντροφικότητα και στην ενίσχυση της εκτίμησης ήταν αντίστοιχα συσχετισμένη με θετικά συναισθήματα στο μάθημα της

Φ.Α., δημιουργούσε υψηλότερες προσδοκίες για επιτυχία και επιδρούσε θετικά στη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες.

Ο Smith (1999) επιβεβαιώνει τα παραπάνω ευρήματα αφού σε εργασία του με μαθητές 12-15 χρόνων ανέφερε ότι η αντίληψη μιας στενής φιλικής σχέσης ήταν συσχετισμένη τόσο σε αγόρια όσο και σε κορίτσια με θετικά συναισθήματα ως προς τη φυσική δραστηριότητα και έμμεσα, δια μέσου των συναισθημάτων, επιδρούσε στην αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης (θετικότερη στάση ως προς τη σωματική δραστηριότητα, σωματική αυτό-εκτίμηση και υψηλότερη παρακίνηση) αλλά και της συμπεριφοράς τους (μόνο για τα κορίτσια) ως προς τη φυσική δραστηριότητα.

Οι Weiss και συν. (1996) θέλοντας να καταγράψουν θετικές και αρνητικές όψεις σχετικά με τον ρόλο του καλύτερου φίλου στη συμμετοχή παιδιών στον αθλητισμό πήραν συνέντευξη από αγόρια και κορίτσια ηλικίας 8-16 χρόνων που συμμετείχαν σε μια καλοκαιρινή αθλητική κατασκήνωση. Η ποσοτική ανάλυση αποκάλυψε ένα σύνολο δώδεκα θετικών (οικειότητα, συντροφικότητα, αύξηση της αυτό-εκτίμησης, ευχαρίστηση από το παιχνίδι, βοήθεια και καθοδήγηση, πίστη, κοινά ενδιαφέροντα/αξίες/αντιλήψεις, συναισθηματική ενίσχυση, απουσία και επίλυση συγκρούσεων, έλξη από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας) αλλά και τεσσάρων αρνητικών χαρακτηριστικών (σύγκρουση, προδοσία, απώθηση από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, απομάκρυνση). Οι όποιες διαφορές που παρατηρήθηκαν ως προς το φύλο μεταξύ παιδιών και εφήβων στα παραπάνω χαρακτηριστικά ήταν σχετικά περιορισμένες.

Οι Weiss και Smith (2002) θέλοντας να εξετάσουν διαφορές ηλικίας και φύλου ως προς την ποιότητα της φιλίας στους χώρους άθλησης των νέων εκτίμησαν, σε δείγμα 191 αθλητών του τένις ηλικίας 10-18 χρόνων, τη σχέση ανάμεσα στην ποιότητα της παιδικής φιλίας και μια σειρά δεικτών παρακίνησης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης αποκάλυψαν ότι για τους έφηβους αθλητές ηλικίας 14-18 χρόνων υψηλότερη θέση καταλάμβανε η πίστη και η οικειότητα, τα κοινά ενδιαφέροντα και η κατάσταση ανταγωνισμού. Αντίστοιχα οι νεαρότεροι αθλητές, ηλικίας 10-13 χρόνων, είχαν σε υψηλότερη θέση και σε διαδοχή την συντροφικότητα και την ευχαρίστηση από το παιχνίδι. Ως προς το φύλο τα κορίτσια είχαν σε υψηλότερη θέση την ενίσχυση της αυτό-εκτίμησης και της ενθάρρυνσης, την πίστη, την οικειότητα και τα κοινά ενδιαφέροντα, ενώ τα αγόρια την κατάσταση ανταγωνισμού. Όσον αφορά την ευχαρίστηση από το τένις και την δέσμευσή τους από την ανάλυση παλινδρόμησης προέκυψε ότι οι πιο σημαντικοί προβλεπτές ήταν η

συντροφικότητα, η ευχαρίστηση από το παιχνίδι, η επίλυση διαφορών και τα κοινά ενδιαφέροντα.

Όσον αφορά την επίδραση της άσκησης του καλύτερου φίλου στη συχνότητα συμμετοχής παιδιών σε αθλητικές δραστηριότητες, η εργασία του Παπαϊωάννου (2000) με δείγμα 3.641 Έλληνες μαθητές ηλικίας 11-17 ετών έδειξε ότι όταν η άσκηση του καλύτερου φίλου ήταν συχνή, το ποσοστό των παιδιών που ασκούσαν λιγότερο από πέντε φορές το μήνα ήταν 43%, ενώ το ποσοστό αυτό ήταν 66% όταν ο καλύτερος φίλος γυμναζόταν σπάνια έως και καθόλου.

Γενικά, η συμμετοχή των νέων στην άθληση υπαγορεύεται από ένα πλήθος παραγόντων καθώς όσοι αθλούνται είτε αναφέρουν συχνά κοινωνικούς λόγους για αυτή την εμπλοκή τους, όπως το να θέλουν να είναι μέρος μιας ομάδας ή να είναι με φίλους, είτε την αποδίδουν σε θετικές ή αρνητικές κοινωνικές επιδράσεις όπως είναι η κοινωνική αναγνώριση και η γονική πίεση (Allen, 2003). Ανεξάρτητα όμως των λόγων συμμετοχής των νέων στην άθληση, αξιοπαρατήρητο ήταν το εύρημα ότι τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια που συμμετέχουν σε οργανωμένες δραστηριότητες όπως ο αθλητισμός, είναι λιγότερο πιθανό, σε σχέση με εκείνα τα παιδιά που συμμετέχουν σε μη οργανωμένες δραστηριότητες, να έχουν φίλους με αποκλίνουσα συμπεριφορά, γεγονός που ενισχύει το ρόλο της άθλησης στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων και στην αποθάρρυνση αντικοινωνικών συμπεριφορών (Mahoney & Stattin, 2000).

Φίλοι και άλλοι κοινωνικοί παράγοντες. Για την καλύτερη κατανόηση της συνεισφοράς του ρόλου του καλύτερου φίλου σε χώρους επίτευξης αυτή θα πρέπει να εξετάζεται σε σχέση και με άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Για παράδειγμα οι Greendorfer και Lewko (1978) αναφέρουν ότι τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια, οι φίλοι και ο πατέρας είναι οι πλέον σημαντικοί κοινωνικοί παράγοντες όσον αφορά τη συμμετοχή τους στον αθλητισμό.

Οι Escarti και συν. (1999) εξέτασαν τους προσανατολισμούς στόχων σε έφηβους Ισπανούς αθλητές σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για το πώς οι προπονητές τους, οι γονείς τους και οι φίλοι τους ορίζουν την επιτυχία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προσανατολισμοί τους στη βελτίωση και στο εγώ ήταν αμρότεροι θετικά συσχετισμένοι με ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης από τους παραπάνω κοινωνικούς παράγοντες στους αντίστοιχους στόχους. Παρόμοια, ένας υψηλός προσανατολισμός στη βελτίωση και χαμηλός στο εγώ ήταν συσχετισμένος με ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης χαμηλά στο εγώ από τη μεριά των ενήλικων και

με ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης υψηλά στη βελτίωση από τη μεριά των φίλων.

Η επίδραση του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τους φίλους, στο χώρο της Φ.Α., έχει δεχθεί μικρότερη προσοχή σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας ή του καθηγητή Φ.Α.. Η έρευνα όμως αρχίζει να καταδεικνύει τη σημαντική επίδραση των φίλων στους στόχους επίτευξης των παιδιών. Οι Carr και συν. (1999) εξετάζοντας την επίδραση του γονέα, του φίλου και του καθηγητή σε ποικίλους γνωστικούς και συναισθηματικούς δείκτες παιδιών και εφήβων στο μάθημα της Φ.Α. υποστήριξαν ότι ο προσανατολισμός των εφήβων στη βελτίωση προβλέπονταν από ένα κλίμα παρακίνησης από τη μεριά των φίλων με κύριο χαρακτηριστικό το χαμηλό βαθμό ανησυχίας-στενοχώριας που προκαλούσε. Αντίστοιχα, ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης από τη μεριά των φίλων υψηλά στη σύγκριση και χαμηλά στη βελτίωση προέβλεπε ισχυρότερα τον προσανατολισμό των εφήβων στο εγώ.

Οι Anderssen και Wold (1992) μεταξύ άλλων εξέτασαν, σε πάνω από 900 νεαρούς Νορβηγούς ηλικίας περίπου 13 χρόνων, την επίδραση των γονέων και του καλύτερου φίλου στη συμμετοχή τους σε φυσικές δραστηριότητες στη διάρκεια του ελεύθερου χρόνου. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι αντιλήψεις, η βοήθεια και η ενίσχυση που παρείχαν τόσο οι γονείς όσο και οι καλύτεροι φίλοι, συνεισέφεραν στη συμμετοχή των παραπάνω παιδιών σε φυσικές δραστηριότητες.

Σε άλλη διαπολιτισμική ανασκοπική έρευνα οι Wold και Anderssen (1992), με δείγμα πάνω από 39.000 νέους ηλικίας 11-16 χρόνων, διαπίστωσαν ότι τόσο η δραστηριότητα των μελών της οικογένειας όσο και των καλύτερων φίλων συνεισέφεραν στη διακύμανση της συμμετοχής των νέων σε φυσικές δραστηριότητες. Αξιοπαρατήρητο ήταν το γεγονός ότι στην ερμηνεία της παραπάνω διακύμανσης ο παράγοντας καλύτερος φίλος βρέθηκε να συνεισφέρει περισσότερο.

Σχέση στόχων επίτευξης και αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης

Δομικό στοιχείο της ενεργοποίησης, κατεύθυνσης και ρύθμισης της συμπεριφοράς για επίτευξη αποτελούν οι προσανατολισμοί σε στόχους (Nicholls, 1984a; 1989). Οι προσανατολισμοί σε στόχους μπορεί να αποτελούν ένα προσωπικό γνώρισμα του ατόμου αλλά ταυτόχρονα μπορεί να είναι και αποτέλεσμα περισσότερο υποκειμενικών παρά αντικειμενικών αντιλήψεων που σχετίζονται ή προσδιορίζονται από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Ames, 1992b), τις πεποιθήσεις ή οδηγίες

των σημαντικών άλλων (Locke & Lathman, 1990) ή ακόμα από τις υπάρχουσες κοινωνικές ή πολιτιστικές συνθήκες (Maehr & Nicholls, 1980).

Αρκετές έρευνες καταδεικνύουν τη θετική σχέση ανάμεσα στην αντίληψη των παιδιών για το κλίμα παρακίνησης που κυριαρχεί στην τάξη τους, το σχολικό τους περιβάλλον ή στους χώρους άθλησης και την υιοθέτηση από μέρους τους των αντίστοιχων προσανατολισμών σε στόχους (Kaplan & Maehr, 1999; Midgley & Urdan, 1995; 2001; Παπαϊωάννου, 2001). Για παράδειγμα, υποστηρίζεται ότι όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται το περιβάλλον τους να είναι προσανατολισμένο στη βελτίωση τόσο περισσότερο και οι ίδιοι είναι προσανατολισμένοι στον ανάλογο στόχο (Kaplan & Maehr; 1999; Young, 1997).

Ειδικότερα, στο περιβάλλον του σχολείου και συγκεκριμένα στο μάθημα των μαθηματικών οι μαθητές οι οποίοι αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης στην τάξη τους ήταν περισσότερο προσανατολισμένο στη βελτίωση είχαν την τάση να αναφέρουν και έναν υψηλότερο προσανατολισμό στη βελτίωση, ενώ οι μαθητές οι οποίοι αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν περισσότερο προσανατολισμένο στην ενίσχυση του εγώ είχαν την ισχυρή τάση να υιοθετούν τον ίδιο στόχο (Wolters, 2004). Από τα αποτελέσματα προέκυψε επίσης ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν υψηλά στη βελτίωση ταυτόχρονα ανέφεραν ότι ήταν και λιγότερο προσανατολισμένοι στην προστασία του εγώ, σε αντίθεση με την αντίληψή τους για ένα κλίμα παρακίνησης που έδινε έμφαση στην ενίσχυση του εγώ.

Σε πρόσφατη εργασία των Τομπούλογλου και Παπαϊωάννου (2006) με δείγμα 1288 μαθητές και μαθήτριες δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων, όπου εξετάστηκαν πέντε προσανατολισμοί στόχων επίτευξης στο μάθημα της Φ.Α. (στόχοι προσέγγισης και αποφυγής βελτίωσης, στόχοι ενίσχυσης και προστασίας του εγώ και στόχος κοινωνικής αποδοχής) βρέθηκε ότι οι στόχοι επίτευξης που υιοθετούσαν οι μαθητές/τριες εμφάνιζαν μεσαίες έως και υψηλές θετικές συσχετίσεις με την αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στον ίδιο στόχο.

Παρόμοια, στην εργασία των Παπαϊωάννου και συν. (2006) με δείγμα 928 μαθητές/τριες γυμνασίων όπου εξετάστηκαν τέσσερις προσανατολισμοί στόχων επίτευξης στο μάθημα της Φ.Α. (στόχος βελτίωσης, στόχοι ενίσχυσης και προστασίας του εγώ και στόχος κοινωνικής αποδοχής) βρέθηκε ότι οι στόχοι που υιοθετούσαν οι μαθητές/τριες εμφάνιζαν γενικά μέτριες θετικές συσχετίσεις με την αντίστοιχη

αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στους παραπάνω στόχους ($r = 0.44 - 0.62$).

Αποκαλυπτική ήταν και η διαχρονική έρευνα των Marsh, Papaioannou και Theodorakis (2006), με δείγμα 2786 μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε 200 διαφορετικά τμήματα Φ.Α., όπου το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη βελτίωση δεν συσχετιζόνταν με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο εγώ. Οι προσανατολισμοί στη βελτίωση και στο εγώ είχαν πολύ χαμηλή θετική σχέση και στις δύο μετρήσεις (.14 στην πρώτη μέτρηση T1 και .13 στη δεύτερη T2). Το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη βελτίωση είχε στέρεα σχέση με τον προσανατολισμό στη βελτίωση (.63 στην μέτρηση T1 και .58 στην μέτρηση T2) και σχεδόν καμία σχέση με τον προσανατολισμό στο εγώ (.04 στην T1 και T2). Παρόμοια, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο εγώ είχε στέρεα σχέση με τον προσανατολισμό στο εγώ (.34 στην T1 και .45 στην T2) αλλά σχεδόν καμία σχέση με τον προσανατολισμό στη βελτίωση (.08 στην T1 και .03 στην T2).

Σε εργασία των Carr και Weigand (2001), με 266 μαθητές και μαθήτριες γυμνασίων στην Αγγλία, εξετάστηκε αν οι διαφορές ως προς το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τους καθηγητές, τους φίλους και τα αθλητικά πρότυπα των παιδιών αντιστοιχούσαν και σε διαφορές στους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α., καθώς και το μέγεθος της επίδρασης των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων στον προσανατολισμό των παιδιών στη βελτίωση και στο εγώ. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα παιδιά με κύριο χαρακτηριστικό τον υψηλό προσανατολισμό στη βελτίωση, σε σχέση με εκείνα τα παιδιά που έχουν κύριο χαρακτηριστικό έναν χαμηλό προσανατολισμό στη βελτίωση, τείνουν να αντιλαμβάνονται ότι και το κλίμα παρακίνησης είναι αντίστοιχα υψηλά προσανατολισμένο στον ίδιο στόχο. Παρόμοια, τα παιδιά με κύριο χαρακτηριστικό τον υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, σε σχέση με εκείνα τα παιδιά που έχουν κύριο χαρακτηριστικό έναν χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ, τείνουν να αντιλαμβάνονται ότι και το κλίμα παρακίνησης είναι επίσης υψηλά προσανατολισμένο στον ίδιο στόχο. Όσον αφορά την επίδραση καθηγητών, φίλων και αθλητικών προτύπων, στον προσανατολισμό στη βελτίωση τη μεγαλύτερη επίδραση είχαν οι αντιλήψεις των παιδιών για τον καθηγητή Φ.Α., ενώ όσον αφορά την επίδραση των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων στον προσανατολισμό στο εγώ τη μεγαλύτερη επίδραση είχαν οι αντιλήψεις των παιδιών για τους φίλους τους.

Συνοπτικά, μια σειρά από έρευνες στο χώρο της Φ.Α. καταδεικνύει ότι ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση/βελτίωση είναι συντελεστικό στην ανάπτυξη ενός υψηλότερου προσανατολισμού στη βελτίωση ενώ ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ προβλέπει θετικά την ανάπτυξη στόχων ενίσχυσης και προστασίας του εγώ (Carr, 2006; Carr & Weigand, 2001; Cury et al. 2002; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Weigand & Burton, 2002; White et al., 1998).

Αξιοσημείωτο στην έρευνα του Carr (2006) ήταν το γεγονός ότι οι στόχοι βελτίωσης και προστασίας του εγώ φαίνεται να είναι συνδεδεμένοι με ένα αντίστοιχο, σχετικά μακροχρόνιο, αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που καλλιεργεί αυτούς τους στόχους, κάτι που δεν φαίνεται να ισχύει για τον στόχο ενίσχυσης του εγώ. Οι παραπάνω σχέσεις σε καμία όμως περίπτωση δεν υποστηρίζεται ότι θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τις όποιες αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχων και κλίματος παρακίνησης ως μια διαδικασία από πάνω προς τα κάτω (*top-down*) ή από κάτω προς τα πάνω (*bottom-up*).

Η συνεισφορά των στόχων και του κλίματος παρακίνησης. Ένα διαρκές ερώτημα, όσων ασχολούνται με παρακίνηση σε χώρους επίτευξης, είναι σε ποιο βαθμό το κλίμα παρακίνησης και οι προσωπικοί στόχοι επιδρούν ή προβλέπουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Τόσο οι προσωπικοί στόχοι όσο και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, σύμφωνα με τον Nicholls (1989), αποτελούν δύο ανεξάρτητες διαστάσεις της παρακίνησης οι οποίες αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν τη συμπεριφορά σε χώρους επίτευξης. Είναι αλήθεια δε ότι ενώ η ξεχωριστή επίδρασή τους έχει εκτενώς μελετηθεί, η ταυτόχρονη επίδρασή ή αλληλεπίδρασή τους δεν έχει αποσαφηνιστεί από τους θεωρητικούς των στόχων επίτευξης (Duda, 1989; Ames, 1992a, 1992b).

Μια πληρέστερη κατανόηση της παρακίνησης των παιδιών για επίτευξη ίσως να προκύπτει όταν τόσο ο ρόλος του περιβάλλοντος όσο και ο ρόλος των προσωπικών στόχων εξετάζονται ταυτόχρονα, κάτω από το πρίσμα και της πιθανής αλληλεπίδρασης που μπορεί να έχουν στη συμπεριφορά και στις αντιλήψεις των παιδιών (Treasure & Roberts, 1995).

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί στη μελέτη στόχων και κλίματος παρακίνησης. Για την καλύτερη διερεύνηση των στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος

παρακίνησης, στην ερμηνεία ποικίλων μεταβλητών σχετικών με παρακίνηση για επίτευξη, η βιβλιογραφία προτείνει μια σειρά υποδείξεων οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη.

Συγκεκριμένα, οι Duda και Nicholls (1992) προτείνουν ότι είναι σημαντικό να μελετούμε προσεκτικά τη φύση των μεταβλητών που επιχειρούμε να προβλέψουμε καθώς μάλλον εκείνες που θα είναι περισσότερο συσχετισμένες με το περιβάλλον θα αναδεικνύουν τη συνεισφορά του περιβάλλοντος και εκείνες που θα είναι περισσότερο συσχετισμένες με προσωπικές καταστάσεις θα αναδεικνύουν με τη σειρά τους τη συνεισφορά των στόχων.

Επίσης, οι Dweck και Leggett (1988) σε μία αλληλεπιδραστική προσέγγιση η οποία ενοποιεί τους παραπάνω δύο παράγοντες (περιβάλλον & ατομικά χαρακτηριστικά), θεωρούν ότι οι προσανατολισμοί σε στόχους θα πρέπει να εκτιμώνται σαν μία ατομική μεταβλητή, η οποία θα προσδιορίζει εκ των προτέρων την πιθανότητα υιοθέτησης ενός σταθερού στόχου σε μία δραστηριότητα και θα έχει σαν αποτέλεσμα την εκδήλωση μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, οι σχετικοί με την κατάσταση παράγοντες θα πρέπει να αναγνωρίζεται ότι ενδεχομένως μπορούν να μεταβάλλουν με τη σειρά τους αυτές τις πιθανότητες. Οι Dweck και Leggett (1988) υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά του ατόμου δεν αναμένεται να είναι το ίδιο σταθερή σε διαφορετικά περιβάλλοντα, τα οποία χαρακτηρίζονται από διαφορετικές απαιτήσεις, καθώς όσο πιο ισχυροί είναι οι προσωπικοί προσανατολισμοί σε στόχους τόσο μετριάζεται ο ρόλος του περιβάλλοντος, ενώ αντίθετα όσο πιο ισχυροί είναι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες τόσο πιο αδύνατη είναι η συνεισφορά των στόχων.

Η παραπάνω άποψη υποστηρίζεται και από τους Treasure και Roberts (1998), οι οποίοι σημειώνουν ότι ιδιαίτερα τα παιδιά και οι νεαροί έφηβοι, οι οποίοι ακόμα δεν έχουν αποκρυσταλλώσει τις προσωπικές τους θεωρίες για την επίτευξη, μπορεί να είναι περισσότερο ευάλωτα στην επίδραση του κλίματος παρακίνησης το οποίο είναι πιο σημαντικό και μπορεί καλύτερα να εξηγήσει τις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις τους από ότι η επίδραση των προσωπικών τους στόχων (Roberts & Treasure, 1992).

Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη των Cury και συν. (1996) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το μέγεθος συνεισφοράς των στόχων και του κλίματος παρακίνησης εξαρτάται από τον προαιρετικό ή υποχρεωτικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων καθώς

σε ένα περιβάλλον όπου η συμμετοχή των παιδιών θα είναι υποχρεωτική αναμένεται η επίδραση του περιβάλλοντος να είναι μεγαλύτερη από εκείνη των στόχων.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Newton και Duda (1999) μια περισσότερο εκτενής και καλύτερη απεικόνιση της αλληλεπίδρασης στόχων και κλίματος παρακίνησης θα πρέπει να ενσωματώνει και τις πιθανές διαφοροποιήσεις από την αντίληψη ικανότητας, η οποία ως δομικό στοιχείο της θεωρίας των στόχων επίτευξης θα ενδυναμώσει περισσότερο την προαναφερθείσα θεωρία.

Τέλος, όσον αφορά την καταλληλότητα των τεχνικών μέτρησης παρόλο που οι αναλύσεις με τη βοήθεια των δομικών μοντέλων εξισώσεων προσφέρονται περισσότερο για τη διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα σε στόχους και αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης εντούτοις, όσον αφορά τους τρόπους αλληλεπίδρασής τους, τα παραπάνω μοντέλα εμφανίζονται ανεπαρκή και προτείνονται τροποποιημένες ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης (*moderated hierarchical regression analysis*) (Newton & Duda, 1999; Treasure & Roberts, 1998).

Από τις πρώτες παρεμβατικές προσπάθειες, που είχαν ως στόχο το χειρισμό του κλίματος παρακίνησης, ως παράγοντα που θα μεταβάλλει ή θα εξουδετερώνει τους στόχους, ήταν αυτές των Ames και Maehr (1989) σε περιβάλλον τάξης και των Lloyd και Fox (1992) σε περιβάλλον μαθήματος Φ.Α.. Στην έρευνα των Ames και Maehr, η αντίληψη των παιδιών για ένα κλίμα παρακίνησης που έδινε έμφαση στη βελτίωση είχε γενικά θετικές επιπτώσεις στον τρόπο προσέγγισης και εμπλοκής σε διαδικασίες μάθησης, ενώ στην έρευνα των Lloyd και Fox η επίδραση ενός κλίματος παρακίνησης που έδινε έμφαση στη βελτίωση ή στο εγώ μείωσε ή αύξησε αντίστοιχα τον προσανατολισμό των παιδιών στο εγώ.

Στόχοι και κλίμα παρακίνησης στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με την Ames (1992) το κλίμα παρακίνησης μπορεί να προδιαθέσει ένα άτομο να υιοθετήσει κάποιον ιδιαίτερο στόχο και ως συνέπεια να επιδράσει στη συμπεριφορά του. Όσον αφορά την εφαρμογή της παραπάνω θέσης στο χώρο της Φ.Α. αρκετές εργασίες έχουν δείξει ότι ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση συντελεί σε έναν υψηλότερο προσανατολισμό στη βελτίωση ενώ ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην επίδοση προάγει τον προσωπικό προσανατολισμό στην επίδοση (Carr & Weigand, 2001; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Weigand & Burton, 2002; White et al., 1998).

Αναλυτικότερα, σε παρεμβατική εργασία στο περιβάλλον της Φ.Α. με 178 Φιλανδούς μαθητές/τριες ηλικίας 15 χρόνων, βρέθηκε ότι μια υψηλότερη αντίληψη των παιδιών για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση είχε ως αποτέλεσμα και έναν υψηλότερο προσανατολισμό τους στη βελτίωση. Ταυτόχρονα ο προσανατολισμός των παιδιών στο εγώ δεν παρουσίασε καμία μεταβολή (Jaakkola, Kokkonen & Papaioannou, 2001).

Σε έρευνα των Todorovich και Curtner-Smith (2003) μέσα από δέκα ειδικά διαμορφωμένα μαθήματα με έμφαση τόσο στη βελτίωση όσο και στην εγώ εξετάστηκαν οι επιδράσεις αυτών των μαθημάτων στους προσανατολισμούς στόχων παιδιών δημοτικού σχολείων. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι προσανατολισμοί σε στόχους είχαν άμεση σχέση με το αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που είχε διαμορφωθεί στα μαθήματα ενώ ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη βελτίωση δεν φάνηκε να επιδρά στον προσανατολισμό των παιδιών στο εγώ όπως παρόμοια και ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο εγώ δεν φάνηκε να επιδρά στον προσανατολισμό των παιδιών στη βελτίωση.

Σε πρόσφατη έρευνα στην Αγγλία στο μάθημα της Φ.Α., με συμμετέχοντες 193 μαθητές της Α' Γυμνασίου, εξετάστηκε σε δύο διαφορετικές περιόδους η σχέση των στόχων με το αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης προέκυψε ότι οι μαθητές οι οποίοι σταθερά ανέφεραν έναν υψηλό προσανατολισμό στη βελτίωση και ταυτόχρονα έναν χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ ανέφεραν μια μείωση του προσανατολισμού τους στην προστασία του εγώ ενώ διατήρησαν τον υψηλό προσανατολισμό τους στη βελτίωση. Αντίθετα, οι μαθητές οι οποίοι σταθερά ανέφεραν έναν χαμηλό προσανατολισμό στη βελτίωση και ταυτόχρονα έναν υψηλό προσανατολισμό στο εγώ ανέφεραν αύξηση του προσανατολισμού τους στην προστασία του εγώ και αντίστοιχα μείωση του προσανατολισμού τους στη βελτίωση (Carr, 2006).

Παρόμοια οι Cury και συν. (2002) υποστήριξαν ότι ένα κλίμα στη Φ.Α. που δίνει έμφαση στην βελτίωση μπορεί να προβλέψει θετικά τον προσανατολισμό στη βελτίωση ενώ ένα κλίμα που δίνει έμφαση στο εγώ προβλέπει θετικά αμφότερα τον προσανατολισμό στην ενίσχυση και προστασία του εγώ.

Γενικότερα, οι μαθητές/τριες που συμμετέχουν σε ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στη βελτίωση είναι περισσότερο πιθανό, σε σχέση με εκείνους που συμμετέχουν σε ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στο εγώ, να επιλέξουν προκλητικές εργασίες ως προς το βαθμό δυσκολίας τους (Solmon, 1996), να αντιλαμβάνονται ότι

έχουν υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση (Goudas et al., 1995; Mitchell, 1996; Papaioannou, 1995) και να αναφέρουν ότι νοιώθουν μεγαλύτερη ικανοποίηση (Treasure, 1997).

Σχέση στόχων και κλίματος παρακίνησης με δείκτες παρακίνησης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το κλίμα παρακίνησης και τους στόχους, στην ερμηνεία της διακύμανσης διαφόρων δεικτών παρακίνησης, έχει το μέγεθος της συνεισφοράς τους τόσο ξεχωριστά όσο και αλληλεπιδραστικά, ώστε να διευκρινισθεί ποιος παράγοντας προβλέπει καλύτερα τους παραπάνω δείκτες.

Σε έρευνα του Treasure (1993), στο πλαίσιο του μαθήματος της Φ.Α. σε ένα αμερικάνικο σχολείο, όπου αγόρια και κορίτσια ηλικίας περίπου 12 ετών διδάχτηκαν βασικές δεξιότητες του ποδοσφαίρου, βρέθηκε ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα σε σχέση με τους προσωπικούς στόχους είχαν ισχυρότερη επίδραση σε γνωστικούς και συναισθηματικούς δείκτες (προσπάθεια, ικανοποίηση, χρήση στρατηγικών μάθησης κ.λ.π.).

Το περιστασιακό κλίμα παρακίνησης βρέθηκε επίσης, σε έρευνα στη Γαλλία με 700 μαθήτριες ηλικίας 13-16 χρόνων, να επηρεάζει περισσότερο από ότι οι προσωπικοί στόχοι το ενδιαφέρον των μαθητριών για το μάθημα της Φ.Α. (Cury et al., 1996). Ειδικότερα, η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση προέβλεπε θετικά το ενδιαφέρον και την αντίληψη ικανότητας, ενώ αντίστροφη σχέση είχε η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ.

Σε άλλη έρευνα, με 160 Γάλλους πρωτοετείς σπουδαστές της Φ.Α. ηλικίας 18 χρόνων, εξετάστηκε ο ρόλος των στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στην πρόβλεψη μιας σειράς δεικτών της εσωτερικής παρακίνησης. Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση ήταν σταθερά ο μοναδικός θετικός παράγοντας πρόβλεψης, ενώ όταν και οι δύο παράγοντες συμμετείχαν στην πρόβλεψη κάποιου δείκτη, η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση συνεισέφερε περισσότερο στην ερμηνεία της διακύμανσης από ότι οι στόχοι (Brunel, 1999).

Παρόμοια οι Dorobantu και Biddle (1997) σε έρευνα τους, στο περιβάλλον του μαθήματος της Φ.Α., με μαθητές από τη Ρουμανία βρήκαν ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης ήταν πιο καθοριστικός παράγοντας πρόβλεψης της εσωτερικής

παρακίνησης των παιδιών απ' ότι οι στόχοι, κάτι που επιβεβαιώνεται και από τον Spray (2000) σε έρευνά του με Άγγλους εφήβους.

Επίσης, αποκαλυπτική είναι και η εργασία των Treasure και Roberts (2001) οι οποίοι εξέτασαν, στο χώρο του μαθήματος της Φ.Α. και σε παιδιά 12-13 χρόνων, τη σχέση ανάμεσα στην αντίληψη τους για το κλίμα παρακίνησης και την προτίμηση προκλητικών καθηκόντων, την αντίληψη τους για το τι οδηγεί στην επιτυχία και την ικανοποίησή τους. Τα αποτελέσματα της ιεραρχικής ανάλυσης παλινδρόμησης, όταν κρατήθηκαν οι τιμές των στόχων σταθερές, αποκάλυψαν ότι ένα σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης των παραπάνω μεταβλητών εξηγούσαν οι αντιλήψεις τους σχετικά με το κλίμα παρακίνησης που επικρατούσε στο μάθημά τους.

Στόχοι και κλίμα παρακίνησης στο περιβάλλον του αθλητισμού. Στο χώρο του αθλητισμού, οι Seifritz και συν. (1992) σε έρευνα τους με επίλεκτους παίκτες (μόνο αγόρια) γυμνασίων του μπάσκετ εξέτασαν κατά πόσο η εσωτερική τους παρακίνηση ή οι αντιλήψεις τους για επίτευξη ήταν αποτέλεσμα των προσωπικών τους στόχων, της αντίληψης τους για το κλίμα παρακίνησης ή της αλληλεπίδρασης των δύο παραπάνω μεταβλητών. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι αμφότεροι οι προσωπικοί στόχοι και η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης επηρέαζαν την εσωτερική παρακίνηση, ενώ οι προσωπικοί στόχοι επηρέαζαν περισσότερο τις αντιλήψεις για επίτευξη αλλά και το ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα. Βρέθηκε επίσης ότι ενώ οι στόχοι ήταν οι κύριοι προβλεπτικοί παράγοντες για την καταβολή προσπάθειας και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στο μπάσκετ, οι αντιλήψεις για το κλίμα παρακίνησης προέβλεπαν σημαντικά την τάση συμμετοχής στο συγκεκριμένο άθλημα. Παρόλο όμως ότι υπήρχε πρόθεση για εξέταση πιθανής αλληλεπίδρασης στόχων και κλίματος παρακίνησης τα αποτελέσματα περιορίστηκαν σε αναλύσεις κύριων επιδράσεων.

Οι Balaguer και συν. (1999) εξέτασαν σε δείγμα Ισπανών παικτών του τένις (μ. ο. ηλικίας 15,5 χρόνων), οι οποίοι διέφεραν μεταξύ τους ως προς το επίπεδο ικανότητας (μεσαίο, προχωρημένο, επαγγελματίες), κατά πόσο ο βαθμός της ικανοποίησής τους από τα αποτελέσματα του τρέχοντος έτους και από το επίπεδο του παιχνιδιού τους θα μπορούσε να προβλεφθεί από τους προσωπικούς τους στόχους, από την αντίληψη τους για το κλίμα παρακίνησης που δημιουργούσαν οι προπονητές ή ακόμα και από τους δύο παραπάνω παράγοντες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης προέβλεπε περισσότερο τις μεταβλητές της

ικανοποίησης και κυρίως η αντίληψη τους για ένα κλίμα παρακίνησης που έδινε έμφαση στη βελτίωση.

Στο χώρο του αθλητισμού οι Newton και Duda (1999) σε έρευνά τους, όπου συμμετείχαν γυναίκες παίκτριες του βόλεϊ, δεν βρήκαν καμία σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ στόχων και αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης. Το παραπάνω αποτέλεσμα αποδόθηκε όμως στον προγενέστερο υψηλό προσανατολισμό των μελών της ομάδας στη βελτίωση όσο και στα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου περιβάλλοντος. Ωστόσο, οι αντιλήψεις για το κλίμα παρακίνησης προέβλεπαν την αναφερόμενη προσπάθεια/σπουδαιότητα, το ενδιαφέρον/διασκέδαση, την πίεση/ένταση και τα πιστεύω των παικτριών για τις αιτίες της επιτυχίας με έναν εννοιολογικά συνεπή τρόπο.

Παρόμοια, οι Harwood και Swain (1998) δεν βρήκαν καμία σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ στόχων και αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης όταν εξέτασαν σε νεαρούς επίλεκτους τενίστες τον προσανατολισμό τους σε στόχους πριν από τον αγώνα, ενώ βρέθηκε σημαντική κύρια επίδραση των στόχων και του κλίματος παρακίνησης στην παραπάνω μεταβλητή.

Αντίθετα, οι Swain και Harwood (1996), σε εργασία τους με νεαρούς/ές αθλητές/τριες της κολύμβησης, που ερεύνησαν τόσο για την κύρια επίδραση στόχων και αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης όσο και την αλληλεπίδρασή τους σε προσανατολισμούς στόχων, βρήκαν ότι, πέρα από την κύρια επίδραση των στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, η αλληλεπίδρασή τους ήταν προβλεπτικός παράγοντας της έντασης για εμπλοκή στη μάθηση (τόσο ως ατομικό γνώρισμα όσο και ως μια επιθυμητή κατάσταση από τους σημαντικούς άλλους).

Όμοια αποτελέσματα αναφέρουν και οι Treasure και Roberts (1998), σε εργασία τους με νεαρές αθλήτριες του μπάσκετ. Συγκεκριμένα, η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, πέρα από τη σαφή κύρια επίδραση των στόχων σε σχέση με την επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, αποκάλυψε ότι η αλληλεπίδραση των παραπάνω παραγόντων προέβλεπε σημαντικά την ικανοποίησή τους και την αντίληψή τους ότι η ικανότητα είναι αυτή που οδηγεί στην επιτυχία.

Παρόμοια, σε έρευνα με 440 νεαρούς Νορβηγούς αθλητές του χάντμπολ ηλικίας 14-16 ετών (Stornes & Ommundsen, 2004), από τα αποτελέσματα αλληλεπίδρασης στόχων και κλίματος παρακίνησης προέκυψε ότι εκείνοι με πολύ υψηλό προσανατολισμό στο εγώ έδειχναν σημαντικά λιγότερο σεβασμό προς τους αντιπάλους τους όταν λειτουργούσαν σε ένα περιβάλλον με αδύνατη - παρά ισχυρή -

έμφαση στη βελτίωση. Γενικά, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι στόχοι όσο και το κλίμα παρακίνησης είχαν σαφή σχέση με όλες τις διαστάσεις της αθλητικής συμπεριφοράς καθώς ο προσανατολισμός στη βελτίωση και η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που έδινε έμφαση στη βελτίωση προέβλεπαν θετικά την αθλητική συμπεριφορά, σε αντίθεση με τον προσανατολισμό στο εγώ που είχε αρνητική σχέση.

Η σχέση των στόχων και του κλίματος παρακίνησης με την ικανοποίηση/διασκέδαση. Το συναίσθημα αποτελεί ένα σημαντικό προσδιοριστικό παράγοντα στη μελέτη της παρακίνησης σε αρκετές θεωρίες (π.χ. Weiner, 1986) ενώ θεωρείται και ως μια συνέπεια της προσπάθειας για επίτευξη στην έρευνα των στόχων επίτευξης. Αναμφίβολα, οι δραστηριότητες οι οποίες προκαλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση είναι περισσότερο σημαντικές από άλλες και η διατήρηση σε υψηλά επίπεδα των παραπάνω μεταβλητών προάγει περισσότερο τη συμμετοχή. Στην έρευνα των στόχων επίτευξης η ικανοποίηση, η διασκέδαση και το ενδιαφέρον είναι εκείνες οι μεταβλητές οι οποίες φανερώνουν συναισθηματικές συνέπειες και οι οποίες χρησιμοποιούνται περισσότερο (Roberts, 2001).

Η σχέση του στόχου στη βελτίωση και του κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση με την ικανοποίηση/διασκέδαση. Η έρευνα στο πεδίο αυτό φανερώνει μια αλληλεξάρτηση ανάμεσα στους στόχους του ατόμου και στη διασκέδαση που κάποιος βιώνει ενώ συμμετέχει σε μια δραστηριότητα. Ένα δε από τα πιο συνεπή ευρήματα αυτών των εργασιών είναι ότι τόσο ο προσανατολισμός στη βελτίωση όσο και η αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης που ενθαρρύνει την εμπλοκή στη βελτίωση συσχετίζονται θετικά με την διασκέδαση, την ικανοποίηση και το ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της συμμετοχής σε μια φυσική δραστηριότητα (Boyd & Callaghan, 1994).

Στα παραπάνω συμπεράσματα, που συνδέουν το στόχο για προσωπική βελτίωση και την αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση με την ικανοποίηση/διασκέδαση, καταλήγουν έρευνες που προέρχονται από τους χώρους του μαθήματος της Φ.Α. με μαθητές/τριες δημοτικού (Treasure, 1997), γυμνασίου (Papaioannou, 1995a; Papaioannou & Kouli, 1999) και κολεγίου (Duda et al., 1995), έρευνες από το χώρο του εξωσχολικού (Kavussanu & Roberts, 1996) και του αγωνιστικού αθλητισμού (Seifriz, Duda, & Chi, 1992) αλλά και έρευνες από άλλα μαθήματα του σχολείου (Ames, 1992), τόσο με τη χρήση του ερωτηματολογίου της

εσωτερικής παρακίνησης (Ryan, 1982) όσο και με τη χρήση του ερωτηματολογίου της ικανοποίησης στο μάθημα της Φ.Α. (Duda & Nichols, 1992).

Από τη χρήση του ερωτηματολογίου της αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α., σε 7 διαφορετικές μελέτες και συνολικό δείγμα που ξεπερνά τους 4.000 Έλληνες μαθητές και μαθήτριες (Papaioannou, 1995a; Παπαϊωάννου, 1996a), βρέθηκε μεταξύ άλλων ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα Φ.Α. ήταν προσανατολισμένο στη βελτίωση, το έβρισκαν πιο ευχάριστο, διασκεδάζαν και γενικά ήταν πιο ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους, από ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα είχε ως προσανατολισμό να αναδείξει τους μαθητές με την καλύτερη επίδοση.

Παρόμοια αποτελέσματα αναφέρθηκαν και σε έρευνα με 239 μαθητές/τριες ελληνικών γυμνασίων που συμμετείχαν στο μάθημα της Φ.Α., όπου βρέθηκε ότι η ευχαρίστηση είχε θετική σχέση με τον προσανατολισμό στη βελτίωση και την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στη βελτίωση (Papaioannou & Kouli, 1999).

Οι Theeboom, De Knop και Weiss (1995) εφαρμόζοντας σε παιδιά ένα παρεμβατικό πρόγραμμα για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων στο χώρο των πολεμικών τεχνών βρήκαν ότι τα παιδιά τα οποία είχαν εκτεθεί σε ένα κλίμα παρακίνησης που έδινε έμφαση στη βελτίωση ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα διασκέδασης, εσωτερικής παρακίνησης και αντίληψης ικανότητας. Παρόμοια αποτελέσματα βρήκαν και οι Kavussanu και Roberts (1996) σε ένα δείγμα με αρχάριους παίκτες του τένις καθώς ένα κλίμα που ισχυροποιούσε την εμπλοκή στη βελτίωση και ήταν χαμηλά προσανατολισμένο στο εγώ επέφερε και μεγαλύτερη ευχαρίστηση, ενώ τα χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης ήταν μεταξύ εκείνων των τενιστών που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα παρακίνησης ήταν υψηλά προσανατολισμένο στο εγώ και παράλληλα είχαν χαμηλή αντίληψη ικανότητας.

Αποκαλυπτική, όσον αφορά το μέγεθος της επίδρασης των στόχων και του κλίματος παρακίνησης στη διακύμανση της διασκέδασης, είναι η εργασία των Seifriz et. al. (1992) στην οποία συμμετείχαν 105 επίλεκτοι παίκτες του μπάσκετ ηλικίας 14-19 ετών. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι ένα κλίμα παρακίνησης που ήταν υψηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση και σχετικά χαμηλά στο εγώ συνεισέφερε σημαντικά στη διακύμανση της διασκέδασης. Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης που εξέτασε την πρόβλεψη της διασκέδασης ταυτόχρονα από τους προσωπικούς στόχους (κύρια ο προσανατολισμός στη βελτίωση) και από το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης σε

στόχους αποκάλυψε ότι οι προσωπικοί στόχοι συνεισέφεραν περισσότερο στην πρόβλεψη της διασκέδασης απ' ό,τι το κλίμα παρακίνησης.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι επίσης και η διαχρονική έρευνα των Marsh και συν. (2006) καθώς τόσο ο προσανατολισμός στη βελτίωση όσο και οι αντιλήψεις για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση εμφάνισαν την ίδια στέρεα θετική σχέση με την ευχαρίστηση (.69 στην πρώτη αλλά και στη δεύτερη μέτρηση για τις αντιλήψεις και .56 με .59 για τους στόχους αντίστοιχα). Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο εγώ και οι αντιλήψεις για ένα κλίμα που δίνει έμφαση στο εγώ δεν είχαν ουσιαστικά καμία σχέση και στις δύο μετρήσεις με την ευχαρίστηση (.05 και .03 στην πρώτη και δεύτερη μέτρηση για τις αντιλήψεις και .03 με .01 για τους στόχους).

Αποκαλυπτικά είναι επίσης τα αποτελέσματα της εργασίας των Papaioannou και συν. (2006), καθώς η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στην προσωπική βελτίωση ($\beta=.30$) και στην κοινωνική αποδοχή ($\beta=.09$) συνεισέφερε θετικά στην ικανοποίηση που βιώνουν οι μαθητές/τριες σε αντίθεση με την αρνητική συνεισφορά της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή Φ.Α. στην προστασία του εγώ ($\beta=-.10$). Η πρόσθεση των στόχων των παιδιών βελτίωσε το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης, καθώς θετική συνεισφορά είχαν ο προσανατολισμός στην βελτίωση ($\beta=.33$) και στην κοινωνική αποδοχή ($\beta=.10$). Αξιοσημείωτο ότι η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στην ενίσχυση του εγώ καθώς και ο προσανατολισμός των παιδιών στον ίδιο στόχο δεν είχαν καμία σχέση με την αυτοαναφερόμενη ικανοποίηση των παιδιών στον παραπάνω χώρο.

Πιθανόν, οι πλέον διαφωτιστικές εργασίες στους χώρους της φυσικής δραστηριότητας (σχολική Φ.Α., αθλητισμός αναψυχής και ανταγωνιστικός αθλητισμός) που εξετάζουν τη σχέση των στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με τη συναισθηματική διέγερση που βιώνουν οι συμμετέχοντες (μαθητές σχολείων και πανεπιστημίων) είναι αυτές των Ntoumanis και Biddle (1999a; 1999b). Στην πρώτη εργασία (Ntoumanis & Biddle, 1999a), οι μετά-αναλύσεις τους σε 41 ανεξάρτητες ερευνητικές εργασίες με συνολικό δείγμα 7950 συμμετεχόντων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ο προσανατολισμός στη βελτίωση είχε σταθερά από μέτρια έως υψηλή θετική συσχέτιση με θετικά συναισθήματα και αντίστοιχα αρνητική μέτρια έως μικρή συσχέτιση με αρνητικά συναισθήματα από τη μεριά των συμμετεχόντων σε αθλητικές δραστηριότητες. Στη δεύτερη εργασία (Ntoumanis & Biddle, 1999b), οι μετά-αναλύσεις τους σε 14 ανεξάρτητες ερευνητικές εργασίες με

συνολικό δείγμα περίπου 4500 συμμετεχόντων, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης με υψηλό προσανατολισμό στη βελτίωση είχε επίσης μια υψηλή θετική συσχέτιση με θετικά συναισθήματα όπως η ικανοποίηση και η εσωτερική παρακίνηση. Τα παραπάνω αποτελέσματα καταδεικνύουν εμφανώς τη σημασία του προσανατολισμού στη βελτίωση και του κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στον ίδιο στόχο στην προαγωγή θετικών συναισθημάτων στους χώρους της φυσικής δραστηριότητας.

Η σχέση των στόχων στο εγώ και του κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ με την ικανοποίηση/διασκέδαση. Αντίθετα, οι στόχοι στο εγώ και ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που ενθαρρύνει τον ανταγωνισμό και την εμπλοκή στο εγώ έχουν συχνά αρνητική ή καθόλου συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση, την ικανοποίηση ή τη διασκέδαση (Kavussanu & Roberts, 1996; Papaioannou & Kouli, 1999), ιδιαίτερα όταν συνοδεύονται από χαμηλή αντίληψη ικανότητας (Dweck, 1986; Nicholls, 1989).

Όμοια αποτελέσματα είχαμε και στην εργασία των Ommundsen, Roberts και Kavussanu (1997) με Νορβηγούς αθλητές καθώς αναφέρουν ότι, πέρα από την επίδραση των προσωπικών στόχων, ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στο εγώ ήταν σημαντικός αρνητικός παράγοντας στην πρόβλεψη της ικανοποίησης κατά τη διάρκεια της προσπάθειας.

Υπάρχουν βέβαια και εργασίες οι οποίες δείχνουν ότι στο περιβάλλον του αθλητισμού ο προσανατολισμός στο εγώ δεν σχετίζεται πάντα αρνητικά με την ευχαρίστηση (Hom, Duda, & Miller, 1993; Roberts et al., 1996), καθώς αθλητές με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ εμφάνισαν και υψηλή ευχαρίστηση. Τα τελευταία αποτελέσματα όμως αφορούσαν μόνο εκείνους οι οποίοι είχαν και μια υψηλή αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα (Jackson & Roberts, 1992) καθώς οι αθλητές οι οποίοι είναι προσανατολισμένοι στο εγώ κερδίζουν σε ικανοποίηση όταν έχουν μια αίσθηση επίτευξης σύμφωνα με συγκρίσιμα κριτήρια και έτσι ευχαριστούν τον προπονητή τους και τους φίλους τους.

Σημαντικός παράγοντας λοιπόν στην αναφερόμενη ικανοποίηση/διασκέδαση είναι και η αντίληψη ικανότητας του ατόμου, καθώς σύμφωνα με την Butler (1992) ο προσανατολισμός στο εγώ φαίνεται να έχει δηλητηριώδη επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση μόνο για εκείνους που έχουν χαμηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας. Η σχέση γενικά ανάμεσα στον προσανατολισμό στο εγώ και στη

διασκέδαση έχει βρεθεί να ποικίλει και συχνά να εξαρτάται τόσο από την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου όσο και από το βαθμό που κάποιος είναι ταυτόχρονα προσανατολισμένος στην προσωπική βελτίωση. Σύμφωνα με την παραπάνω θέση, βρέθηκε ότι οι συμμετέχοντες με υψηλό προσανατολισμό στη βελτίωση ανεξάρτητα από έναν ταυτόχρονα υψηλό ή χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ βίωναν και μεγαλύτερη ευχαρίστηση σε σχέση με εκείνους που είχαν έναν υψηλό προσανατολισμό στο εγώ και ταυτόχρονα είχαν χαμηλό προσανατολισμό στη βελτίωση (Biddle et al., 1996; Goudas et al., 1994). Παρόμοια ευρήματα προέκυψαν και από έρευνα με Άγγλους εφήβους 15-17 χρόνων τόσο με υψηλή όσο και με χαμηλή αντίληψη ικανότητας (Ioannou, Karageorghis, & Vencato, 2001).

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική για το ρόλο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των παιδιών είναι η εργασία των Lintunen και συν. (1999) οι οποίοι, σε έρευνά τους στο περιβάλλον της φυσικής δραστηριότητας με 401 Φιλανδούς μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 11, 13 και 15 ετών, υποστήριξαν ότι ενώ ο προσανατολισμός στη βελτίωση (τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια) είχε άμεσο αποτέλεσμα στην ευχαρίστησή τους, αντίστοιχα ο προσανατολισμός στο εγώ συνεισέφερε στην παραπάνω διακύμανση της ευχαρίστησης μόνο μέσω της επίδρασής του στην αντίληψη της ικανότητας των παιδιών. Παρόμοια, οι Hom και συν. (1993) σε έρευνα με νεαρούς αθλητές του μπάσκετ ανέφεραν ότι τόσο ο προσανατολισμός στη βελτίωση όσο και ο προσανατολισμός στο εγώ ήταν θετικά συσχετισμένοι με την ικανοποίηση και την διασκέδαση, ένα αποτέλεσμα όμως που απέδωσαν στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες είχαν υψηλή αντίληψη ικανότητας.

Η ορθογωνικότητα στόχων και κλίματος παρακίνησης ως προς την ικανοποίηση – διασκέδαση. Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη των Swain και Harwood (1996) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι τα άτομα με υψηλό ταυτόχρονα προσανατολισμό στο εγώ και στη βελτίωση δεν μπορεί παρά να είναι ικανοποιημένα κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους σε μία δραστηριότητα, αν και μία τέτοια θέση όπως υποστηρίζει η Duda (1988) έχει περισσότερο να κάνει με αθλητές υψηλού επιπέδου και όχι με παιδιά ή αρχάριους αθλητές.

Στην εργασία των Fox και συν. (1994) με αγόρια και κορίτσια από την Αγγλία ηλικίας περίπου 11 ετών, τα αποτελέσματα αποκάλυψαν ότι η ευχαρίστηση στον αθλητισμό ήταν μεγαλύτερη για εκείνες τις ομάδες των παιδιών που ήταν ψηλά στη βελτίωση/χαμηλά στο εγώ ή ψηλά στη βελτίωση/ψηλά στο εγώ, παρά για εκείνες τις

ομάδες που ήταν χαμηλά στη βελτίωση/χαμηλά στο εγώ ή χαμηλά στη βελτίωση/ψηλά στο εγώ, ανεξάρτητα από το αν είχαν υψηλή ή χαμηλή αντίληψη αθλητικής ικανότητας.

Παρόμοια, ένας συνδυασμός κλίματος παρακίνησης με υψηλό προσανατολισμό τόσο στη βελτίωση όσο και στο εγώ βρέθηκε να έχει θετική επίδραση στην ευχαρίστηση/διασκέδαση Ελλήνων μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της Φ.Α., ενώ η επίδραση ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στο εγώ είχε αρνητική επίδραση όταν ταυτόχρονα το εν λόγω κλίμα παρακίνησης ήταν χαμηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση (Papaioannou et al., 2004).

Σε σχέση με την προηγούμενη εργασία ο Treasure (1997), σε έρευνα με παιδιά του δημοτικού σχολείου στο περιβάλλον του μαθήματος της Φ.Α., υποστήριξε ότι ένα περιβάλλον υψηλά προσανατολισμένο στη βελτίωση και μέτρια στο εγώ βρέθηκε να είναι θετικά συσχετισμένο με την ικανοποίηση, ενώ ένα περιβάλλον υψηλά προσανατολισμένο στο εγώ και χαμηλά στη βελτίωση ήταν συσχετισμένο με την πλήξη.

Όσον αφορά την ύπαρξη συσχέτισης της ικανοποίησης/διασκέδασης ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς χώρους επίτευξης, σε αντίθεση με άλλες έρευνες όπου σε χώρους αθλητισμού και σχολείου προέκυψε χαμηλή (Duda & Nicholls, 1992) ή καμία συσχέτιση της παραπάνω μεταβλητής (Guivernau et al., 1994; Guivernau & Duda, 1998), οι Castillo, Duda και Balaguer (2001) βρήκαν αξιοσημείωτη συσχέτιση στην αναφερόμενη από έφηβους μαθητές και μαθήτριες (ηλικίας 11-16 ετών) ικανοποίηση/διασκέδαση που βιώνουν στο περιβάλλον του σχολείου και στον αθλητισμό. Στην ίδια έρευνα η ικανοποίηση/διασκέδαση και στους δύο χώρους, βρέθηκε να έχει θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στη βελτίωση και καμία συσχέτιση με τον προσανατολισμό στο εγώ.

Σχέση στόχων και κλίματος παρακίνησης με τη συμμετοχή στην άθληση. Στη σύγχρονη κοινωνία, οι επιδημιολογικές διαστάσεις της υποκινητικότητας των παιδιών και η αξία της φυσικής δραστηριότητας στην ομαλή ανάπτυξη και υγεία τους καθιστούν απαραίτητη τη γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν τη συμμετοχή παιδιών σχολικής ηλικίας στην άθληση. Ιδιαίτερα καθώς οι έρευνες δείχνουν ότι τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας των παιδιών μειώνονται διαρκώς από το δημοτικό προς το γυμνάσιο και το λύκειο (Parish & Treasure, 2003; Vincent & Pangrazi, 2002)

και ο καθιστικός τρόπος ζωής συσχετίζεται με ένα μεγάλο πλήθος προβλημάτων σχετικά με την υγεία (Bouchard, Shephard, & Stephens, 1994).

Οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη συμμετοχή των παιδιών σχολικής ηλικίας στην άθληση διακρίνονται σε α) προσωπικούς και β) περιβαλλοντικούς. Μεταξύ των προσωπικών συγκαταλέγονται οι ψυχολογικοί παράγοντες (στόχοι, παρακίνηση, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, πιστεύω, στάσεις, γνώσεις) και οι βιολογικοί ενώ μεταξύ των περιβαλλοντικών συγκαταλέγονται οι κοινωνικοί (οικογένεια, σημαντικοί άλλοι, συμμαθητές, μέσα μαζικής ενημέρωσης) και οι φυσικοί (εποχή, καιρικές συνθήκες, είδος δραστηριότητας) παράγοντες (Sallis, 1995).

Οι παραπάνω παράγοντες συνθέτουν και τις προτεραιότητες των παιδιών, οι σκέψεις των οποίων είναι ιδιαίτερα σημαντικές στη μελέτη της παρακίνησης για συμμετοχή στην άθληση. Άλλωστε είναι αποδεκτό ότι ο τρόπος με τον οποίο κάποιος αντιλαμβάνεται την επιτυχία και ερμηνεύει την ικανότητα του είναι λογικά συσχετισμένος με τις προτεραιότητες που ο ίδιος θέτει σε χώρους επίτευξης (Duda, 1993). Οι προτεραιότητες εκείνων των ατόμων που συμμετέχουν στην άθληση μπορούν να συνοψισθούν επιγραμματικά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους και της φυσικής τους κατάστασης, στη σύναψη δεσμών με άλλους, στην επιθυμία τους να είναι μέλη μιας ομάδας, στη βίωση καταστάσεων ανταγωνισμού και στην διασκέδασης τους (Gould & Petlichkoff, 1988).

Η γνωστική προσέγγιση στη μελέτη της παρακίνησης υποστηρίζει ότι συμπεριφορές όπως η συμμετοχή στην άθληση επηρεάζονται άμεσα από τους στόχους (Elliott & Dweck, 1988; Maehr & Braskamp, 1986) και ακόμα περισσότερο πως υπάρχουν ενδείξεις ότι ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη βελτίωση συντελεί στην αύξηση της συχνότητας άθλησης (White & Duda, 1994).

Στόχοι και συμμετοχή στην άθληση. Σε συμφωνία με τα παραπάνω, έρευνα με ποικίλο ηλικιακό δείγμα (ομάδες με μέσο όρο ηλικίας 16, 20 και 26 χρόνων) εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων και στους λόγους που κάποιος αθλείται (White & Duda, 1994). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι τα άτομα τα οποία είχαν υψηλό προσανατολισμό στο εγώ συμμετείχαν για λόγους κοινωνικής αναγνώρισης και αύξησης του κύρους τους, ενώ τα άτομα τα οποία είχαν υψηλό προσανατολισμό στη βελτίωση συμμετείχαν περισσότερο για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και της φυσικής τους κατάστασης καθώς και – αν και σε μικρότερο

βαθμό - για λόγους ανάπτυξης δεσμών και συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη αλλά και ανταγωνιστικότητας.

Από τα αποτελέσματα άλλης έρευνας στον ελλαδικό χώρο και στο περιβάλλον της φυσικής δραστηριότητας, στην οποία συμμετείχαν περισσότεροι από 6.000 μαθητές/μαθήτριες Ελληνικών σχολείων, προέκυψε ότι από το σύνολο των παιδιών που ήταν έντονα προσανατολισμένα στη βελτίωση των ικανοτήτων τους ασκούσαν λιγότερο από πέντε (5) φορές την εβδομάδα μόνο το 18%, ενώ από αυτά που είχαν πολύ ασθενή προσανατολισμό στη βελτίωση των ικανοτήτων τους το ποσοστό που ασκούσαν λιγότερο από πέντε (5) φορές την εβδομάδα ήταν 54%. Επίσης, από τους μαθητές και τις μαθήτριες του λυκείου που ήταν έντονα προσανατολισμένοι στην προσωπική βελτίωση το 40% περίπου συμμετείχε στον αθλητισμό ενώ για τα παιδιά με ασθενή προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση το αντίστοιχο ποσοστό ήταν μόλις 16% (Παπαϊωάννου, 2000).

Παρόμοια και στην Αγγλία, σε μια εφαρμογή της θεωρίας του προσανατολισμού στόχων, ερευνήθηκε εάν οι στόχοι προέβλεπαν την εθελοντική συμμετοχή ή όχι σε δραστηριότητες εξωσχολικού αθλητισμού αλλά και στη σχολική Φ.Α. (Spray & Biddle, 1997). Καθώς η Φ.Α. στην Αγγλία είναι υποχρεωτική για παιδιά έως 16 ετών οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές (παιδιά 16-18 ετών) που είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν το μάθημα προαιρετικά στα πλαίσια ολοκλήρωσης του προγράμματος σπουδών τους. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι η συμμετοχή στην άθληση ήταν μεγαλύτερη μόνο για μαθητές/μαθήτριες που είχαν υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στη βελτίωση, είτε σε συνδυασμό με έναν υψηλό προσανατολισμό στο εγώ ή όχι. Παρόμοιες διαφορές προέκυψαν και σε εργασία με 231 παιδιά, 11-12 ετών, όταν μετρήθηκε η συχνότητα εθελοντικής συμμετοχής τους στο σχολικό και εξωσχολικό αθλητισμό (Fox et al., 1994). Η εμπλοκή στον αθλητισμό ήταν μεγαλύτερη για παιδιά με υψηλό προσανατολισμό στη βελτίωση αλλά και υψηλή αντίληψη ικανότητας σε αντίθεση με εκείνα τα παιδιά που είχαν χαμηλό προσανατολισμό στη βελτίωση και χαμηλή αντίληψη ικανότητας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει και η πρόσφατη εργασία των Τομπούλογλου και Παπαϊωάννου (2006) με δείγμα 1288 μαθητές/μαθήτριες δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων, όπου εξετάστηκαν πέντε προσανατολισμοί στόχων επίτευξης στο μάθημα της Φ.Α.. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της συχνότητας άθλησης των εφήβων ερμηνεύτηκε από τη θετική σχέση του στόχου προσέγγισης μάθησης (βελτίωσης), ενώ χαμηλή θετική σχέση αλλά με μικρότερη

συνεισφορά στη διακύμανση της συχνότητας είχαν και οι στόχοι ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής, μάλλον όμως ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των εφήβων στο ανταγωνιστικό εξωσχολικό περιβάλλον του αθλητισμού που ενθαρρύνει την σύγκριση των επιδόσεων. Μικρή αλλά αρνητική ήταν η συνεισφορά του στόχου προστασίας του εγώ.

Ο προσανατολισμός στη βελτίωση ήταν επίσης θετικός προβλεπτής τόσο σε αγόρια όσο και σε κορίτσια της μελλοντικής συμμετοχής τους σε φυσικές δραστηριότητες όπως αποκάλυψε η έρευνα των Lintunen και συν. (1999) με Φιλανδούς μαθητές/μαθήτριες ηλικίας 11-15 ετών. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είχε καμία άμεση επίδραση στην πρόθεσή τους για συμμετοχή σε πρόγραμμα άθλησης.

Σε συνάρτηση με το προηγούμενο, διαχρονικές έρευνες αποκάλυψαν επιπρόσθετα ότι η αθλητική συμμετοχή μειώνεται μακροπρόθεσμα από την υιοθέτηση στόχων στο εγώ (Vallerand, 1999). Στο παραπάνω συμπέρασμα κατέληξε και έρευνα με μαθητές/τριες ελληνικών λυκείων καθώς βρέθηκε ότι ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είχε σχέση με την άθληση έξι μήνες αργότερα, ενώ αντίθετα όσο πιο έντονα προσανατολισμένοι στη βελτίωση ήταν οι μαθητές/τριες τόσο πιο πολύ συμμετείχαν σε αθλητικές δραστηριότητες έξι μήνες μετά (Παπαϊωάννου, 2000).

Τα παραπάνω συμφωνούν και με παλαιότερες έρευνες οι οποίες αποκάλυψαν ότι οι μαθητές που είχαν διακόψει τη συμμετοχή τους στον αθλητισμό ήταν περισσότερο πιθανό να ήταν προσανατολισμένοι στο εγώ, ενώ εκείνοι που συνέχιζαν να αθλούνται είχαν τη διάθεση να προσπαθούν όσο περισσότερο γίνεται (Ewing, 1981). Παρόμοια, μεγαλύτερη επιμονή και ένταση στον αθλητισμό χαρακτήριζε εκείνους τους μαθητές που ήταν υψηλά προσανατολισμένοι στη βελτίωση (Duda, 1988a).

Η σύνδεση όμως των στόχων με τη συμμετοχή στην άθληση εμφανίζει και μια αμφίδρομη σχέση καθώς έρευνα στην Αμερική με μαθητές/τριες ηλικίας περίπου 17 ετών αποκάλυψε ότι εκείνοι/ες οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες συμμετείχαν σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες εμφάνισαν υψηλότερο προσανατολισμό τόσο στη βελτίωση όσο και στο εγώ ή στην κοινωνική σύγκριση, από εκείνους/ες που δεν συμμετείχαν σε κάποια οργανωμένη άθληση εξωσχολικής μορφής (Duda, 1989b). Παρόμοια αποτελέσματα εμφανίζονται και σε έρευνα στην Ελλάδα (Papaioannou, 1997b), καθώς όμως τα παραπάνω αποτελέσματα προέρχονται από μη διαχρονικές

μελέτες δεν μπορεί να γίνει ξεκάθαρο εάν αυτό αποτελεί αίτιο ή αποτέλεσμα ως προς την εμπλοκή των νέων στην άθληση/άσκηση.

Ιδιαίτερα αποκαλυπτική, ως προς την αμοιβαιότητα των σχέσεων ανάμεσα στους στόχους και στη συμμετοχή στην άθληση, είναι η διαχρονική έρευνα των Παραϊοαννου και συν. (2006) με δείγμα 882 Έλληνες μαθητές/τριες και η οποία περιλάμβανε τρεις μετρήσεις. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι ο προσανατολισμός στη βελτίωση προέβλεπε τη συχνότητα συμμετοχής στην άθληση από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση όχι όμως και από τη δεύτερη μέτρηση προς την τρίτη. Αντίθετα ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είχε καμία συνεισφορά στη συμμετοχή στην άθληση/άσκηση σε καμία φάση της έρευνας. Αμοιβαία, η συχνότητα συμμετοχής στην άθληση/άσκηση είχε σταθερά θετική επίδραση (το μέγεθος όμως ήταν σχετικά μικρό) στη διαμόρφωση του προσανατολισμού στη βελτίωση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας. Όσον αφορά στη διαμόρφωση του προσανατολισμού στο εγώ παρουσιάστηκε μάλλον ένα ατελέσφορο αποτέλεσμα καθώς η συχνότητα συμμετοχής στην άθληση φάνηκε να επιδρά στον παραπάνω στόχο μόνο από τη δεύτερη μέτρηση προς την τρίτη, γεγονός που ερμηνεύτηκε περισσότερο ως ένα προσωρινό χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου δείγματος της έρευνας και όχι ως ένα σταθερό αποτέλεσμα.

Ενδιαφέρουσες ήταν επίσης και οι διαφορές που παρατηρήθηκαν ως προς την παρακίνηση στο μάθημα της Φ.Α. από τη συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Μαθητές και μαθήτριες που δεν συμμετείχαν σε κάποια αθλητική δραστηριότητα εκτός σχολείου είχαν χαμηλότερη εσωτερική παρακίνηση, έδειχναν λιγότερο ενδιαφέρον στο μάθημα, είχαν μικρότερη αντίληψη χρησιμότητας του μαθήματος ενώ επίσης διασκέδαζαν και λιγότερο απ' ότι οι μαθητές και μαθήτριες που συμμετείχαν σε οργανωμένες εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες (Παραϊοαννου, 1992; 1997b).

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν και από άλλη έρευνα με 6190 Έλληνες μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 12-17 χρόνων όπου οι αθλητές και αθλήτριες του δείγματος ήταν περισσότερο προσανατολισμένοι τόσο στη βελτίωση όσο και στο εγώ (όπου όμως οι διαφορές ήταν μικρότερες) από τα παιδιά που δεν ήσαν αθλητές και αθλήτριες. Αντίθετα, δεν βρέθηκαν ουσιαστικές διαφορές μεταξύ αθλητών και αθλητριών και μη αθλητών και αθλητριών, όσον αφορά την αντίληψη τους για το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. παρόλο που οι αθλητές και αθλήτριες του δείγματος αντιλαμβάνονταν το κλίμα παρακίνησης περισσότερο προσανατολισμένο

στη βελτίωση ενώ οι μη αθλητές και αθλήτριες περισσότερο προσανατολισμένο στο εγώ (Παπαϊωάννου & Θεοδοσίου, 1999).

Οι παραπάνω διαφορές στην εσωτερική παρακίνηση ίσως να ερμηνεύονται από το γεγονός ότι οι μαθητές που ήταν αθλητές βρέθηκε να έχουν θετικότερη στάση και πρόθεση προς την άθληση, ενώ εμφάνισαν και υψηλότερη αντίληψη αθλητικής ικανότητας και ελκυστικότητας σώματος, σε σχέση με μαθητές που δεν είναι αθλητές (Παπαϊωάννου & Θεοδοσίου, 1999).

Κλίμα παρακίνησης και συμμετοχή στην άθληση. Για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών αρκετά ερευνητικά δεδομένα τονίζουν τη σημαντικότητα του κλίματος παρακίνησης (κοινωνικοί παράγοντες) έναντι των προσωπικών χαρακτηριστικών και προτρέπουν την κατεύθυνση των στόχων της έρευνας σ' αυτούς, καθώς φαίνεται να ασκούν μια ισχυρότερη επίδραση (Nutbeam, Aaro, & Catford, 1989). Για το πώς η φυσική δραστηριότητα υιοθετείται ως συνήθεια, διατηρείται ή διακόπτεται, εκτός της συνεισφοράς των προσωπικών χαρακτηριστικών, πολύτιμη βοήθεια προσφέρει και η θεωρία της κοινωνικής γνωστικής μάθησης, η οποία από τη μεριά του ατόμου θεωρείται μεταξύ άλλων ως η εσωτερίκευση των κανόνων συμπεριφοράς, των τρόπων ενέργειας και του συστήματος αξιών ενός κοινωνικού συνόλου (Bandura, 1977). Βάσει της παραπάνω θεωρίας, κύρια κοινωνικοποιητικά σύνολα ως προς τη διαμόρφωση της φυσικής δραστηριότητας θεωρούνται το σχολείο, οι φίλοι, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και κυρίως η οικογένεια (Μουσούρου, 1998).

Η συνεισφορά των κοινωνικών παραγόντων και οι επιδράσεις του περιβάλλοντος στην ερμηνεία της διακύμανσης της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών αναφέρεται παρακάτω με περισσότερο λεπτομερή τρόπο.

Σχολική φυσική αγωγή και συμμετοχή στην άθληση. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει ένα ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον σχετικά με τον αριθμό των παιδιών και εφήβων που ακολουθούν έναν καθιστικό τρόπο ζωής (Biddle, Sallis, & Cavill, 1998), καθώς αφενός μεν η έλλειψη άθλησης έχει αναμφισβήτητα μεγάλες επιδράσεις στην υγεία των νέων (Bouchard et al., 1994), αλλά και αφετέρου διότι μπορεί να έχει επιπτώσεις στην υγεία τους και αργότερα ως ενήλικες (Sallis & McKenzie, 1991). Ειδικότερα, υπογραμμίζεται ότι ένας δραστήριος κινητικά τρόπος ζωής στην ενηλικίωση μπορεί να έχει τις ρίζες του σε έναν αντίστοιχο αθλητικό τρόπο ζωής κατά την διάρκεια της εφηβείας (Shephard & Trudeau, 2000).

Είναι γενικά αποδεκτό, παρά την μείωση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α. με την πάροδο του χρόνου (Papaioannou et al., 2004), ότι το περιβάλλον του σχολείου και ιδιαίτερα του μαθήματος της Φ.Α. έχει πολύ μεγάλη σημασία για όλα τα παιδιά στην ενδυνάμωση ενός αθλητικού τρόπου ζωής αλλά και στην προαγωγή της υγείας τους (Duda, 1996), η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ενίσχυση της φυσικής τους δραστηριότητας (Haywood, 1991; Sallis et al., 1992). Ακόμα περισσότερο, καθώς για πολλά παιδιά το μάθημα της Φ.Α. αποτελεί τη μοναδική ευκαιρία για συμμετοχή σε μορφές οργανωμένης άθλησης, η ικανοποίηση που πιθανόν να αντλούν μέσα από το μάθημα να τα οδηγήσει στην συμμετοχή τους στον εξωσχολικό αθλητισμό και να επεκτείνει τα αθλητικά ενδιαφέροντα τους (White et al., 1998).

Η παραπάνω υπόθεση της σύνδεσης του μαθήματος Φ.Α. με τη συμμετοχή των παιδιών σε εξωσχολικές φυσικές δραστηριότητες εξετάσθηκε στην εργασία των Standage, Duda και Ntoumanis (2003). Συγκεκριμένα, μέσα από τις απαντήσεις 328 μαθητών μέσης εκπαίδευσης, εξετάσθηκε η επίδραση της σχολικής Φ.Α. στην πρόθεση των μαθητών να συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες άθλησης. Από αποτελέσματα αναλύσεων δομικών μοντέλων εξισώσεων (*structural equation modelling*) προέκυψε ότι η ενίσχυση των δεικτών που σχετίζονται με τον αυτοπροσδιορισμό των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α. (όπως ένα κλίμα που ενίσχυε την αυτονομία) καθώς και σε μικρότερο βαθμό ένα κλίμα προσανατολισμένο στη βελτίωση, επιδρούσαν θετικά στην πρόβλεψη για συμμετοχή στην άθληση ενώ η έλλειψη παρακίνησης ήταν ένας αρνητικός παράγοντας της πρόθεσης για άθληση στον ελεύθερο χρόνο.

Παρόμοια, στην εργασία των Διγγελίδη και Παπαϊωάννου (1996), με 674 μαθητές/τριες ηλικίας 10-17 χρόνων, εξετάσθηκε μεταξύ άλλων η σχέση των προσωπικών προσανατολισμών σε στόχους και του κλίματος παρακίνησης με τη συχνότητα άθλησης. Ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης αποκάλυψε ότι οι μαθητές και μαθήτριες που αθλούνταν πάνω από δύο φορές την εβδομάδα εμφάνιζαν έναν υψηλότερο προσανατολισμό στη βελτίωση και μια υψηλότερη αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση, σε σχέση με εκείνους/ες τους/τις μαθητές/τριες που αθλούνται 1-2 φορές την εβδομάδα ή καθόλου. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι τόσο ο προσανατολισμός στη βελτίωση όσο και το προσανατολισμένο στη βελτίωση κλίμα (αν και σε μικρότερο βαθμό) συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της συχνότητας άθλησης.

Ενδεικτικά ήταν και τα αποτελέσματα από δύο διαφορετικές πειραματικές εργασίες, με αγόρια 13-15 ετών, σχετικά με το χρόνο που αφιερώθηκε στην εκμάθηση μιας αθλητικής δεξιότητας (εργασία 1) και στην εκμάθηση της ίδιας δεξιότητας μετά από αποτυχία (εργασία 2) στο περιβάλλον του μαθήματος Φ.Α. (Cury et al., 1997). Και στις δύο περιπτώσεις ο χρόνος που αφιερώθηκε ήταν σημαντικά μικρότερος για εκείνα τα αγόρια με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ και χαμηλή αντίληψη ικανότητας.

Στο σημείο αυτό ιδιαίτερη σημασία, για την πιθανή σχέση της σχολικής Φ.Α. με τον εξωσχολικό αθλητισμό, μπορεί να έχει και η διαπίστωση ότι η σταδιακή και δραματική μείωση του ενδιαφέροντος των παιδιών για τη σχολική Φ.Α., καθώς μεγαλώνουν και μεταβαίνουν από το δημοτικό προ το γυμνάσιο και το λύκειο, συνδέεται άμεσα με τη μείωση της αντίληψής τους για το γεγονός ότι ο καθηγητής Φ.Α. καλλιεργεί ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη δουλειά και στην προσωπική βελτίωση των μαθητών του (Papaioannou et al., 2002).

Σε πλήρη συμφωνία με την προηγούμενη υπόθεση, από ερευνητική παρέμβαση εννέα εβδομάδων προέκυψε ότι τόσο ο προσανατολισμός στη βελτίωση όσο και η έμφαση του καθηγητή στην προσωπική βελτίωση προέβλεπαν την εσωτερική παρακίνηση 4 έως 5 εβδομάδες αργότερα. Ακόμα, οι μαθητές που συμμετείχαν στην παραπάνω παρέμβαση, σε σχέση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, παρουσίασαν αντίστοιχα υψηλότερες τιμές στον προσανατολισμό στη βελτίωση και χαμηλότερες στον προσανατολισμό τόσο στην ενίσχυση όσο και στην προστασία του εγώ. Αντίθετα, οι προσανατολισμοί στο εγώ και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή σε στόχους ενίσχυσης και προστασίας του εγώ προέβλεπαν την εξωτερική παρακίνηση ή την έλλειψη παρακίνησης στο ίδιο διάστημα των 4 ή 5 εβδομάδων αργότερα (Papaioannou et al., 2002).

Σημαντική είναι επίσης και η σύνδεση της ευχαρίστησης/ικανοποίησης που βιώνουν οι έφηβοι στο μάθημα της Φ.Α. με την συμμετοχή τους σε εξωσχολικές φυσικές/αθλητικές δραστηριότητες (Sallis, Prochaska, Taylor, Hill, & Geraci, 1999), καθώς υποστηρίζεται ότι η εσωτερική παρακίνηση λόγω των χαρακτηριστικών της (ενδιαφέρον και ευχαρίστηση) συσχετίζεται με προσαρμόσιμες λειτουργίες της συμπεριφοράς (Vallerand & Rousseau, 2001). Περισσότερο αποκαλυπτική στο θέμα αυτό είναι η διαχρονική εργασία των Papaioannou και συν. (2006), η οποία μεταξύ άλλων εξέτασε τις αιτιώδεις σχέσεις της ευχαρίστησης στο μάθημα της Φ.Α. με τη

συμμετοχή στην άθληση, σύμφωνα με την οποία η ευχαρίστηση στο μάθημα της Φ.Α. αποτελούσε αίτιο συμμετοχής στην άθληση/άσκηση των εφήβων.

Περιβάλλον και φυσική δραστηριότητα. Από αποτελέσματα αρκετών ερευνών στον εφηβικό πληθυσμό, οι οποίες είχαν εξετάσει θέματα τα οποία συσχετίζονται με τη φυσική δραστηριότητα (π.χ., Gottlieb & Baker, 1986; Mota & Queiros, 1996; Sallis et al., 1992; Sallis, Prochaska, & Taylor, 2000; Wold & Anderssen, 1992), προέκυψε ότι η αύξηση του επιπέδου της δραστηριότητας των εφήβων προβλέπεται άμεσα από μια ίδια υψηλή αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας (Allison, Dwyer, & Makin, 1999; Kavussanu & Roberts, 1996). Επιπρόσθετα όμως και περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως οι διαπροσωπικές επιδράσεις των φίλων, της οικογένειας ή και των καθηγητών Φ.Α., είναι όλες θετικά συσχετισμένες με τις στάσεις των εφήβων ως προς τη φυσική δραστηριότητα και το επίπεδο της δραστηριότητάς τους (Godin & Shephard, 1986; Gottlieb & Baker, 1986; Leslie, Owen, Salmon, Bauman, Sallis, & Lo, 1999; McLellan, Rissel, Donnelly, & Bauman, 1999; Moon, Mullee, Rogers, Thompson, Speller, & Roderick, 1999; Wold & Anderssen, 1992).

Η γενικότερη επίδραση του περιβάλλοντος στη διακύμανση της φυσικής δραστηριότητάς επιβεβαιώθηκε στην έρευνα των Fein, Plotnikoff, Wild και Spence (2004) στην οποία συμμετείχαν 610 μαθητές γυμνασίων και λυκείων του Καναδά με μέσο όρο ηλικίας τα 15.5 χρόνια. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι αντιλήψεις των εφήβων για το περιβάλλον ερμήνευσε ένα 5% της συνολικής διακύμανσης της φυσικής δραστηριότητας τους, με το περιβάλλον του σχολείου, της οικογένειας και της γειτονιάς να αποτελούν τους χώρους με την στατιστικά σημαντική συνεισφορά. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι σημαντική συνεισφορά είχαν η οικογένεια και οι φίλοι/συνομήλικοι σε αντίθεση μεταξύ άλλων με το ρόλο του καθηγητή Φ.Α., κάτι το οποίο ερμηνεύτηκε πιθανόν από το γεγονός ότι στην έρευνα συμμετείχε μικρός αριθμός καθηγητών Φ.Α. (από 4 σχολεία). Ακόμα, από τους παραπάνω χώρους αυτός του σχολείου αναδείχθηκε ο μόνος με σημαντική συνεισφορά στη διακύμανση της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών (κυρίως των αγοριών).

Σε άλλη έρευνα, για την προαγωγή και διατήρηση της φυσικής δραστηριότητας μεταξύ των εφήβων, με συμμετοχή 202 γυμνασίων, διερευνήθηκαν επτά πηγές ενίσχυσης ως προς τη φυσική δραστηριότητα. Αυτές ήσαν η μητρική και πατρική ενθάρρυνση, ο ρόλος του προτύπου της μητέρας και του πατέρα, η γενική οικογενειακή ενίσχυση, η ενίσχυση του αδελφού και η ενίσχυση των φίλων. Από τα

αποτελέσματα προέκυψε ότι οι έφηβοι (αγόρια και κορίτσια) που ήταν περισσότερο δραστήριοι ανέφεραν και υψηλότερα επίπεδα ενίσχυσης από όλες τις πηγές εκτός του ρόλου του αθλητικού προτύπου της μητέρας και του πατέρα, τονίζοντας έτσι το σημαντικό ρόλο της οικογένειας και των φίλων στην προαγωγή και διατήρηση της φυσικής τους δραστηριότητας (Davison, 2004). Αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η έρευνα δεν ανέδειξε διαφορές ως προς το φύλο σε σχέση με τις πηγές ενίσχυσης της φυσικής δραστηριότητας.

Σε διαχρονική έρευνα των Fredricks και Eccles (2004), όπου μετείχαν παιδιά του δημοτικού και οι γονείς τους, η ανάλυση παλινδρόμησης αποκάλυψε ότι μεταξύ των επιδράσεων των τριών παραγόντων της έρευνας (οι οποίοι ήταν ο ρόλος του γονικού προτύπου, οι αντιλήψεις των γονέων και η παροχή εμπειριών προς το παιδί) οι αντιλήψεις της μητέρας και του πατέρα για τις ικανότητες των παιδιών τους είχαν σταθερά και σε βάθος χρόνου την ισχυρότερη σχέση με τις αντιλήψεις των παιδιών και τη συμμετοχή τους στην άθληση.

Σε έρευνα με 418 εφήβους ηλικίας 12-15 χρόνων εξετάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ των αντιλήψεων των σχέσεων τους με φίλους, της φυσικής αυτοαξίας τους, των συναισθημάτων τους απέναντι στη φυσική δραστηριότητα και της παρακίνησής τους για φυσική δραστηριότητα (Smith, 1999). Τα αποτελέσματα από τα δομικά μοντέλα εξισώσεων επιβεβαίωσαν τις άμεσες και έμμεσες σχέσεις μεταξύ των περισσότερων μεταβλητών της έρευνας τόσο για τα αγόρια όσο και για τα κορίτσια. Η χρήση εναλλακτικών μοντέλων αποκάλυψε ότι όσον αφορά κάποιες αναμενόμενες σχέσεις μάλλον αυτές δεν παρουσιάστηκαν εξ αιτίας της υψηλής συσχέτισης ανάμεσα στις δομές της φιλίας και της αποδοχής από φίλους. Σε κάθε περίπτωση όμως η χρήση αυτών των εναλλακτικών μοντέλων έδειξε επίσης ότι όταν αυτές οι δομές εξετάστηκαν χωριστά είχαν μοναδική συνεισφορά στην πρόβλεψη των δεικτών παρακίνησης.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η άποψη ότι η συμμετοχή στην άθληση φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο από την ταυτότητα της συγκεκριμένης δραστηριότητας ή του αθλήματος όταν αυτή εκτιμήθηκε ταυτόχρονα με τους προσανατολισμούς στόχων, τον αυτοπροσδιορισμό, την αντίληψη ικανότητας αλλά και την επίδραση κοινωνικών παραγόντων, όπως προέκυψε από ανάλυση παλινδρόμησης σε έρευνα με σχετικά μικρό όμως δείγμα παιδιών (99 παιδιά ηλικίας 12 και 13 ετών) στην Αγγλία (Lau, Fox, & Cheung, 2004).

Πολυδιάστατο Ιεραρχικό Μοντέλο

Σήμερα υπάρχει μία επαρκής γνώση γύρω από το ρόλο των προσωπικών προσανατολισμών στόχων στην παρακίνηση των νεαρών ατόμων σε χώρους επίτευξης όπως είναι ο αθλητισμός, η σχολική Φ.Α. ή γενικότερα το σχολικό περιβάλλον. Ένας μεγάλος δε αριθμός εργασιών καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στον ένα ή στον άλλο στόχο επιδρά θετικά ή αρνητικά στην παρακίνηση των παραπάνω ατόμων. Σαν αποτέλεσμα όλων των παραπάνω είναι η ενθάρρυνση γενικά όλων αυτών που εμπλέκονται σε διαδικασίες μάθησης, δηλαδή των καθηγητών, των προπονητών και των γονέων, να δημιουργήσουν ένα κλίμα που θα ενισχύει τον προσανατολισμό στη βελτίωση.

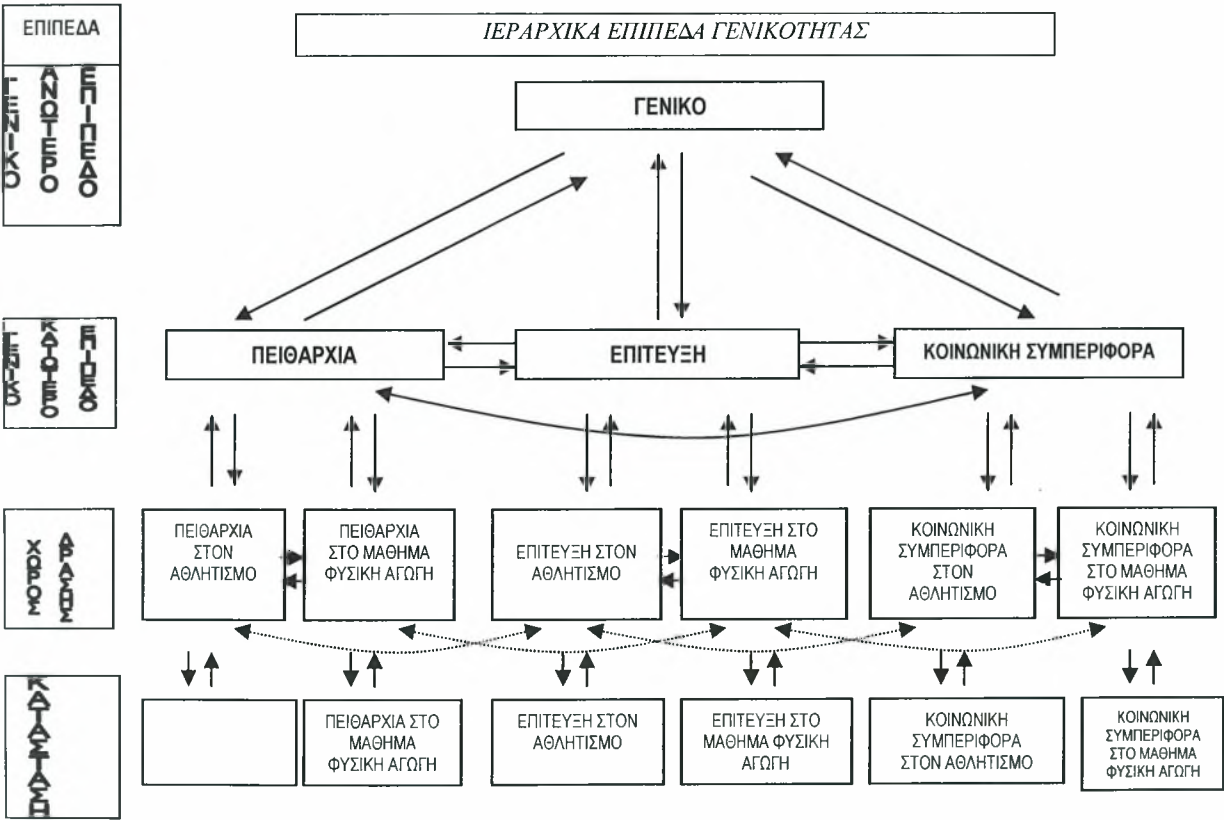
Είναι λίγες όμως οι εξειδικευμένες εργασίες οι οποίες προσπαθούν να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο παράγοντες που συνδέονται με την οικογένεια, το σχολείο ή την παρέα, επιδρούν στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης των μαθητών (Papaioannou & Kouli, 1999). Επίσης, δεν υπάρχουν παρεμβατικές έρευνες που να συμβάλλουν στην προσπάθεια δημιουργίας ενός τέτοιου κλίματος. Το πλέον σημαντικό όμως είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχει ένα θεωρητικό μοντέλο το οποίο να αποσαφηνίζει ποιες είναι οι συνέπειες του κλίματος παρακίνησης σε διαφορετικούς χώρους δράσης (π.χ. σχολείο, αθλητισμός). Ανάλογα υπάρχει και μία ανεπάρκεια στην έρευνα που εξετάζει ποιες είναι οι συνέπειες των στόχων σε ένα συγκεκριμένο πεδίο της ανθρώπινης δράσης (π.χ. επίτευξη), σε σχέση με δύο ή περισσότερους διαφορετικούς χώρους της ανθρώπινης δραστηριότητας (π.χ. σχολείο, αθλητισμός).

Από την ανασκόπηση των εργασιών γίνεται αποδεκτό ότι οι προσανατολισμοί στόχων αλληλεπιδρώντας με άλλους προσωπικούς (π.χ. εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, αυτό-αντίληψη) και κοινωνικούς (π.χ. οικογένεια, προπονητής) παράγοντες επιφέρουν σημαντικά αποτελέσματα στο συναίσθημα, στη γνώση και στη συμπεριφορά του ατόμου. Ένα επαρκές πλαίσιο εργασίας (θεωρητικό μοντέλο), το οποίο ενσωματώνει και συσχετίζει όλες τις παραπάνω δομικές έννοιες και το οποίο μας επιτρέπει να κατανοήσουμε καλύτερα την θεωρία επίτευξης των στόχων (αλλά και κάθε άλλη κύρια γνωστική θεωρία της παρακίνησης), είναι το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο που προτείνεται από τον Papaioannou (*The General Multidimensional Hierarchical Model*, 1999). Το παραπάνω μοντέλο περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις:

α) *Το πεδίο ή τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας.* Οι θεωρίες της παρακίνησης θα πρέπει να εξετάζονται σε διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης δραστηριότητας. Οι περισσότερες έρευνες στο περιβάλλον του αθλητισμού

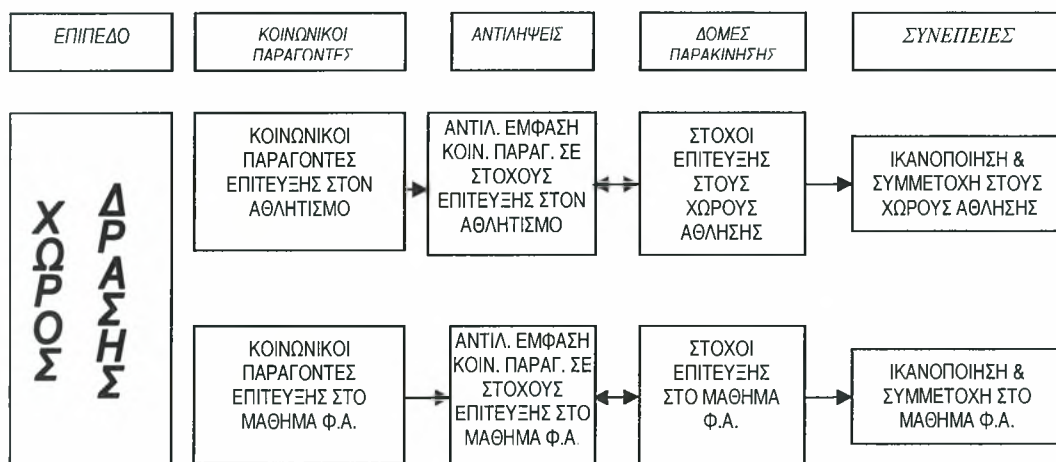
εστιάζονται βέβαια στην επίτευξη, αλλά θα πρέπει να εξετάζονται και άλλοι τομείς όπως για παράδειγμα η ηθική ή η πειθαρχία.

β) Τα ιεραρχικά επίπεδα της γενικότητας. Όλες οι θεωρίες της παρακίνησης θα πρέπει να εξετάζονται στα τρία επίπεδα της γενικότητας (*generality*). Από πάνω προς τα κάτω τα επίπεδα αυτά είναι: 1) αυτό που σχετίζεται γενικά με τη ζωή του ατόμου το οποίο ονομάζεται *γενικό ή ατομικότητας (global)*, 2) αυτό που σχετίζεται με το χώρο δράσης του ατόμου (*contextual*) (π.χ. αθλητισμός ή σχολείο) και 3) αυτό που σχετίζεται με μια συγκεκριμένη κατάσταση στο χώρο δράσης του ατόμου (*situational*). Το *γενικό επίπεδο ή ατομικότητας*, υποδιαιρείται σε άλλα δύο. Στο *γενικό ανώτερο επίπεδο*, όπου η κάθε θεωρία παρακίνησης θα πρέπει να εξετάζεται με αναφορά σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα (*global higher-order level*) και στο *γενικό κατώτερο επίπεδο* όπου θα πρέπει να εξετάζεται με αναφορά στο συγκεκριμένο πεδίο της ανθρώπινης δράσης (*global lower-order level*). Ένα παράδειγμα ιεραρχικού μοντέλου το οποίο αναφέρεται σε τρεις τομείς της ανθρώπινης δράσης (πειθαρχία, επίτευξη, κοινωνική συμπεριφορά) και σε δύο διαφορετικούς χώρους (αθλητισμός, Φ.Α.) απεικονίζεται στο σχήμα 1.



Σχήμα 1. Τα ιεραρχικά επίπεδα της γενικότητας για τρεις τομείς της ανθρώπινης δράσης και για δύο χώρους

γ) Τη διαδικασία Κοινωνικοί Παράγοντες → Αντίληψη ↔ Παρακίνηση → Συνέπειες. Οι παράγοντες που επηρεάζουν τους στόχους καθώς και τα αποτελέσματα από αυτή εντάσσονται σε μία συγκεκριμένη διαδοχική διαδικασία. Οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τους στόχους δια μέσου των αντιλήψεων των ανθρώπων. Για παράδειγμα, εάν ο φίλος ενός παιδιού είναι παράγοντας που επηρεάζει το παιδί στην ενίσχυση του στόχου για κοινωνική αποδοχή, θα πρέπει το παιδί να αντιλαμβάνεται ότι πραγματικά κάτι τέτοιο συμβαίνει. Θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί η αμφίδρομη σχέση των στόχων με τις αντιλήψεις του ατόμου. Στο παραπάνω παράδειγμα, ένα παιδί που αποζητάει την κοινωνική αποδοχή είναι προδιατεθειμένο ν' αντιλαμβάνεται ότι οι φίλοι του ενισχύουν το στόχο για κοινωνική αποδοχή. Τέλος, αντιλήψεις και στόχοι οδηγούν σε μια σειρά αποτελεσμάτων που μπορεί να είναι, γνωστικά, συμπεριφορικά ή συναισθηματικά. Ένα παράδειγμα του ιεραρχικού μοντέλου το οποίο αναφέρεται στη διαδοχή Κοινωνικοί Παράγοντες - Αντίληψη - Παρακίνηση - Συνέπειες για έναν τομέα της ανθρώπινης δράσης (επίτευξη) και σε δύο χώρους (μάθημα φυσικής αγωγής & αθλητισμός) απεικονίζεται στο σχήμα 2.



Σχήμα 2. Ένα παράδειγμα του ιεραρχικού μοντέλου στον τομέα της επίτευξης και στους χώρους του μαθήματος φυσικής αγωγής & του αθλητισμού που αναφέρεται στη διαδοχή Κοινωνικοί Παράγοντες - Αντίληψη - Παρακίνηση - Συνέπειες

Ο Ραπαίοαννου (1999) προτείνει ότι κάθε ερευνητική δραστηριότητα στο χώρο της παρακίνησης, όπως για παράδειγμα στη μελέτη των στόχων, θα πρέπει να ακολουθεί δύο κανόνες, της εξειδίκευσης και της συνάφειας. Σύμφωνα με τον πρώτο κανόνα, η αντίληψη των κοινωνικών παραγόντων, η διαδικασία παρακίνησης καθώς και τα αποτελέσματα θα πρέπει να αναφέρονται: 1) σε συγκεκριμένο επίπεδο γενίκευσης (π.χ. γενικό, κατάσταση), 2) σε συγκεκριμένο τομέα ανθρώπων

ενεργειών (π.χ. επίτευξη, ηθική, πειθαρχία) και 3) σε συγκεκριμένο χώρο δράσης στη ζωή του ανθρώπου (π.χ. σχολείο, οικογένεια, επαγγελματικό περιβάλλον, αθλητισμός). Για παράδειγμα αν εξετάζεται η πειθαρχία ως αποτέλεσμα παρακίνησης στο χώρο του σχολείου, τότε η μελέτη θα πρέπει να περιορίζεται στην μελέτη των στόχων για πειθαρχία στο συγκεκριμένο αυτό χώρο. Σύμφωνα με το δεύτερο κανόνα, οι αντιλήψεις των κοινωνικών παραγόντων θα πρέπει να είναι συναφείς και σχετικές με τους στόχους. Για παράδειγμα όταν η έρευνα μελετά την επίδραση του τρόπου συμπεριφοράς των γονέων στους στόχους επίτευξης των παιδιών στο σχολείο, ο ερευνητής θα πρέπει να εξετάζει αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς επιδρούν στη διαμόρφωση των δικών τους στόχων επίτευξης στο σχολείο.

Οι κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τις αντιλήψεις και την παρακίνηση των ατόμων σε μια συγκεκριμένη κατάσταση είναι η δομή της εργασίας (π.χ. του μαθήματος), η αντίληψη αυτονομίας, οι αμοιβές, ο τρόπος της συμμετοχής (δημιουργία ομάδων), η αξιολόγηση και η χρονική κατανομή όλων των παραπάνω (Epstein, 1989). Άλλοι τέτοιοι κοινωνικοί παράγοντες είναι η διαδικασία της τοποθέτησης στόχων, η ανατροφοδότηση, οι στρατηγικές (μάθησης, επίτευξης, συμπεριφοράς) και οι ψυχολογικές τεχνικές (Papaioannou & Goudas, 1999). Κοινωνικοί παράγοντες οι οποίοι επιδρούν στην αντίληψη και συμπεριφορά του ατόμου στο γενικό επίπεδο μπορεί να είναι η κουλτούρα και οι αξίες που πηγάζουν από το χώρο της θρησκείας, τα μέσα ενημέρωσης, το εκπαιδευτικό σύστημα, η δομή της οικογένειας κ.α. (Papaioannou, 1999).

Όταν οι παραπάνω κοινωνικοί παράγοντες λαμβάνουν χώρα σε μια τακτική βάση, τότε από παράγοντες κατάστασης (*state*) διαμορφώνονται σε παράγοντες περιβάλλοντος (*context*). Μπορούμε να υποθέσουμε δε ότι όταν η δράση των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων υφίσταται για μεγάλα χρονικά διαστήματα ή σε κρίσιμες χρονικές περιόδους, όπως είναι για παράδειγμα η παιδική ηλικία, τότε μπορεί να επηρεάσει και την ίδια την προσωπικότητα του ατόμου, δηλαδή να επηρεασθούν κοινωνικογνωστικές μεταβλητές που σχετίζονται με την παρακίνηση του ατόμου στο γενικό ανώτερο επίπεδο (*global level*). Για παράδειγμα οι στόχοι του, οι αξίες του, τα πιστεύω του, οι προσδοκίες του κ.λ.π.

Το ιεραρχικό μοντέλο των στόχων είναι ένα σύγχρονο μοντέλο με ιδιαίτερα σημαντική συμβολή στην ερμηνεία των κινήτρων. Μια σειρά από έρευνες επιβεβαίωσαν την δομική εγκυρότητά του και την αξιοπιστία του (Kosmidou, 2002; Milosis, 2002; Papaioannou et al., 2002; Σάγκοβιτς, 2002; Tsigilis, 2002).

Σε πρόσφατη σχετικά εργασία των Παραϊοαννου και συν. (2002) εξετάστηκε η πολυδιάστατη δομή των τεσσάρων προσανατολισμών στόχων στα τέσσερα επίπεδα της γενικότητας. Τα ευρήματα από τέσσερις ξεχωριστές έρευνες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη των τεσσάρων προσωπικών στόχων σε διαφορετικά επίπεδα της γενικότητας.

Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη εργασία (Tsigilis, 2002) με 573 Έλληνες μαθητές γυμνασίων και λυκείων εξετάστηκαν οι τέσσερις στόχοι σε διαφορετικά επίπεδα της γενικότητας (γενικά στη ζωή και στο χώρο του μαθήματος της Φ.Α.) και σε δύο διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης δράσης (πειθαρχία και επίτευξη). Επιπρόσθετα μετρήθηκαν τόσο οι αντιλήψεις των μαθητών για την έμφαση συγκεκριμένου κοινωνικού παράγοντα (πατέρας) στα παραπάνω επίπεδα όσο και συγκεκριμένοι δείκτες συμπεριφοράς στους χώρους της σχολικής φυσικής αγωγής και της ζωής γενικότερα. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα του ιεραρχικού μοντέλου καθώς υποστηρίχθηκε η καλή παραγοντική δομή και η εσωτερική συνοχή όλων των κλιμάκων (ερωτηματολογίων) της έρευνας.

Στη δεύτερη εργασία (Milosis, 2002) σε 580 μαθητές αξιολογήθηκαν οι στόχοι τους, στα τέσσερα ιεραρχικά επίπεδα της γενικότητας γενικά στη ζωή και στο χώρο του μαθήματος της Φ.Α. στον τομέα της επίτευξης, καθώς και οι αντιλήψεις τους για την έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στους τέσσερις στόχους αρχικά στα τρία ανώτερα επίπεδα γενικότητας και μετέπειτα στο επίπεδο κατάστασης μετά από διδασκαλία 35 λεπτών με έμφαση στη βελτίωση. Τα αποτελέσματα της έρευνας επίσης επιβεβαίωσαν την εγκυρότητα του ιεραρχικού μοντέλου αφού αξιολόγησαν τέσσερις προσανατολισμούς στόχων αλλά και τέσσερις αντιλήψεις σχετικά με το κλίμα παρακίνησης στα διαφορετικά επίπεδα της γενικότητας, καθώς μετά την παρέμβαση επιβεβαιώθηκε η υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να αντιλαμβάνονται τον διαφορετικό προσανατολισμό στόχων που πιθανόν καλλιεργεί ο καθηγητής στο μάθημα της Φ.Α..

Στην τρίτη εργασία (Παραϊοαννου, 2001) με 1.122 αθλητές διαφορετικών αθλημάτων, οι στόχοι της προσωπικής βελτίωσης και της ενίσχυσης του εγώ στο ανώτερο γενικό επίπεδο (γενικά στη ζωή) εξετάστηκαν παράλληλα με άλλα ήδη έγκυρα όργανα μέτρησης από τον χώρο της αθλητικής ψυχολογίας που μετρούσαν τους παραπάνω στόχους στο περιβάλλον της Φ.Α. και του αθλητισμού. Οι αναμενόμενες συσχετίσεις που προέκυψαν επιβεβαίωσαν και αυτές με τη σειρά τους την εγκυρότητα του ιεραρχικού μοντέλου, αφού θεωρείται ότι οι στόχοι στο ανώτερο γενικό επίπεδο αφορούν κάθε τομέα της δράσης του ατόμου και επίσης υφίστανται σε

κάθε χώρο της δραστηριότητας του. Αξιοσημείωτη ήταν η ισχυρή σχέση των στόχων της προσωπικής βελτίωσης και της ενίσχυσης του εγώ στο ανώτερο γενικό επίπεδο με τους αντίστοιχους στόχους στον χώρο του αθλητισμού.

Τέλος, στην τελευταία εργασία (Kosmidou, 2002) με μαθητές της Α΄ γυμνασίου εξετάσθηκε η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος στο μάθημα της Φ.Α. και στον τομέα της επίτευξης, στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών, στις αντιλήψεις τους για την έμφαση του καθηγητή Φ.Α. σε προσανατολισμούς στόχων, στην εσωτερική ή εξωτερική ρύθμιση της παρακίνησής τους και στην ικανοποίησή τους σε όλα τα επίπεδα της γενικότητας. Τα αποτελέσματα από την παραπάνω εργασία ήταν σημαντικά για δύο λόγους. Πρώτον γιατί υποδηλώνουν πόσο σημαντικό είναι να κατανοηθεί από τι συγκροτείται ένα κλίμα παρακίνησης με ισχυρό προσανατολισμό στη μάθηση (βελτίωση) και δεύτερον γιατί αποδεικνύεται ότι το ιεραρχικό μοντέλο βοηθάει στο να διευκρινίζεται καλύτερα ποια πρέπει να είναι τα ιδιαίτερα εκείνα χαρακτηριστικά στα οποία πρέπει να στοχεύουμε για να καλλιεργούμε επιθυμητούς στόχους στους χώρους που δραστηριοποιούμαστε. Πιο συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκε η θεωρητική δομή του ιεραρχικού μοντέλου καθώς σε επίπεδο κατάστασης υποστηρίχθηκε η υπόθεση ότι ο καθηγητής Φ.Α. αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό παράγοντα ο οποίος μπορεί να επιδράσει στις αντιλήψεις των παιδιών και στην συμπεριφορά τους αλλά και μέσω του επιπέδου κατάστασης και στα υπόλοιπα ιεραρχικά επίπεδα.

Άλλη επίσης έρευνα εξέτασε τους προσανατολισμούς των παιδιών στο χώρο της υγείας (Παπαϊωάννου, 2000). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι από τα παιδιά που ήταν ελάχιστα προσανατολισμένα στη βελτίωση των ικανοτήτων τους, το ποσοστό που υιοθετούσε ανθυγιεινές συμπεριφορές ήταν πολλαπλάσιο από το αντίστοιχο ποσοστό των παιδιών που ήταν πολύ έντονα προσανατολισμένο στη βελτίωση των ικανοτήτων τους. Αλλά και στο χώρο του αθλητισμού, όσο πιο πολύ οι αθλητές και αθλήτριες αντιλαμβάνονταν ότι στο σύλλογό τους δίνεται έμφαση στη βελτίωση των ικανοτήτων τους και στο ομαδικό πνεύμα, τόσο πιο χαμηλά ποσοστά παρουσίαζαν στις συμπεριφορές καπνίσματος και βίαιης συμπεριφοράς ως οπαδοί ομάδας. Αντίθετα, η αντίληψη ότι ο προπονητής δίνει έμφαση στο ποιος είναι ο καλύτερος, είχε θετική σχέση με τη βίαιη συμπεριφορά και πολύ χαμηλή, αλλά ωστόσο θετική σχέση, με τις υπόλοιπες ανθυγιεινές συμπεριφορές. Αλλά και στο μάθημα της Φ.Α., η αντίληψη ότι δίνεται έμφαση στη μάθηση και στη βελτίωση όλων

των μαθητών, είχε θετική σχέση με τις υγιεινές στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών και αρνητική με τις ανθυγιεινές.

Σε ανάλογη κατεύθυνση ήταν και τα αποτελέσματα από την έρευνα των Papaioannou, Magotsiou, Sagovits και Zlatanou (2002), καθώς υπήρξαν θετικές σχέσεις μεταξύ των στόχων που υιοθετούσαν οι έφηβοι γενικά στη ζωή τους και των αντίστοιχων στόχων στους τομείς των θετικών και επικίνδυνων για την υγεία συμπεριφορών. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, αφού σύμφωνα με τη θεωρητική δομή του ιεραρχικού μοντέλου τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου υιοθετούνται σε διαφορετικούς τομείς της δραστηριότητας του, γεγονός που επιβεβαιώνει την εγκυρότητα του ιεραρχικού μοντέλου.

Η χρήση του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου επιβεβαίωσε επίσης προαναφερθείσες διαφορές στην παρακίνηση σχετικές με το φύλο.

Ο Tsigilis (2002) εξετάζοντας τους προσανατολισμούς στόχων στον τομέα της πειθαρχίας, και πάντα στο χώρο του μαθήματος της Φ.Α., αναφέρει ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ από τα κορίτσια μόνο στον προσανατολισμό στο εγώ.

Ο Σάγκοβιτς (2002) ερευνώντας τους προσανατολισμούς στόχων στις θετικές και στις επικίνδυνες για την υγεία συμπεριφορές, βρήκε στον τομέα των επικίνδυνων για την υγεία συμπεριφορών, ότι τα κορίτσια ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στη βελτίωση ενώ τα αγόρια ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στο εγώ (ενίσχυση και προστασία του εγώ) καθώς και στην κοινωνική αποδοχή. Η ίδια εργασία επιβεβαίωσε επίσης και τη χρήση του ιεραρχικού μοντέλου στη δυνατότητα πρόβλεψης καθώς προέβλεπε μακροπρόθεσμα θετικές και επικίνδυνες για την υγεία συμπεριφορές.

Ενδιαφέρουσα ήταν και η εργασία που εξέταζε, με βάση το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο, τη σχέση της ικανοποίησης με τους στόχους και το κλίμα παρακίνησης συγκεκριμένου κοινωνικού παράγοντα. Αναλυτικότερα, εξετάστηκε σε παιδιά 12-13 χρόνων, στον τομέα της επίτευξης και σε διαφορετικά επίπεδα γενικότητας, η ικανοποίησή τους σε σχέση με τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων και την αντίληψή τους για το κλίμα παρακίνησης που καλλιεργείται από τον καθηγητή Φ.Α. Από τα αποτελέσματα προέκυψε μια αξιοσημείωτη θετική συσχέτιση, τόσο σε επίπεδο περιβάλλοντος όσο και σε επίπεδο κατάστασης, ανάμεσα στην αναφερόμενη ικανοποίηση και στους στόχους για προσωπική βελτίωση και κοινωνική αποδοχή (αν και σε μικρότερο βαθμό), καθώς και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α. και δίνει έμφαση στους

αντίστοιχους στόχους για προσωπική βελτίωση και κοινωνική αποδοχή (Milosis, Papaioannou, Tsigilis, & Kosmidou, 2001).

Η συμβολή του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου στην ερμηνεία της παρακίνησης αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική. Το δομικό του πλαίσιο παρέχει τη δυνατότητα κατανόησης των αντιλήψεων, των προθέσεων και των συμπεριφορών, όχι μόνο μεταξύ των διαφόρων χώρων της ανθρώπινης δράσης αλλά και μεταξύ διαφορετικών τομέων ανθρώπινων ενεργειών. Παράλληλα, η διεξοδική μελέτη της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων για κάθε ιεραρχικό επίπεδο παρέχει τη δυνατότητα εξαγωγής συμπερασμάτων σημαντικών για τη σύνθεση, την οργάνωση και τον προσανατολισμό παρεμβατικών προγραμμάτων. Ωστόσο προτείνονται περισσότερες έρευνες ώστε να ελεγχθούν όλες εκείνες οι δυνητικές υποθέσεις οι οποίες πιθανά απορρέουν από το ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης (Papaioannou et al., 2002).

Στο παραπάνω μοντέλο στηρίζεται και η παρούσα έρευνα.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης, εξετάζονται οι τέσσερις προσανατολισμοί στόχων και οι συνέπειες τους σε συγκεκριμένους δείκτες συμπεριφοράς, όπως αναλυτικότερα είναι η συχνότητα συμμετοχής στην άθληση και η ικανοποίηση σε δύο χώρους άθλησης (στο χώρο του μαθήματος της Φ.Α. και στο χώρο της οργανωμένης άθλησης).

Όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες ερευνώνται οι επιδράσεις συγκεκριμένων κοινωνικών παραγόντων ή αλλιώς ονομαζόμενων «σημαντικών άλλων» και αναλυτικότερα της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α. στο σχολείο ή του προπονητή στον αθλητικό σύλλογο και του/της καλύτερου/ης φίλου-ης: α) στους τέσσερις στόχους επίτευξης (προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ, κοινωνική αποδοχή) των μαθητών και μαθητριών, στους χώρους του αθλητισμού και του μαθήματος της Φ.Α., καθώς και β) στην ικανοποίηση των μαθητών και μαθητριών στον αθλητισμό και στο μάθημα της Φ.Α., αλλά και στη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στον αθλητισμό. Εξετάζονται επίσης και οι πιθανές διαφορές οι οποίες προκύπτουν ως προς τους παράγοντες ηλικία και φύλο.

Το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων

Η κοινωνική γνωστική θεωρία αναγνωρίζει τις σχέσεις μεταξύ ατόμου, περιβάλλοντος και συμπεριφοράς. Διατυπώνοντας την τριαδική αλληλενέργεια, ο Bandura (1977; 1986) υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά, το περιβάλλον και το άτομο

λειτουργούν ως αλληλεργούντες καθοριστικοί παράγοντες με αμφίδρομη μεταξύ τους σχέση, ένα φαινόμενο το οποίο ο Bandura ονόμασε αμοιβαία αιτιότητα (*reciprocal causation*²). Τα γεγονότα του περιβάλλοντος, με τη μορφή της παροχής μοντέλων, της διδασκαλίας και της κοινωνικής πειθούς, επηρεάζουν το άτομο, ενώ το άτομο με τη σειρά του προκαλεί διαφορετικές αντιδράσεις στο περιβάλλον του. Η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζει τη θέση του στο περιβάλλον του αλλά και η συμπεριφορά με τη σειρά της τροποποιείται από το περιβάλλον αυτό. Ως συνέπεια, οι στόχοι επηρεάζουν (κατευθύνουν ή ρυθμίζουν) τη συμπεριφορά των παιδιών αλλά και τα αποτελέσματα της συμπεριφοράς αυτής έχουν αντίκτυπο στους στόχους των παιδιών.

Σύμφωνα με το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων (*reciprocal effects model*) και σε πλήρη συνάφεια με την παρούσα έρευνα υποστηρίζεται ότι οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τη μητέρα, τον καθηγητή Φ.Α. στο μάθημα Φ.Α. ή τον προπονητή στον αθλητικό σύλλογο και τον καλύτερο φίλο σε στόχους επηρεάζουν τη συμμετοχή στην άθληση και την ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α., αλλά και ότι η συμμετοχή στην άθληση και η ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α., επιδρούν στους προσανατολισμούς στόχων και στην αντίληψη των παιδιών για το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τους προαναφερόμενους κοινωνικούς παράγοντες. Ακόμα ότι υπάρχουν αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα και στους τέσσερις προσανατολισμούς σε στόχους επίτευξης στους χώρους άθλησης.

Παρόμοιες έρευνες, με χρήση του μοντέλου των αιτιατών σχέσεων, αποτελούν οι εργασίες του Marsh και των συνεργατών του (Marsh, Byrne, & Yeung, 1999; Marsh & Craven, 2005) που σκοπό είχαν την καλύτερη κατανόηση, ερμηνεία αλλά και διερεύνηση των πιθανών αιτιατών σχέσεων μεταξύ της αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης. Ταυτόχρονα οι ίδιοι υποστήριξαν ότι πολλές παραλλαγές του παραπάνω μοντέλου μπορούν ερευνητικά να εφαρμοστούν, διαφοροποιώντας το σχεδιασμό (π.χ. διαφοροποιώντας τον αριθμό των μετρήσεων ή των παρατηρούμενων μεταβλητών), αλλά και το θεωρητικό και εμπειρικό αντικείμενο της έρευνας.

Μια τέτοια πρόσφατη έρευνα, ως επιβεβαίωση του μοντέλου αμοιβαίων σχέσεων, ήταν και αυτή των Marsh και συν. (2006) οι οποίοι προσπάθησαν να διερευνήσουν την αιτιώδη σχέση μεταξύ σωματικής αυτοαντίληψης και αθλητικής συμπεριφοράς. Σε δείγμα 2.786 Ελλήνων μαθητών/τριών μέτρησαν στην αρχή (T1)

² Πριν το 1989 από τον Bandura χρησιμοποιήθηκε ο όρος *reciprocal determination* (αμοιβαίος ετεροκαθορισμός/ντετερμινισμός)

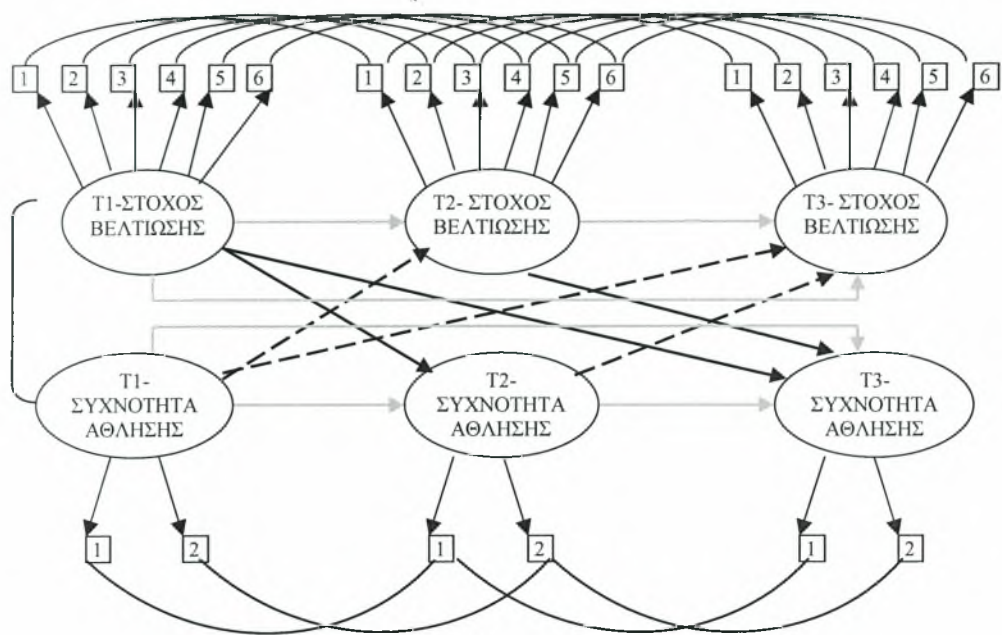
και στο τέλος (T2) της σχολικής χρονιάς τη σωματική τους αυτοαντίληψη και τη συμπεριφορά τους σε σχέση με την άσκηση και τον αθλητισμό. Τόσο η επίδραση της (T1) σωματικής αυτοαντίληψης στην (T2) συμπεριφορά (.17) όσο και η επίδραση της (T1) συμπεριφοράς στην (T2) σωματική αυτοαντίληψη (.10) ήταν στατιστικά σημαντικές, ακόμη και μετά τη στάθμιση των δεδομένων για την επίδραση της ηλικίας και του φύλου. Παρότι οι μεταβλητές πρόθεση συμπεριφοράς, αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς και στάσεις προς την άσκηση συνεισέφεραν στη μελλοντική συμπεριφορά ως προς την άσκηση και την άθληση, η επίδραση της σωματικής αυτοαντίληψης παρέμενε σημαντική ακόμη και μετά τον έλεγχο της επίδρασης των παραπάνω μεταβλητών.

Επίσης σημαντική είναι η διαχρονική έρευνα των Παραϊοαννου και συν. (2006) με δείγμα Έλληνες μαθητές δημοτικού και γυμνασίου η οποία διερεύνησε τις αιτιατές σχέσεις της αθλητικής συμπεριφοράς των μαθητών (συχνότητα και ένταση της άθλησης) με την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους, τους προσανατολισμούς σε στόχους επίτευξης και την εσωτερική παρακίνηση στο χώρο της Φ.Α. Συγκεκριμένα, 882 μαθητές και μαθήτριες μετρήθηκαν στην αρχή του σχολικού έτους (T1), στο τέλος του (T2) και επτά μήνες μετά (T3) ως προς τις παραπάνω μεταβλητές. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν εμφανώς την ισχύ του μοντέλου αμοιβαίου σχέσεων. Σε όλες τις μετρήσεις, μια προηγούμενη αθλητική ικανότητα είχε επίδραση στη μελλοντική αθλητική συμπεριφορά των παιδιών. Ταυτόχρονα και η προηγούμενη αθλητική συμπεριφορά είχε επίδραση στην μελλοντική αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα. Στην ίδια έρευνα η συμμετοχή στην άθληση προέβλεπε θετικά την ευχαρίστηση και στις δύο μετρήσεις, ενώ η ευχαρίστηση προέβλεπε θετικά τη μελλοντική συμμετοχή στην άθληση μόνο από την T1 προς την T2 μέτρηση. Ακόμα, ενώ ο προσανατολισμός στο στόχο βελτίωσης προέβλεπε θετικά τη συμμετοχή στην άθληση από την T1 προς την T2 μέτρηση, ο προσανατολισμός σε στόχους στο εγώ δεν είχε καμία συνεισφορά στην πρόβλεψη της συμμετοχής στην άθληση. Αμοιβαία, η προηγούμενη συμμετοχή στην άθληση συνεισέφερε σε όλες τις μετρήσεις σε έναν υψηλότερο προσανατολισμό στη βελτίωση. Όσον αφορά τον προσανατολισμό σε στόχους στο εγώ η προηγούμενη συμμετοχή στην άθληση συνεισέφερε μόνο από την T2 προς την T3 μέτρηση.

Παρά την αναμφίβολα σημαντική συμβολή των προαναφερθέντων εργασιών υπάρχουν αρκετά κενά στην έως τώρα έρευνα τα οποία θα πρέπει να φωτισθούν. Προς αυτή την κατεύθυνση οι καινοτομίες της παρούσας έρευνας έχουν να κάνουν με τη

συμμετοχή τεσσάρων στόχων επίτευξης, με ένα μεγαλύτερο διαχρονικό σχεδιασμό που συμπεριλαμβάνει τρία σχολικά έτη και ακόμα με την επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται ταυτόχρονα από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο, στους στόχους και στη συμπεριφορά των παιδιών στους χώρους του μαθήματος της Φ.Α. και στον αθλητισμό.

Μία ενδεικτική περιγραφή του μοντέλου των αμοιβαίων σχέσεων, μεταξύ στόχων επίτευξης και συμμετοχής στην άθληση, που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω προτείνεται ένα μοντέλο πολλαπλών μετρήσεων και μεταβλητών (multiwave–multivariate) στο οποίο συλλέγονται δεδομένα από πολλούς δείκτες (indicators, παρατηρούμενες μεταβλητές) των στόχων επίτευξης και της συχνότητας συμμετοχής στην άθληση σε τρία διαφορετικά χρονικά διαστήματα–μετρήσεις (waves T1, T2 & T3). Στο μοντέλο του σχήματος 3 τα αριθμημένα τετράγωνα παριστάνουν τις παρατηρούμενες μεταβλητές (indicators) τόσο των στόχων (6 θέματα) όσο και της συχνότητας συμμετοχής στην άθληση (2 θέματα) σε κάθε μέτρηση, τα οβάλ σχήματα παριστάνουν τις λανθάνουσες μεταβλητές (latent constructs), τα ευθύ βέλη με μια κατεύθυνση παριστάνουν τις αιτιατές διαδρομές (causal paths) και οι καμπύλες γραμμές παριστάνουν τη συνδιακύμανση (covariance).



Σχήμα 3. Μοντέλο για τη διερεύνηση των αιτιατών σχέσεων μεταξύ στόχων και συχνότητας άθλησης

Στο μοντέλο, από κάθε λανθάνουσα μεταβλητή, ξεκινούν διαδρομές που καταλήγουν στις λανθάνουσες μεταβλητές των επομένων μετρήσεων. Στην πρώτη μέτρηση, οι στόχοι και η συχνότητα άθλησης θεωρούνται ότι συσχετίζονται. Συσχετισμοί μεταξύ των υπολειπομένων λαθών των μεταβλητών που μετρήθηκαν (*correlated uniquenesses*) συνδεδεμένες με κάθε μεταβλητή που μετράται περιέχονται μεταξύ της εμφάνισης των ίδιων παρατηρούμενων μεταβλητών στις διαφορετικές μετρήσεις. Οι διαδρομές που συνδέουν την ίδια μεταβλητή σε διαφορετικές μετρήσεις αποτυπώνουν σε μεγάλο βαθμό τη σταθερότητα της μεταβλητής στην πάροδο του χρόνου (τα γκρι βέλη στο Σχήμα 3), αλλά διαφέρουν από τα αποτελέσματα της αντίστοιχης test – retest ανάλυσης η οποία δεν περιλαμβάνει τις επιδράσεις άλλων μεταβλητών (π.χ. Marsh & Craven, 2005).

Το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων υποστηρίζει ότι τόσο οι τρεις διαδρομές που οδηγούν από προηγούμενο στόχο σε μεταγενέστερη συχνότητα άθλησης (τα τρία διαγώνια συνεχή μαύρα βέλη του Σχήματος 3) όσο και οι τρεις διαδρομές που οδηγούν από προηγούμενη συχνότητα άθλησης σε μεταγενέστερο στόχο (τα τρία διαγώνια διακεκομμένα μαύρα βέλη του Σχήματος 3) θα έχουν στατιστικά σημαντική επίδραση και μάλιστα θετική. Ιδιαίτερα, οι διαδρομές α) T1-στόχοι → T2-συχνότητα άθλησης, T2-στόχοι → T3-συχνότητα άθλησης και β) T1-συχνότητα άθλησης → T2-στόχοι, T2-συχνότητα άθλησης → T3-στόχοι αναμένονται να έχουν στατιστικά σημαντική θετική επίδραση. Οι διαδρομές T1-στόχοι → T3-συχνότητα άθλησης και T1-συχνότητα

άθλησης $\rightarrow$ T3-στόχοι, είναι λιγότερο κρίσιμες, επειδή είναι πιθανότερο η επίδραση (άμεση και έμμεση) των T1 μεταβλητών στην T3 να μετριάζεται από την μεσολάβηση των T2 μεταβλητών.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται αναλυτικά όλα τα στοιχεία της παρούσας έρευνας, το δείγμα και τα κριτήρια επιλογής του, ο ερευνητικός σχεδιασμός καθώς και τα όργανα που χρησιμοποιήθηκαν στη μέτρηση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών των μαθητών/τριων.

Δείγμα και ερευνητικός σχεδιασμός

Η έρευνα διενεργήθηκε σε Δημοτικά, Γυμνάσια και Ενιαία Λύκεια των πόλεων της Θεσσαλονίκης, της Δράμας και της Ξάνθης σε τρία διαδοχικά σχολικά έτη. Σε τρεις διαφορετικές περιόδους κάθε ακαδημαϊκό έτος (1^η περίοδος: Οκτώβριος – Νοέμβριος, 2^η περίοδος: Ιανουάριος – Φεβρουάριος, 3^η περίοδος: Απρίλιος – Μάιος) τρεις δέσμες ερωτηματολογίων κλειστού τύπου συμπληρωνόταν από τους μαθητές και τις μαθήτριες που συμμετείχαν στην έρευνα. Με βάση το σχεδιασμό της έρευνας οι χρονικές περίοδοι συλλογής των δεδομένων ήταν οι ίδιες και στα τρία έτη.

Την πρώτη σχολική χρονιά (X1) τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν 2.663 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Στ΄ Δημοτικού (n=1183) και την Α΄ Λυκείου (n=1480). Τη δεύτερη σχολική χρονιά (X2) στην έρευνα συμμετείχαν 2.858 μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Α΄ Γυμνασίου (n=1320) και τη Β΄ Λυκείου (n=1538) των ιδίων σχολείων. Τέλος, την τρίτη σχολική περίοδο (X3) τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν 2.881 μαθητές και μαθήτριες των ιδίων σχολείων οι οποίοι σε εκείνο το ακαδημαϊκό έτος φοιτούσαν στη Β΄ Γυμνασίου (n=1077) και τη Γ΄ Λυκείου (n=1804). Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον υπογράφοντα και δύο ακόμη ειδικούς συνεργάτες. Και οι τρεις σε κάθε σχολική χρονιά επισκεπτόταν τα ίδια σχολεία και διενεργούσαν την έρευνα στα ίδια τμήματα.

Κατ' αυτό τον τρόπο τα δεδομένα που συλλέχθηκαν στη διάρκεια των τριών διαδοχικών ετών, ανταποκρινόταν σε μια συνέχεια επτά ετών της μαθητικής ζωής από τη Στ΄ Δημοτικού έως την αποφοίτησή τους από το Λύκειο (με μόνο κενό μέτρησης τη χρονιά φοίτησης στη Γ΄ Γυμνασίου), και αφορούσαν στην ηλικία των 11-18 ετών που καλύπτει τις φάσεις της προεφηβείας, της εφηβείας αλλά και της αρχικής ενηλικίωσης,

που θεωρούνται βασικές τόσο στη διαμόρφωση της συνολικής εικόνας του εαυτού, των επί μέρους αντιλήψεων, αλλά και της υιοθέτησης στάσεων και συμπεριφορών που καθορίζουν την μετέπειτα ζωή των μαθητών ως ενήλικες (Harter, 1999).

Η έρευνα διεξήχθη μετά από χορήγηση της σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας και της αντίστοιχης Διεύθυνσης Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (για τα Δημοτικά σχολεία) και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (για τα Γυμνάσια και τα Λύκεια). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα, κάτω από τη συνεχή επίβλεψη των ερευνητών, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και μετά από συνεννόηση με τους Διευθυντές των σχολείων.

Η ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων έγινε με βάση την ημερομηνία γέννησης των μαθητών, το φύλο τους και το τμήμα που φοιτούσαν. Παρ' όλα αυτά και παρότι οι μαθητές καλούνταν επίσης να απαντήσουν σε δύο συγκεκριμένες ερωτήσεις στην αρχή του κάθε ερωτηματολογίου κατά πόσο είχαν συμπληρώσει τα ερωτηματολόγια στις προηγούμενες χρονιές -τη χρονιά (X2) για το εάν είχαν συμπληρώσει τη χρονιά (X1) και τη χρονιά (X3) για το εάν είχαν συμπληρώσει για τις χρονιές (X1) και (X2)- η ταυτοποίηση των ερωτηματολογίων κατέστη δυνατή και για τις τρεις χρονιές (X1, X2 και X3) μόνο για 1.508 μαθητές και μαθήτριες από τους 2.663 που συμμετείχαν στην έρευνα από την πρώτη χρονιά (X1). Σημειώνεται ότι όσοι μαθητές και μαθήτριες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μόνο σε μια ή σε δύο από τις τρεις χρονιές ή η ταυτοποίησή τους δεν υπήρξε επιτυχής και για τις τρεις χρονιές της έρευνας, δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό δείγμα. Βασικότερες αιτίες για αυτή την απόκλιση του αρχικού από το τελικό μέγεθος του δείγματος θεωρούνται οι παρακάτω:

- Η μετακίνηση μαθητών και μαθητριών σε διαφορετικά σχολεία (κυρίως κατά τη μετάβαση τους από την Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου) και η αδυναμία παρακολούθησής των.
- Η απουσία κάποιων μαθητών και μαθητριών από τα σχολεία κατά την ημέρα της διενέργειας της έρευνας.
- Η παροχή εσφαλμένης ή ασαφούς ημερομηνίας γέννησης σε κάποιες περιπτώσεις.

Από το τελικό δείγμα των 1.508 (N = 1508) μαθητών και μαθητριών που έδωσαν απάντηση και στις τρεις μετρήσεις, την πρώτη σχολική περίοδο της έρευνας (X1) 677 φοιτούσαν στην Στ' Δημοτικού και 831 στην Α' Λυκείου. Τα 554 ήταν αγόρια και τα 949 κορίτσια, 679 φοιτούσαν σε σχολεία της Δράμας, 425 σε σχολεία της Ξάνθης και 405 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης. Τέλος, 580 μαθητές και μαθήτριες

δήλωσαν ότι ήταν ενεργοί αθλητές και αθλήτριες, προπονούνταν δηλαδή σε κάποιο αθλητικό σύλλογο κάτω από τις οδηγίες προπονητή, ενώ οι υπόλοιποι 928 δήλωσαν ότι δεν ήταν ενεργοί αθλητές (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Το τελικό δείγμα της έρευνας ως προς το φύλο, την τάξη, την αθλητική συμμετοχή και την πόλη προέλευσης κατά την πρώτη σχολική χρονιά.

	Φύλο		Τάξη		Αθλητές		Πόλη		
	ΑΓ	ΚΟΡ	ΣΤ΄	Α΄ Λ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΡΑΜ	ΞΑΝΘ	ΘΕΣ
	554	949	677	831	580	916	679	424	405
%	36.8	62.9	44.9	55.1	38.5	60.7	45	28.1	26.9
Σύνολο	1503		1508		1496		1508		
Χαμένες τιμές	5 (0.3%)		-		12 (0.8%)		-		

Σημείωση: ΑΓ= Αγόρια, ΚΟΡ= Κορίτσια, ΣΤ΄= ΣΤ΄ Δημοτικού, Α΄ Λ= Α΄ Λυκείου
ΔΡΑΜ= Δράμα, ΞΑΝΘ= Ξάνθη, ΘΕΣ= Θεσσαλονίκη

Πεδίο αναφοράς της έρευνας αποτέλεσε ο χώρος του σχολείου και του αθλητισμού. Ο ερευνητικός σχεδιασμός προέβλεπε τη μελέτη του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τη μητέρα, τον καθηγητή Φ.Α. στο σχολείο και τον προπονητή στον αθλητικό σύλλογο, και τον καλύτερο φίλο, τη μελέτη των στόχων επίτευξης των παιδιών και της επίδρασης του κλίματος παρακίνησης και των στόχων επίτευξης στη συχνότητα άθλησης και στην ικανοποίηση στους χώρους άθλησης.

Συγκεκριμένα οι παράγοντες που επελέγησαν να μελετηθούν ήταν οι ακόλουθοι:

Α). Αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στον αθλητισμό που δημιουργείται από τη μητέρα, τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή και τον καλύτερο φίλο (κοινωνικοί παράγοντες)

1. Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου στο στόχο προσωπική βελτίωση

2. Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου στο στόχο ενίσχυση του εγώ

.....3. Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου στο στόχο προστασία του εγώ

4. Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου στο στόχο κοινωνική αποδοχή

B). Στόχοι επίτευξης

1. Στόχος προσωπικής βελτίωσης
2. Στόχος ενίσχυσης του εγώ
3. Στόχος προστασίας του εγώ
4. Στόχος κοινωνικής αποδοχής

Γ). Αποτελέσματα παρακίνησης

1. Ικανοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής
2. Ικανοποίηση στον αθλητισμό
3. Συχνότητα άθλησης

Μετρήσεις

Περιγραφή των οργάνων μέτρησης. Για τους σκοπούς της έρευνας διανεμήθηκε στους/στις μαθητές/τριες ένα ερωτηματολόγιο, το ίδιο και για τις τρεις σχολικές χρονιές, το οποίο μετρούσε:

α) Τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων στο μάθημα της Φ.Α. και στο χώρο του αθλητισμού.

β) Το κλίμα παρακίνησης στον αθλητισμό και στη Φ.Α. που δημιουργείται από τους σημαντικούς άλλους και συγκεκριμένα της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α., του/της προπονητή/τριας και του/της καλύτερου φίλου/ης στους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων στο μάθημα της Φ.Α. και στο χώρο του αθλητισμού.

γ) Την ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. και στον αθλητισμό και τη συμμετοχή στην άθληση.

Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια:

Ερωτηματολόγιο προσωπικών προσανατολισμών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στον αθλητισμό. Για την καταγραφή των τεσσάρων προσωπικών προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης στο μάθημα της Φ.Α. και στον αθλητισμό χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης των Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002). Η παραπάνω κλίμακα, δεν περιορίζεται στην αξιολόγηση των δύο στόχων επίτευξης όπως αρχικά προτάθηκε από τους Duda και Nicholls (1992). Ενσωματώνει τις πλέον πρόσφατες προσεγγίσεις της θεωρίας των προσανατολισμών στόχων, δηλαδή τον διαχωρισμό του στόχου στο εγώ σε στόχους προσέγγισης και

αποφυγής επίδοσης (Elliot & Church, 1997) και την συμπερίληψη του στόχου κοινωνικής αποδοχής (Maehr & Nicholls, 1980). Η ανάπτυξη των θεμάτων ικανοποιεί την αρχή της συμβατότητας (*the principle of compatibility*) σχετικά με τον χώρο δράσης (Φ.Α./αθλητισμός), τους στόχους, τον τομέα δράσης (επίτευξη) και τον χρόνο (στο μάθημα της Φ.Α./στην προπόνηση). Η καταλληλότητα του εν λόγω οργάνου μέτρησης στον Ελληνικό χώρο και για διαφορετικά περιβάλλοντα και πεδία επίτευξης (γενικά στη ζωή, σχολική Φ.Α., αθλητισμός, πειθαρχία) δοκιμάστηκε με επιτυχία στις μεταξύ άλλων ερευνητικές εργασίες των Tsigilis (2002) (περιγραφική εργασία όπου ειδικότερα μετρήθηκαν οι τέσσερις στόχοι σε διαφορετικούς τομείς και χώρους επίτευξης), Milosis (2002) (παρεμβατική εργασία όπου ειδικότερα μετρήθηκαν οι τέσσερις στόχοι γενικά στη ζωή), Papaioannou (2001) (περιγραφική εργασία όπου ειδικότερα μετρήθηκε η συσχέτιση στόχων μάθησης και εγώ στους χώρους άθλησης και στο μάθημα Φ.Α.) και Kosmidou (2002) (παρεμβατική εργασία όπου ειδικότερα μετρήθηκαν οι τέσσερις στόχοι γενικά στη ζωή). Το παραπάνω όργανο μέτρησης περιλαμβάνει 24 θέματα-ερωτήσεις και αποτελείται από 4 παράγοντες. Κάθε παράγοντας περιέχει 6 θέματα-ερωτήσεις και δηλώνει αντίστοιχα προσωπικό προσανατολισμό στην Προσωπική Βελτίωση (π.χ. *είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα*), στην Ενίσχυση του Εγώ (π.χ. *ικανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνάω τους άλλους*), στην Προστασία του Εγώ (π.χ. *συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες*) και στην Κοινωνική Αποδοχή (π.χ. *μου αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός*). Όλες οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ απόλυτα). Οι δυνατές απαντήσεις ήταν «συμφωνώ απόλυτα», «συμφωνώ», «δεν είμαι σίγουρος/η», «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα».

Ερωτηματολόγιο αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, στο μάθημα της Φ.Α. και στον αθλητισμό, που δημιουργείται από την μητέρα, τον καθηγητή/τρια Φ.Α., τον προπονητή/τρια και τον φίλο/η στους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων επίτευξης. Για την καταγραφή του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στους τέσσερις στόχους επίτευξης, στους χώρους του μαθήματος της Φ.Α. και του αθλητισμού, που δημιουργείται από την μητέρα, τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή και τον καλύτερο φίλο χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα μέτρησης των Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002). Η παραπάνω κλίμακα είναι βασισμένη σε προηγούμενες εργασίες, σχετικές με τη βιβλιογραφία εκτίμησης του κλίματος παρακίνησης (Papaioannou,

1994; 1998), οι οποίες όμως πλέον δεν ικανοποιούν τις πιο πρόσφατες προσεγγίσεις οι οποίες ενσωματώνουν στόχους προσέγγισης, αποφυγής επίδοσης και κοινωνικής αποδοχής. Επιπλέον, η ανάπτυξη των θεμάτων που δηλώνουν αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στους τέσσερις στόχους είναι σύμφωνη με τον κανόνα της συμβατότητας (*principle of compatibility*) (Papaioannou, 1999) που υποστηρίζει ότι η αξιολόγηση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης δεν θα πρέπει να περιορίζεται απλά και μόνο στην περιγραφή του αλλά να εξετάζει και εάν δύναται να ενεργοποιεί έναν αντίστοιχο προσανατολισμό σε στόχους που με τη σειρά του θα επιφέρει αλλαγές στη γνώση, στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά του ατόμου. Το παραπάνω αξίωμα προτείνει ότι το κλίμα παρακίνησης και οι στόχοι και θα πρέπει να αξιολογούνται ταυτόχρονα αλλά και όταν συμβαίνει αυτό, οι κλίμακες του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης θα πρέπει να είναι ευδιάκριτες από τις αντίστοιχες κλίμακες των στόχων παρά τον μεγάλο βαθμό συσχέτισης τους.

Η καταλληλότητα του εν λόγω οργάνου μέτρησης στον Ελληνικό χώρο και για διαφορετικά περιβάλλοντα και πεδία επίτευξης (γενικά στη ζωή, σχολική Φ.Α., αθλητισμός, πειθαρχία) δοκιμάστηκε με επιτυχία στις ερευνητικές εργασίες των Tsigilis (2002) (περιγραφική εργασία όπου ειδικότερα μετρήθηκε η αντίληψη έμφασης του πατέρα σε διαφορετικούς τομείς και χώρους επίτευξης), Milosis (2002) (παρεμβατική εργασία όπου ειδικότερα μετρήθηκε η αντίληψη έμφασης του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. γενικά στη ζωή), Papaioannou (2001) (περιγραφική εργασία όπου ειδικότερα μετρήθηκε η συσχέτιση αντιλήψεων έμφασης μεταξύ του προπονητή στους χώρους άθλησης και του καθηγητή Φ.Α. αλλά μόνο οι σχετικές με στόχους μάθησης και εγώ) και Kosmidou (2002) (παρεμβατική εργασία όπου ειδικότερα μετρήθηκε η αντίληψη έμφασης του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. γενικά στη ζωή). Το καθένα από τα παραπάνω όργανα μέτρησης περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις και αποτελείται από 4 παράγοντες. Κάθε παράγοντας περιέχει 4 ερωτήσεις και δηλώνει αντίστοιχα αντίληψη έμφασης σε στόχους Προσωπικής Βελτίωσης (π.χ. *αισθάνεται απόλυτη ικανοποίηση όταν βλέπει ότι βελτιώνω όλες τις φυσικές ικανότητές μου*), Ενίσχυσης του Εγώ (π.χ. *αρχή του/της είναι ότι οι μαθητές πρέπει να αποδεικνύουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους σε όλα τα παιχνίδια και τις ασκήσεις*), Προστασίας του Εγώ (π.χ. *συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ή στα αθλήματα*) και Κοινωνικής Αποδοχή (π.χ. *νοιώθει υπέροχα όταν μαθαίνω μια νέα άσκηση και οι συμμαθητές/τριες μου με αγαπούν*). Όλες οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ απόλυτα). Οι

δυνατές απαντήσεις ήταν «συμφωνώ απόλυτα», «συμφωνώ», «δεν είμαι σίγουρος/η», «διαφωνώ» και «διαφωνώ απόλυτα». Θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι η αρχική παραπάνω κλίμακα μέτρησης των αντιλήψεων έμφασης των κοινωνικών παραγόντων αποτελείται από 24 ερωτήσεις-θέματα, 6 για κάθε παράγοντα, η οποία όμως λόγω της συνεπαγόμενης ύπαρξης πολλαπλάσιων θεμάτων στη διαχείριση της έρευνας κρίθηκε απολύτως αναγκαίο να περιορισθεί σε 16 ερωτήσεις-θέματα, 4 για κάθε παράγοντα. Τα δύο θέματα τα οποία εξαιρέθηκαν από την κλίμακα ήταν εκείνα με τη χαμηλότερη φόρτιση στις προαναφερόμενες υποστηρικτικές εργασίες των Tsigilis (2002), Milosis (2002), Papaioannou (2001) και Kosmidou (2002).

Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στο μάθημα της Φ.Α. και στον αθλητισμό. Για τη μέτρηση της ικανοποίησης των μαθητών/τριών στους παραπάνω χώρους χρησιμοποιήθηκε η υπο-κλίμακα του Nicholls και των συνεργατών του (Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, Patashnick, & Nollen, 1985; Nicholls, Patashnick, Cheung, Thorkildsen, & Lauer, 1989). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της παραπάνω κλίμακας επιβεβαιώνεται για το σχολικό περιβάλλον και τον αθλητισμό τόσο στον Ελληνικό όσο και διεθνή χώρο (Duda & Nicholls, 1992; Guivernau et al., 1994; Nicholls, 1989; Treasure & Roberts, 1995; Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2002; Papaioannou, 2006). Το ερωτηματολόγιο περιείχε συνολικά 5 ερωτήσεις για το μάθημα της Φ.Α. και 5 ερωτήσεις για τον αθλητισμό (π.χ. *συνήθως μου αρέσει το μάθημα φυσικής αγωγής/η προπόνηση*). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ απόλυτα). Οι δυνατές απαντήσεις ήταν "συμφωνώ απόλυτα", "συμφωνώ", "δεν είμαι σίγουρος/η", "διαφωνώ" και "διαφωνώ απόλυτα".

Συμμετοχή στην άθληση. Για την καταγραφή της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην άθληση, για τον κάθε χρόνο της έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτήσεις. Από τη συνένωση (compute) των τυποποιημένων τιμών (z values) αυτών των δύο ερωτήσεων δημιουργήθηκε μια νέα μεταβλητή η οποία και χρησιμοποιήθηκε σε όλες τις αναλύσεις. Η πρώτη ερώτηση ήταν: «*πόσες φορές γυμνάστηκες έντονα τον προηγούμενο μήνα, για μια τουλάχιστο ώρα την κάθε φορά (εκτός μαθήματος φυσικής αγωγής)*» και η δεύτερη: «*πόσες φορές γυμνάστηκες έντονα τους τελευταίους 6 μήνες, για μια τουλάχιστο ώρα την κάθε φορά (εκτός μαθήματος φυσικής αγωγής)*». Οι δυνατές απαντήσεις, οι οποίες δόθηκαν σε 6-βάθμια κλίμακα, ήταν "καμία", "1-5", "5-10", "10-

15", "15-20" και "πάνω από 20" (για την 1^η ερώτηση) και "καμία", "1-10", "10-30", "30-50", "50-100" και "πάνω από 100" (για την 2^η ερώτηση).

Στατιστικές αναλύσεις

Αναλύσεις αξιοπιστίας και δομικής εγκυρότητας. Ο έλεγχος της εσωτερικής συνοχής των ερωτηματολογίων και των υποκλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα διερευνήθηκε με αναλύσεις αξιοπιστίας με βάση το συντελεστή α του Cronbach. Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων της πρώτης χρονιάς εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (μέθοδος κύριων συνιστωσών με πλάγια περιστροφή των αξόνων). Η δομική εγκυρότητα των ίδιων ερωτηματολογίων της δεύτερης χρονιάς εξετάστηκε με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Για την εύρεση των συσχετίσεων μεταξύ των ψυχομετρικών μεταβλητών και τη διερεύνηση της εσωτερικής και της εξωτερικής εγκυρότητας σύγκλισης και διάκρισης αντίστοιχα των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης με χρήση του συντελεστή *Pearson's Correlation* (r).

Αναλύσεις πρόβλεψης. Απλές αναλύσεις παλινδρόμησης (*standard regression analysis*, σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$) χρησιμοποιήθηκαν για να εξετασθεί η διακύμανση των στόχων της τρίτης μέτρησης, που ερμηνεύεται από την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης και τους στόχους της πρώτης μέτρησης, στους χώρους του αθλητισμού και του μαθήματος της Φ.Α.

Ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης (*hierarchical regression analysis*, σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$) χρησιμοποιήθηκαν για να εξετασθεί η διακύμανση της ικανοποίησης και της συμμετοχής στην άθληση της τρίτης μέτρησης, που ερμηνεύεται από την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης και την αντίστοιχη ικανοποίηση και συμμετοχή στην άθληση από την πρώτη μέτρηση.

Διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων. Η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ: α) των τεσσάρων στόχων επίτευξης, β) των τεσσάρων στόχων επίτευξης και της συμπεριφοράς των παιδιών και γ) της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης

φίλο/ης και της συμπεριφοράς των παιδιών, έγινε με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων (*structural equation modeling, SEM*) οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με χρήση του στατιστικού προγράμματος Amos 5.0.

Διερεύνηση διαφορών. Τέλος, για την εύρεση των διαφορών στις ψυχομετρικές μεταβλητές που μελετήθηκαν, εξαιτίας του φύλου, της ηλικίας αλλά και της μέτρησης (*wave*), έγιναν πολυμεταβλητές αναλύσεις επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (*repeated measures*), με εξαρτημένες μεταβλητές τους στόχους επίτευξης των παιδιών και την αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων σε στόχους και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο, την ηλικία (τάξη φοίτησης) και επαναλαμβανόμενη μεταβλητή την μέτρηση (*wave*).

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί αναλύονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα οποία χωρίζονται σε δύο μεγάλα μέρη.

Πρώτον, τα αποτελέσματα αναφέρονται στις αναλύσεις διερεύνησης της εσωτερικής (εσωτερική εγκυρότητα σύγκλισης & διάκρισης) και εξωτερικής (εξωτερική εγκυρότητα σύγκλισης & διάκρισης και εγκυρότητα πρόβλεψης) δομικής εγκυρότητας και της αξιοπιστίας των κλιμάκων και υποκλιμάκων της έρευνας. Επίσης στη δημιουργία των νέων μεταβλητών, στην παρουσίαση των περιγραφικών στοιχείων (μέσοι όροι και σταθερές αποκλίσεις) των κλιμάκων και υποκλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν και στις αναλύσεις των συσχετίσεων.

Δεύτερον, στις αναλύσεις παλινδρόμησης (regression analysis), στις αναλύσεις των αιτιατών σχέσεων με τη χρήση δομικών μοντέλων εξισώσεων (structural equation modeling) καθώς και στις αναλύσεις των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures).

Διερεύνηση δομικής εγκυρότητας & αναλύσεις αξιοπιστίας οργάνων

Διερεύνηση της Δομικής Εγκυρότητας & Αξιοπιστίας των Ερωτηματολογίων της Πρώτης Χρονιάς. Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων της πρώτης χρονιάς εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση (exploratory factor analysis) με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (principal components analysis), ενώ η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με το συντελεστή α του Cronbach (Cronbach, 1951). Η αρχική περιστροφή των παραγόντων που εμφανίστηκαν έγινε με την πλάγια περιστροφή (oblique rotation). Εάν η εξέταση του πίνακα συσχετίσεων των παραγόντων φανέρωνε συσχετίσεις μεγαλύτερες του .30 τότε η ερμηνεία των φορτίσεων των μεταβλητών στους εμφανιζόμενους παράγοντες στηριζόταν στην πλάγια περιστροφή. Όταν οι συσχετίσεις ήταν μικρότερες του .30 τότε ακολουθούσε ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Το κριτήριο για τον

αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών ήταν οι ιδιοτιμές τους να είναι μεγαλύτερες της μονάδας.

Στις ενότητες που ακολουθούν φαίνονται τα αποτελέσματα της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων: α) «Προσωπικοί Προσανατολισμοί στους Χώρους Άθλησης» (Papaioannou et al., 2002), β). «Αντιλαμβανόμενο κλίμα Παρακίνησης που δημιουργείται από την Μητέρα, τον Καθηγητή Φ.Α./Προπονητή και τον Καλύτερο Φίλο στους Χώρους Άθλησης» (Papaioannou et al., 2002) και γ) «Ικανοποίηση στους Χώρους Άθλησης» (Duda & Nicholls, 1992).

Η δομική εγκυρότητα των ίδιων ερωτηματολογίων της δεύτερης χρονιάς εξετάσθηκε με την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (confirmatory factor analysis).

Ερωτηματολόγιο μέτρησης στόχων επίτευξης στους χώρους άθλησης (στο μάθημα Φ.Α. και στον αθλητισμό). Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αποκάλυψαν 4 παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω από τη μονάδα που ερμηνεύουν το 63.4 % της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 2).

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 26.4 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .81) και τα έξι θέματα που δηλώνουν στόχο του ατόμου για κοινωνική αποδοχή. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «στόχος για κοινωνική αποδοχή». Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για κοινωνική αποδοχή» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε πολύ υψηλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.93$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 19.5 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .72) και τα έξι θέματα που δηλώνουν στόχο του ατόμου για προστασία του εγώ. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «στόχος για προστασία του εγώ». Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προστασία του εγώ» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.87$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 9.5 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .59) και τα έξι θέματα που δηλώνουν στόχο του ατόμου για ενίσχυση του εγώ. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «στόχος για ενίσχυση του εγώ». Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για ενίσχυση του εγώ» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.85$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 7.9% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .63) και τα έξι θέματα που δηλώνουν στόχο του ατόμου για προσωπική βελτίωση. Ο παράγοντας αυτός ονομάστηκε «στόχος για προσωπική βελτίωση». Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προσωπική βελτίωση» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.84$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «στόχοι επίτευξης στους χώρους άθλησης»

Ερωτήσεις – Θέματα	Παράγοντες				h ²
	ΠΒ	ΕΕ	ΠΕ	ΚΑ	
ΣΠΒ1	.63				.43
ΣΠΒ2	.76				.61
ΣΠΒ3	.77				.60
ΣΠΒ4	.75				.59
ΣΠΒ5	.77				.64
ΣΠΒ6	.72				.59
ΣΕΕ1		.73			.57
ΣΕΕ2		.81			.71
ΣΕΕ3		.79			.66
ΣΕΕ4		.75			.62
ΣΕΕ5		.76			.62
ΣΕΕ6		.59			.41
ΣΠΕ1			.76		.60
ΣΠΕ2			.72		.54
ΣΠΕ3			.79		.67
ΣΠΕ4			.78		.63
ΣΠΕ5			.76		.60
ΣΠΕ6			.79		.67
ΣΚΑ1				.83	.73
ΣΚΑ2				.84	.75
ΣΚΑ3				.85	.75
ΣΚΑ4				.82	.75
ΣΚΑ5				.81	.74
ΣΚΑ6				.84	.77
Ποσοστό διακύμανσης	7.9	9.5	19.5	26.4	
Ιδιοτιμή	1.9	2.3	4.7	6.3	
α Cronbach	.84	.85	.87	.93	

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

ΣΚΑ: Στόχος Κοινωνικής Αποδοχής στους χώρους άθλησης

ΣΠΒ: Στόχος Προσωπικής Βελτίωσης στους χώρους άθλησης

ΣΠΕ: Στόχος Προστασίας του Εγώ στο στους χώρους άθλησης

ΣΕΕ: Στόχος Ενίσχυσης του Εγώ στο στους χώρους άθλησης

Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στους στόχους επίτευξης στους χώρους άθλησης. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αποκάλυψαν 4 παράγοντες με

ιδιοτιμή πάνω από τη μονάδα που ερμηνεύουν το 65.9 % της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 3).

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 27 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .79) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στο στόχο για κοινωνική αποδοχή στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για κοινωνική αποδοχή» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.87$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 8.8 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .75) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στο στόχο για προσωπική βελτίωση στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για προσωπική βελτίωση» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.82$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 21.9 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .79) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στο στόχο για προστασία του εγώ στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για προστασία του εγώ» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.83$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 8.2 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .45) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για ενίσχυση του εγώ» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.72$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. - προπονητή/τριας στους στόχους επίτευξης των μαθητών στους χώρους άθλησης»

Ερωτήσεις – Θέματα	Παράγοντες				h ²
	ΠΒ	ΕΕ	ΠΕ	ΚΑ	
ΑΕΣΠΒ1	.81				.72
ΑΕΣΠΒ2	.78				.69
ΑΕΣΠΒ3	.75				.58
ΑΕΣΠΒ4	.79				.66
ΑΕΣΕΕ1		.45			.38
ΑΕΣΕΕ2		.72			.59
ΑΕΣΕΕ3		.82			.71
ΑΕΣΕΕ4		.81			.68
ΑΕΣΠΕ1			.81		.67
ΑΕΣΠΕ2			.79		.65
ΑΕΣΠΕ3			.79		.65
ΑΕΣΠΕ4			.79		.66
ΑΕΣΚΑ1				.82	.72
ΑΕΣΚΑ2				.83	.74
ΑΕΣΚΑ3				.79	.72
ΑΕΣΚΑ4				.84	.76
Ποσοστό διακύμανσης	8.8	8.2	21.9	27	
Ιδιοτιμή	1.4	1.3	3.5	4.3	
α Cronbach	.82	.72	.83	.87	
Σημείωση :	Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται				
ΑΕΣΚΑ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Κοινωνική Αποδοχή				
ΑΕΣΠΒ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Προσωπική Βελτίωση				
ΑΕΣΠΕ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Προστασία του Εγώ				
ΑΕΣΕΕ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Ενίσχυση του Εγώ				

Ερωτηματολόγιο Μέτρησης της Αντιλαμβανόμενης Έμφασης της Μητέρας στους Στόχους Επίτευξης στους Χώρους Άθλησης. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αποκάλυψαν 4 παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω από τη μονάδα που ερμηνεύουν το 66.5 % της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 4).

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 31.4 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .79) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο για κοινωνική αποδοχή στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για κοινωνική αποδοχή» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.80$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 19 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .76) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν

αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο για προσωπική βελτίωση στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για προσωπική βελτίωση» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.81$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 7.5 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .73) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο για προστασία του εγώ στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για προστασία του εγώ» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.79$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 8.7 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .69) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για ενίσχυση του εγώ» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.80$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Πίνακας 4. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου «αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στους στόχους επίτευξης των μαθητών στους χώρους άθλησης»

Ερωτήσεις – Θέματα	Παράγοντες				h ²
	ΠΒ	ΕΕ	ΠΕ	ΚΑ	
ΑΕΣΠΒ1	.76				.65
ΑΕΣΠΒ2	.81				.70
ΑΕΣΠΒ3	.77				.65
ΑΕΣΠΒ4	.76				.61
ΑΕΣΕΕ1		.69			.61
ΑΕΣΕΕ2		.72			.60
ΑΕΣΕΕ3		.78			.66
ΑΕΣΕΕ4		.81			.71
ΑΕΣΠΕ1			.80		.66
ΑΕΣΠΕ2			.73		.60
ΑΕΣΠΕ3			.73		.55
ΑΕΣΠΕ4			.82		.69
ΑΕΣΚΑ1				.80	.73
ΑΕΣΚΑ2				.83	.77
ΑΕΣΚΑ3				.83	.77
ΑΕΣΚΑ4				.79	.71

Ποσοστό διακύμανσης	19.0	8.7	7.5	31.4
Ιδιοτιμή	3.0	1.4	1.2	5.0
α Cronbach	.81	.80	.79	.88
Σημείωση :	Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται			
ΑΕΣΚΑ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Κοινωνική Αποδοχή			
ΑΕΣΠΒ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Προσωπική Βελτίωση			
ΑΕΣΠΕ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Προστασία του Εγώ			
ΑΕΣΕΕ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Ενίσχυση του Εγώ			

Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στους στόχους επίτευξης στους χώρους άθλησης. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αποκάλυψαν 4 παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω από τη μονάδα που ερμηνεύουν το 66.3 % της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 5).

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 31.1 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .77) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο για κοινωνική αποδοχή στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για κοινωνική αποδοχή» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.87$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 9.2 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .74) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο για προσωπική βελτίωση στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για προσωπική βελτίωση» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.81$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 7.8 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .73) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο για προστασία του εγώ στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για προστασία του εγώ» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.78$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 18.2 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .76) και τα τέσσερα θέματα που δηλώνουν

αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο για ενίσχυση του εγώ στους χώρους άθλησης. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για ενίσχυση του εγώ» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.83$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Πίνακας 5. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του Ερωτηματολογίου αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στους στόχους επίτευξης των μαθητών τους χώρους άθλησης»

Ερωτήσεις – Θέματα	Παράγοντες				h ²
	ΠΒ	ΕΕ	ΠΕ	ΚΑ	
ΑΕΣΠΒ1	.78				.65
ΑΕΣΠΒ2	.80				.68
ΑΕΣΠΒ3	.74				.63
ΑΕΣΠΒ4	.77				.63
ΑΕΣΕΕ1		.76			.66
ΑΕΣΕΕ2		.78			.66
ΑΕΣΕΕ3		.81			.70
ΑΕΣΕΕ4		.80			.67
ΑΕΣΠΕ1			.81		.67
ΑΕΣΠΕ2			.73		.56
ΑΕΣΠΕ3			.74		.59
ΑΕΣΠΕ4			.78		.61
ΑΕΣΚΑ1				.79	.73
ΑΕΣΚΑ2				.84	.77
ΑΕΣΚΑ3				.80	.73
ΑΕΣΚΑ4				.77	.67
Ποσοστό διακύμανσης	9.2	18.2	7.8	31.7	
Ιδιοτιμή	1.5	2.9	1.2	5.0	
α Cronbach	.81	.83	.78	.87	
Σημείωση :	Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται				
ΑΕΣΚΑ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Κοινωνική Αποδοχή				
ΑΕΣΠΒ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Προσωπική Βελτίωση				
ΑΕΣΠΕ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Προστασία του Εγώ				
ΑΕΣΕΕ:	Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο για Ενίσχυση του Εγώ				

Ερωτηματολόγιο ικανοποίησης στο μάθημα της Φ.Α. και στον αθλητισμό. Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης αποκάλυψαν 2 παράγοντες με ιδιοτιμή πάνω από τη μονάδα που ερμηνεύουν το 59.9 % της συνολικής διακύμανσης (πίνακας 6).

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 46 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .67) και τα πέντε θέματα που δηλώνουν ικανοποίηση στο χώρο του αθλητισμού. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας

«ικανοποίηση στον αθλητισμό» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.81$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Στον δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 13.9 % της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .53) και τα πέντε θέματα που δηλώνουν ικανοποίηση στο χώρο του μαθήματος της Φ.Α. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α.» αποκάλυψε ότι η κλίμακα είχε καλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha=.85$. Όλα τα θέματα είχαν θετική συμβολή στην αξιοπιστία της κλίμακας.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα από την διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων «ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α.» και «ικανοποίηση στον αθλητισμό»

Ερωτήσεις – Θέματα	Παράγοντες		
	ΙΜΦΑ	ΙΑ	h ²
ΙΜΦΑ1	-.88		.69
ΙΜΦΑ2	-.93		.81
ΙΜΦΑ3	-.52		.50
ΙΜΦΑ4	-.75		.60
ΙΜΦΑ5	-.63		.45
ΙΑ1		.86	.68
ΙΑ2		.83	.70
ΙΑ3		.77	.59
ΙΑ4		.68	.52
ΙΑ5		.67	.45
Ποσοστό διακύμανσης	13.9	46.0	
Ιδιοτιμή	1.4	4.6	
α Cronbach	.85	.81	

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται
ΙΜΦΑ : Ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α.
ΙΑ : Ικανοποίηση στον αθλητισμό

Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των ερωτηματολογίων της έρευνας κατά την δεύτερη χρονιά. Για να εξεταστεί η παραγοντική δομή των κλιμάκων κατά τη δεύτερη χρονιά της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν πέντε επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις (confirmatory factor analysis) που έγιναν με το στατιστικό πακέτο AMOS (έκδοση 5). Οι δείκτες αξιολόγησης προσαρμογής του μοντέλου που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ο δείκτης χ^2 (chi square, CMIN), ο δείκτης Tucker-Lewis (Tucker-Lewis Index), ο συγκριτικός δείκτης προσαρμογής (Comparative Fit Index, CFI: Bentler, 1990) και η μέση τετραγωνική ρίζα του λάθους της προσέγγισης (Root Mean Squared Error of Approximation, RMSEA: Bentler,

1995). Οι παραπάνω δείκτες είναι λιγότερο ευαίσθητοι στο μέγεθος του δείγματος και στη μέθοδο υπολογισμού (Fan, Thompson, & Wang, 1999). Παρά τις στατιστικά σημαντικές τιμές του χ^2 , οι τιμές των εναλλακτικών δεικτών καταλληλότητας είχαν ικανοποιητικές τιμές. Σύμφωνα με τους Hu και Bentler (1999) τιμές του CFI μεγαλύτερες ή ίσες του .95 (όλες οι τιμές του CFI των κλιμάκων κυμάνθηκαν από .95 - .97) αντανακλούν πάρα πολύ καλή προσαρμογή του μοντέλου. Επίσης, καλή προσαρμογή του μοντέλου αντανακλούν και τιμές του RMSEA μικρότερες ή ίσες του .05 (όλες οι τιμές του RMSEA των κλιμάκων κυμάνθηκαν από .42 - .54) (Hu & Bentler, 1999) με υψηλότερο αποδεκτό όριο την τιμή .10 (Byrne, 2000). Γενικά, οι αποδεκτές τιμές των δεικτών καλής προσαρμογής επιβεβαίωσαν τη δομική εγκυρότητα όλων των ερωτηματολογίων και στη δεύτερη μέτρηση (πίνακας 7).

Πίνακας 7. Αποτελέσματα επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης των παρακάτω ερωτηματολογίων της 2ης μέτρησης: α) στόχοι επίτευξης στους χώρους άθλησης, β) αντιλαμβανόμενη έμφαση καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας στους στόχους στους χώρους άθλησης, γ) αντιλαμβανόμενη έμφαση μητέρας στους στόχους στους χώρους άθλησης, δ) αντιλαμβανόμενη έμφαση καλύτερου/ης φίλου/ης στους στόχους στους χώρους άθλησης & ε) ικανοποίηση στο μάθημα της Φ. Α.

Ερωτηματολόγια	CMIN	df	p	CMIN/DF	TLI	CFI	RMSEA
Στόχοι επίτευξης στους χώρους άθλησης	1028,9	246	.000	4.18	.94	.95	.046
Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας στους στόχους στους χώρους άθλησης	432.2	98	.000	4.41	.95	.97	.048
Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στους στόχους στους χώρους άθλησης	402.3	98	.000	4.11	.96	.97	.054
Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στους στόχους στους χώρους άθλησης	361.9	98	.000	3.69	.95	.97	.042
Ικανοποίηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής	150.5	5	.000	30.11	.92	.97	.14

Σημείωση: df = βαθμοί ελευθερίας, TLI = Tucker Lewis Index, CFI = Comparative Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation.

Αξιοπιστία των ερωτηματολογίων κατά την δεύτερη και τρίτη χρονιά. Η εσωτερική συνοχή όλων των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με το συντελεστή α του Cronbach (Cronbach, 1951). Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι όλες οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη δεύτερη και τρίτη χρονιά είχαν επίσης καλό βαθμό αξιοπιστίας η οποία κυμάνθηκε από .76 - .94. (πίνακας 8).

Πίνακας 8. Εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων

Ερωτηματολόγια	Alpha coefficient
Προσανατολισμοί σε στόχους (4 παράγοντες)	.85 - .93
Αντιλαμβανόμενη έμφαση μητέρας σε προσανατολισμούς στόχων (4 παράγοντες)	.81 - .89
Αντιλαμβανόμενη έμφαση καθηγητή/προπονητή σε προσανατολισμούς στόχων (4 παράγοντες)	.76 - .89
Αντιλαμβανόμενη έμφαση καλύτερου φίλου σε προσανατολισμούς στόχων (4 παράγοντες)	.80 - .86
Ικανοποίηση στους χώρους άθλησης (1 παράγοντας)	.94
Ικανοποίηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (1 παράγοντας)	.93

Δημιουργία νέων μεταβλητών

Με βάση τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων και της αξιοπιστίας, σχηματίστηκαν καινούργιες μεταβλητές, οι οποίες είχαν ως τιμές τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις που σχηματίζουν κάθε παράγοντα, στα ερωτηματολόγια: 1) στόχων επίτευξης στους χώρους άθλησης, 2) στην αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας σε στόχους επίτευξης στους χώρους άθλησης, 3) στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της προπονητή/ας – καθηγητή/τριας Φ.Α. σε στόχους επίτευξης στους χώρους άθλησης, 4) στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης σε στόχους επίτευξης στους χώρους άθλησης και 5) στην ικανοποίηση στους χώρους άθλησης.

Συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν οι εξής νέες μεταβλητές :

1. Στόχος στην "προσωπική βελτίωση" στους χώρους άθλησης
2. Στόχος στην "ενίσχυση του εγώ" στους χώρους άθλησης
3. Στόχος στην "προστασία του εγώ" στους χώρους άθλησης
4. Στόχος στην "κοινωνική αποδοχή" στους χώρους άθλησης
5. Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο "προσωπική βελτίωση" στους χώρους άθλησης
6. Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο "ενίσχυση του εγώ" στους χώρους άθλησης
7. Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο "προστασία του εγώ" στους χώρους άθλησης
8. Αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο "κοινωνική αποδοχή" στους χώρους άθλησης

9. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στο στόχο "προσωπική βελτίωση" στους χώρους άθλησης
10. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στο στόχο "ενίσχυση του εγώ" στους χώρους άθλησης
11. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στο στόχο "προστασία του εγώ" στους χώρους άθλησης
12. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. – προπονητή/τριας στο στόχο "κοινωνική αποδοχή" στους χώρους άθλησης
13. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο "προσωπική βελτίωση" στους χώρους άθλησης
14. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο "ενίσχυση του εγώ" στους χώρους άθλησης
15. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο "προστασία του εγώ" στους χώρους άθλησης
16. Αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο "κοινωνική αποδοχή" στους χώρους άθλησης
17. Ικανοποίηση στους χώρους άθλησης
18. Συχνότητα συμμετοχής στην άθληση

Περιγραφικά στοιχεία

Στον πίνακα 9 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα αποτελέσματα (μέσοι όροι και διακυμάνσεις) όλων των κλιμάκων και των υποκλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν.

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και διακυμάνσεις όλων των κλιμάκων

	1 ^η μέτρηση Στ' Δημ.-Α' Λυκ.		2 ^η μέτρηση Α' Γυμν.-Β' Λυκ		3 ^η μέτρηση Β' Γυμν.-Γ' Λυκ.	
	M	SD	M	SD	M	SD
<i>Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Προσανατολισμών σε Στόχους στους Χώρους Άθλησης</i>						
Στόχος Προσωπικής Βελτίωσης	4.27	.62	4.25	.64	4.16	.71
Στόχος Ενίσχυσης του Εγώ	2.92	.97	2.89	.91	3.14	.96
Στόχος Προστασίας του Εγώ	2.53	.95	2.46	.88	2.41	.92
Στόχος Κοινωνικής Αποδοχής	3.74	1.01	3.54	1.00	3.14	.96
<i>Ερωτηματολόγιο Αντιλαμβανόμενης Έμφασης της Μητέρας στους Προσανατολισμούς Στόχων στους Χώρους Άθλησης</i>						
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο Προσωπικής Βελτίωσης	4.28	.71	4.16	.77	4.13	.74
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο Ενίσχυσης του Εγώ	3.20	.99	3.12	.98	3.31	.99
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο Προστασίας του Εγώ	2.35	.89	2.21	.84	2.32	.89
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο Κοινωνικής Αποδοχής	3.77	1.00	3.52	1.05	3.63	1.00
<i>Ερωτηματολόγιο Αντιλαμβανόμενης Έμφασης του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής/Προπονητή στους Προσανατολισμούς Στόχων στους Χώρους Άθλησης</i>						
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο Προσωπικής Βελτίωσης	4.06	.86	3.91	.90	3.87	.87
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση σε Στόχους Ενίσχυσης του Εγώ	2.98	.93	2.86	.91	3.05	.93
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση σε Στόχους Προστασίας του Εγώ	2.38	.96	2.19	.88	2.34	.92
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση σε Στόχους Κοινωνικής Αποδοχής	3.64	1.00	3.36	1.03	3.45	.99
<i>Ερωτηματολόγιο Αντιλαμβανόμενης Έμφασης του Καλύτερου Φίλου στους Προσανατολισμούς Στόχων στους Χώρους Άθλησης</i>						
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση στο Στόχο Προσωπικής Βελτίωσης	4.19	.74	3.94	.75	4.10	.71
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση σε Στόχους Ενίσχυσης του Εγώ	3.20	1.00	3.21	.94	3.26	.99
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση σε Στόχους Προστασίας του Εγώ	2.58	.91	2.63	.88	2.42	.90
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση σε Στόχους Κοινωνικής Αποδοχής	3.78	.95	3.48	.94	3.57	.97
<i>Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης Μαθητών στους Χώρους Άθλησης</i>						
Ικανοποίηση στη Φυσική Αγωγή	4.22	.82	3.92	1.03	4.08	.96
Ικανοποίηση στον Αθλητισμό	4.44	.68	4.11	.96	4.57	.60

Σημείωση: M= μέσος όρος, SD= standar deviation (τυπική απόκλιση)

Συσχετίσεις μεταβλητών

Οι αναλύσεις για την εύρεση των συσχετισμών μεταξύ των μεταβλητών έγιναν με χρήση του συντελεστή συσχέτισης Pearson Correlation (r). Η συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ελέγχθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .05$.

Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από την μητέρα, τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή και τον καλύτερο φίλο στους χώρους Άθλησης (μάθημα Φ.Α. /αθλητισμός). Συνοπτικά οι τέσσερις στόχοι στους χώρους άθλησης (μάθημα Φ.Α. /αθλητισμός) είχαν υψηλή θετική σχέση με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τη μητέρα, τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή και τον καλύτερο φίλο στους αντίστοιχους στόχους, π.χ. ο στόχος για προσωπική βελτίωση με την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου στον ίδιο στόχο (.70, .65 & .65 αντίστοιχα). Παρόμοια, υψηλή θετική σχέση είχαν μεταξύ τους οι αντίστοιχες αντιλήψεις έμφασης των κοινωνικών παραγόντων στον ίδιο στόχο, π.χ. η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στην προσωπική βελτίωση με εκείνη του καλύτερου φίλου στον ίδιο στόχο (.73) (πίνακας 10).

Αξιοπαρατήρητο είναι το γεγονός ότι όλες οι δομές των στόχων (δηλαδή οι προσωπικοί προσανατολισμοί στόχων και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης σε στόχους) είχαν θετική σχέση μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, υπήρχε θετική σχέση μεταξύ των δομών βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής όπως παρόμοια θετική ήταν η σχέση μεταξύ των δομών ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής. Για παράδειγμα, υπήρχε θετική σχέση μεταξύ των στόχων βελτίωση, ενίσχυση του εγώ και κοινωνική αποδοχή όπως θετική ήταν και η σχέση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου κλίματος στους ίδιους στόχους. Μοναδική εξαίρεση η αρνητική σχέση ανάμεσα στις δομές των στόχων για προσωπική βελτίωση και στις αντίστοιχες δομές των στόχων για προστασία του εγώ. Αναλυτικότερα, ο στόχος βελτίωσης και η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου στη βελτίωση είχαν αρνητική σχέση με τον στόχο προστασία του εγώ και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου στην προστασία του εγώ.

Σχετικά με την ικανοποίηση στη Φ.Α. όλες οι δομές των στόχων είχαν θετική σχέση με την παραπάνω μεταβλητή. Εξαίρεση η αρνητική σχέση της ικανοποίησης στη Φ.Α. με δομές στόχων προστασίας του εγώ (προσωπικοί προσανατολισμοί στην

προστασία του εγώ και αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στην προστασία του εγώ). Αξιοπαρατήρητη η ισχυρότερη συσχέτιση της ικανοποίησης στη Φ.Α. με τις δομές των στόχων για προσωπική βελτίωση (προσανατολισμός στη βελτίωση και αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση).

Παρόμοια και η συμμετοχή στην άθληση είχε θετική σχέση με όλες τις δομές των στόχων, με μοναδική εξαίρεση την αρνητική σχέση της επίσης με δομές στόχων προστασίας του εγώ. Αξιοπαρατήρητη και εδώ η ισχυρότερη συσχέτιση της συμμετοχής στην άθληση με τις δομές των στόχων για προσωπική βελτίωση.

Πίνακας 10. Συντελεστές συσχέτισης των προσωπικών προσανατολισμών σε στόχους, της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας και της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καλύτερου/ης φίλου/ης σε στόχους επίτευξης στους χώρους άθλησης (μάθημα Φ.Α./αθλητισμός)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
Στόχοι																		
1. ΠΒ	1.00	.22	-.34	.39	.65	.11	-.28	.41	.70	.22	-.24	.36	.65	.20	-.21	.37	.62	.44
2. ΕΕ		1.00	.22	.72	.18	.67	.26	.44	.21	.76	.26	.47	.16	.71	.28	.43	.28	.26
3. ΠΕ			1.00	.19	-.26	.28	.66	.04	-.24	.21	.67	.05	-.25	.17	.67	.04	-.22	-.19
4. ΚΑ				1.00	.27	.56	.18	.81	.33	.69	.23	.83	.27	.66	.28	.79	.37	.29
Αντλ/μενη έμφαση καθ/τή Φ.Α.-προπ/τή σε στόχους					1.00	.14	-.26	.46	.65	.19	-.19	.28	.65	.20	-.17	.31	.54	.41
5. ΠΒ						1.00	.40	.46	.12	.76	.35	.46	.08	.74	.37	.43	.13	.17
6. ΕΕ							1.00	.06	-.26	.25	.67	.07	-.23	.25	.65	.05	-.18	-.07
7. ΠΕ								1.00	.37	.55	.11	.85	.34	.52	.16	.85	.34	.28
8. ΚΑ									1.00	.26	-.28	.43	.73	.21	-.19	.37	.47	.34
Αντλ/μενη έμφαση καλύτερας σε στόχους										1.00	.32	.63	.18	.83	.31	.57	.22	.19
9. ΠΒ											1.00	.12	-.25	.25	.77	.08	-.14	-.05
10. ΕΕ												1.00	.31	.54	.16	.86	.26	.22
11. ΠΕ													1.00	.27	-.23	.46	.45	.32
12. ΚΑ														1.00	.34	.61	.22	.21
Αντλ/μενη έμφαση καλύτερου φίλου σε στόχους															1.00	.14	-.10	-.02
13. ΠΒ																1.00	.29	.25
14. ΕΕ																	1.00	.46
15. ΠΕ																		1.00
16. ΚΑ																		
17. Ικανοποίηση στη Φ.Α.																		
18. Συμμετοχή στην άθληση																		

Σημείωση: Για τιμές του συντελεστή συσχέτισης $r < .07$ η συσχέτιση δεν είναι στατιστικά σημαντική
Για τιμές του συντελεστή συσχέτισης $r > .10$ η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο $p < .01$
ΠΒ=προσωπική βελτίωση, ΕΕ=ενίσχυση του εγώ, ΠΕ=προσπάθεια του εγώ, ΚΑ=κοινωνική αποδοχή

Αναλύσεις παλινδρόμησης

Η ανάλυση παλινδρόμησης (standard regression analysis) χρησιμοποιήθηκε για να εξετασθεί η διακύμανση:

α) των στόχων την τρίτη χρονιά, που ερμηνεύεται από το αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από μητέρα, καθηγητή/τρια Φ.Α. ή προπονητή/τρια και καλύτερο/η φίλο/η και τους αντίστοιχους στόχους κατά την πρώτη χρονιά (πίνακες 11, 12, 13 & 14).

Στη διερεύνηση της παραπάνω διακύμανσης χρησιμοποιήθηκε απλή ανάλυση παλινδρόμησης (standard regression analysis). Πρέπει να επισημανθεί ότι οι στόχοι επίτευξης και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στους αντίστοιχους στόχους είχαν υψηλή συσχέτιση και συνεπώς υψηλή κοινή διακύμανση στην ερμηνεία των εξαρτημένων μεταβλητών. Η είσοδος του ίδιου στόχου που χρησιμοποιήθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή στο χρόνο 1 έγινε για να αφαιρεθεί η διακύμανσή του η οποία επηρεάζει τη διαμόρφωση της αντίληψης παρακίνησης στο χρόνο 1, άρα να μείνει καθαρός ο ρόλος του κάθε κοινωνικού παράγοντα χωριστά στη διαμόρφωση των στόχων στο μέλλον.

Επίσης, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (hierarchical regression analysis) χρησιμοποιήθηκε για να εξετασθεί η διακύμανση:

β) της συμμετοχής στην άθληση την τρίτη χρονιά, που ερμηνεύεται από τη συμμετοχή στην άθληση (βήμα 1) και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τη μητέρα, τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. ή προπονητή/τρια και τον/την καλύτερο/η φίλο/η κατά την πρώτη χρονιά (βήμα 2) (πίνακες 15, 16, 17 & 18), και

γ) της ικανοποίησης στο μάθημα της Φ.Α. την τρίτη χρονιά, που ερμηνεύεται από την ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. (βήμα 1) και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τη μητέρα, τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. ή προπονητή/τρια και τον/την καλύτερο/η φίλο/η κατά την πρώτη χρονιά (βήμα 2) (πίνακες 19, 20, 21 & 22).

Στη διερεύνηση των παραπάνω διακυμάνσεων χρησιμοποιήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης (hierarchical regression analysis) για να διαπιστωθεί τι προσθέτει το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης (τη μοναδική δηλαδή συνεισφορά της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης) στην ερμηνεία της διακύμανσης των παραπάνω εξαρτημένων μεταβλητών. Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης δύο βημάτων επιτρέπει δηλαδή την

καλύτερη μελέτη του ρόλου του κλίματος παρακίνησης, ως παράγοντα πρόβλεψης, καθώς έχει αφαιρεθεί στο βήμα 1 η διακύμανση λόγω της προηγούμενης συμπεριφοράς στο χρόνο 1.

Επιπλέον, για την καλύτερη διερεύνηση των διαχρονικών επιδράσεων διενεργήθηκαν αντίστοιχες αναλύσεις παλινδρόμησης με τις ίδιες ανεξάρτητες μεταβλητές (1^η χρονιά) και εξαρτημένες τις προαναφερόμενες μεταβλητές κατά τη δεύτερη χρονιά. Όλες οι παραπάνω αναλύσεις παλινδρόμησης αφορούσαν το συνολικό δείγμα της έρευνας. Για την καλύτερη μελέτη της διακύμανσης της κάθε μεταβλητής κατά την τρίτη και δεύτερη χρονιά τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ενιαίο πίνακα.

Για να υπάρχει δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ συντελεστών παλινδρόμησης (τιμές beta) σε διαφορετικές αναλύσεις, για όλες τις μεταβλητές, υπολογίσθηκαν οι τυποποιημένες τους τιμές (z values). Στη συνέχεια, στις αναλύσεις παλινδρόμησης που ακολουθούν τόσο για τις εξαρτημένες όσο και για τις ανεξάρτητες μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκαν οι τυποποιημένες (standardized) τιμές τους. Αυτό σημαίνει ότι οι τιμές B συμπίπτουν με τις τυποποιημένες τιμές β, οπότε στις παρακάτω αναλύσεις παρουσιάζονται οι τυποποιημένες τιμές β.

Παλινδρόμηση των στόχων στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στους στόχους στον πρώτο χρόνο. Για να εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των στόχων στον δεύτερο και στον τρίτο χρόνο από: α) το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τη μητέρα, τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. ή προπονητή/τρια και τον/την καλύτερο/η φίλο/η και β) τους στόχους από τον πρώτο χρόνο, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τον εκάστοτε στόχο στον τρίτο και στον δεύτερο χρόνο και ανεξάρτητες μεταβλητές την αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας, και του καλύτερου/ης φίλου/ης και τον αντίστοιχο στόχο στον πρώτο χρόνο.

Παλινδρόμηση του στόχου προσωπική βελτίωση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο. Δύο αναλύσεις παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκαν για να εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης του προσανατολισμού στη βελτίωση α) στον δεύτερο και β) στον τρίτο χρόνο από τον προσανατολισμό στη βελτίωση και την αντιλαμβανόμενη

έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στη βελτίωση από τον πρώτο χρόνο.

Στον δεύτερο χρόνο το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .47 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4, 1116)=79.9$, $p<.001$. Συνολικά 22% της μεταβλητότητας του προσανατολισμού στη βελτίωση στον δεύτερο χρόνο εξηγήθηκε από τον προσανατολισμό στη βελτίωση και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στη βελτίωση από τον πρώτο χρόνο. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στη βελτίωση στον δεύτερο χρόνο, ο προσανατολισμός στη βελτίωση ($\beta=.31$, $t=8.83$, $p<.001$), η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή ($\beta=.13$, $t=3.71$, $p<.001$) και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καλύτερου φίλου ($\beta=.09$, $t=2.57$, $p<.05$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας δεν είχε καμία συνεισφορά ($\beta=.04$, $t=1.06$, $p>.05$) στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στη βελτίωση στον δεύτερο χρόνο (πίνακας 11).

Στον τρίτο χρόνο το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .42 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4, 1009)=52.7$, $p<.001$. Συνολικά 17% της μεταβλητότητας του προσανατολισμού στη βελτίωση στον τρίτο χρόνο εξηγήθηκε από τον προσανατολισμό στη βελτίωση και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στη βελτίωση από τον πρώτο χρόνο. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στη βελτίωση στον τρίτο χρόνο, ο προσανατολισμός στη βελτίωση ($\beta=.25$, $t=6.39$, $p<.001$), η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή ($\beta=.09$, $t=2.42$, $p<.05$) και η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας ($\beta=.10$, $t=2.48$, $p<.05$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καλύτερου φίλου δεν είχε καμία συνεισφορά ($\beta=.06$, $t=1.50$, $p>.05$) στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στη βελτίωση στον τρίτο χρόνο (πίνακας 11).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές κάτι που ενισχύει την εγκυρότητα πρόβλεψης των οργάνων κλίματος παρακίνησης. Όπως ήταν αναμενόμενο το μέγεθος των συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένης μεταβλητής στον χρόνο 3 και ανεξάρτητων μεταβλητών στον χρόνο 1 ήταν λίγο ασθενέστερο από ότι μεταξύ εξαρτημένης μεταβλητής στον χρόνο 2 και προβλεπτών στον χρόνο 1.

Πίνακας 11. Παλινδρόμηση του στόχου προσωπική βελτίωση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Προσανατολισμός στη Βελτίωση						
Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Χρόνος 2			Χρόνος 3		
	πολλαπλό R	r	B	πολλαπλό R	r	B
	.47***			.42***		
Προσανατολισμός στη Βελτίωση χρόνος 1		.44***	.31***		.38***	.25***
Αντιλ/νη Έμφαση Καθ/τή Φ.Α.-Προπονητή στη Βελτίωση χρόνος 1		.35***	.13***		.30***	.09*
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Μητέρας στη Βελτίωση χρόνος 1		.36***	.04		.34***	.10*
Αντιλ/νη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στη Βελτίωση χρόνος 1		.33***	.09*		.29***	.06

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta
***p<.001, **p<.01, *p<.05

Παλινδρόμηση του στόχου ενίσχυση του εγώ στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο. Δύο αναλύσεις παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκαν για να εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της ενίσχυσης του εγώ α) στον δεύτερο και β) στον τρίτο χρόνο από την ενίσχυση του εγώ και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στην ενίσχυση του εγώ από τον πρώτο χρόνο.

Στον δεύτερο χρόνο το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .57 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, F(4, 1066)=129.3, p<.001. Συνολικά 33% της μεταβλητότητας της ενίσχυσης του εγώ στον δεύτερο χρόνο εξηγήθηκε από τον προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ από τον πρώτο χρόνο. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της ενίσχυσης του εγώ στον δεύτερο χρόνο, η ενίσχυση του εγώ (β=.43, t=12.35, p<.001), η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας (β=.13, t=3.23, p<.01) και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καλύτερου φίλου (β=.08, t=2.00, p<.05). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή δεν είχε καμία συνεισφορά (β=.00, t=-.11, p>.05) στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στην ενίσχυση του εγώ στον δεύτερο χρόνο (πίνακας 12).

Στον τρίτο χρόνο το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .54 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4, 973)=98.7, p<.001$. Συνολικά 29% της μεταβλητότητας της ενίσχυσης του εγώ στον τρίτο χρόνο εξηγήθηκε από τον προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ από τον πρώτο χρόνο. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της ενίσχυσης του εγώ στον τρίτο χρόνο, η ενίσχυση του εγώ ($\beta=.34, t=8.83, p<.001$), η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας ($\beta=.12, t=2.74, p<.01$) και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καλύτερου φίλου ($\beta=.15, t=3.65, p<.001$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή δεν είχαν καμία συνεισφορά ($\beta=-.01, t=-.39, p>.05$) στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στην ενίσχυση του εγώ στον τρίτο χρόνο (πίνακας 12).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών ουσιαστικά παρέμενε σταθερό για τον δεύτερο και τον τρίτο χρόνο.

Πίνακας 12. Παλινδρόμηση του στόχου ενίσχυση του εγώ στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Προσανατολισμός στην Ενίσχυση του Εγώ						
Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Χρόνος 2			Χρόνος 3		
	πολλαπλό R .57***	r	β	πολλαπλό R .54***	r	B
Προσανατολισμός στην Ενίσχυση του Εγώ χρόνος 1		.55***	.43***		.51***	.34***
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Καθ/τή Φ.Α.- Προπ/τή στην Ενίσχυση του Εγώ χρόνος1		.35***	.00		.34***	-.01
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Μητέρας στην Ενίσχυση του Εγώ χρόνος 1		.46***	.13**		.45***	.12**
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην Ενίσχυση του Εγώ χρόνος1		.42***	.08*		.44***	.15***

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta
***p<.001, **p<.01, *p<.05

Παλινδρόμηση του στόχου προστασία του εγώ στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο. Δύο αναλύσεις παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκαν για να εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της προστασίας του εγώ α) στον δεύτερο και β) στον τρίτο χρόνο από την ενίσχυση του εγώ και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στην προστασία του εγώ από τον πρώτο χρόνο.

Στον δεύτερο χρόνο το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .49 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4, 1091)=86.7, p<.001$. Συνολικά 24% της μεταβλητότητας της προστασίας του εγώ στον δεύτερο χρόνο εξηγήθηκε από τον προσανατολισμό στην προστασία του εγώ και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στην προστασία του εγώ από τον πρώτο χρόνο. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της προστασίας του εγώ στον δεύτερο χρόνο, η προστασία του εγώ ($\beta=.31, t=9.27, p<.001$), η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή ($\beta=.12, t=3.59, p<.001$) και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καλύτερου φίλου ($\beta=.11, t=2.72, p<.01$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας δεν είχε καμία συνεισφορά ($\beta=.04, t=1.01, p>.05$) στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στην προστασία του εγώ στον δεύτερο χρόνο (πίνακας 13).

Στον τρίτο χρόνο το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .42 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4, 993)=51.6, p<.001$. Συνολικά 17% της μεταβλητότητας της προστασίας του εγώ στον τρίτο χρόνο εξηγήθηκε από τον προσανατολισμό στην προστασία του εγώ και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στην προστασία του εγώ από τον πρώτο χρόνο. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της προστασίας του εγώ στον τρίτο χρόνο, η προστασία του εγώ ($\beta=.27, t=7.34, p<.001$), η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας ($\beta=.09, t=2.02, p<.05$) και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καλύτερου φίλου ($\beta=.09, t=2.09, p<.05$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή δεν είχε καμία συνεισφορά ($\beta=.03, t=.88, p>.05$) στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στην προστασία του εγώ στον τρίτο χρόνο (πίνακας 13).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Όπως ήταν αναμενόμενο το μέγεθος των συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένης μεταβλητής στον χρόνο 3 και ανεξάρτητων μεταβλητών στον χρόνο 1 ήταν λίγο ασθενέστερο από ότι μεταξύ εξαρτημένης μεταβλητής στον χρόνο 2 και προβλεπτών στον χρόνο 1.

Πίνακας 13. Παλινδρόμηση του στόχου προστασία του εγώ στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Προσανατολισμός στην Προστασία του Εγώ						
Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Χρόνος 2			Χρόνος 3		
	πολλαπλό R .49***	r	β	πολλαπλό R .42***	r	β
Προσανατολισμός στην Προστασία του Εγώ χρόνος 1		.46***	.31***		.39***	.27***
Αντί/μενη Έμφαση Καθ/τή Φ.Α-Προπ/τή στην Προστασία του Εγώ χρόνος 1		.36***	.12***		.28***	.03
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Μητέρας στην Προστασία του Εγώ χρόνος 1		.35***	.04		.32***	.09*
Αντί/μενη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην Προστασία του Εγώ χρόνος 1		.36***	.11**		.32***	.09*

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta

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

Παλινδρόμηση του στόχου κοινωνικής αποδοχής στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντίστοιχο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο. Δύο αναλύσεις παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκαν για να εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της κοινωνικής αποδοχής α) στον δεύτερο και β) στον τρίτο χρόνο από την κοινωνική αποδοχή και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στην κοινωνική αποδοχή από τον πρώτο χρόνο.

Στον δεύτερο χρόνο το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .60 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4, 1076)=148.9$, $p<.001$. Συνολικά 36% της μεταβλητότητας της κοινωνικής αποδοχής στον δεύτερο χρόνο εξηγήθηκε από τον προσανατολισμό στην κοινωνική αποδοχή και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή

προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στην κοινωνική αποδοχή από τον πρώτο χρόνο. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη της κοινωνικής αποδοχής στον δεύτερο χρόνο, η κοινωνική αποδοχή ($\beta=.32$, $t=6.43$, $p<.001$), η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή ($\beta=.11$, $t=2.40$, $p<.05$) και η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας ($\beta=.17$, $t=3.22$, $p<.01$). Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καλύτερου φίλου δεν είχε καμία συνεισφορά ($\beta=.03$, $t=.75$, $p>.05$) στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στην κοινωνική αποδοχή στον δεύτερο χρόνο (πίνακας 14).

Στον τρίτο χρόνο το πολλαπλό R της ανάλυσης παλινδρόμησης ήταν .33 που είναι στατιστικά σημαντικά διαφορετικό από το μηδέν, $F(4, 981)=30.5$, $p<.001$. Συνολικά 11% της μεταβλητότητας της κοινωνικής αποδοχής στον τρίτο χρόνο εξηγήθηκε από τον προσανατολισμό στην κοινωνική αποδοχή και την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στον προσανατολισμό στην κοινωνική αποδοχή από τον πρώτο χρόνο. Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές μόνο ο προσανατολισμός στο στόχο κοινωνική αποδοχή ($\beta=.25$, $t=3.91$, $p<.001$) συνεισέφερε σημαντικά στην πρόβλεψη της κοινωνικής αποδοχής στον τρίτο χρόνο. Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή ($\beta=.09$, $t=1.51$, $p>.05$), της μητέρας ($\beta=-.01$, $t=-.19$, $p>.05$) και του καλύτερου φίλου ($\beta=.02$, $t=.34$, $p>.05$) δεν είχαν καμία συνεισφορά στην πρόβλεψη του προσανατολισμού στην κοινωνική αποδοχή στον τρίτο χρόνο (πίνακας 14).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Όπως ήταν αναμενόμενο το μέγεθος των συσχετίσεων μεταξύ εξαρτημένης μεταβλητής στον χρόνο 3 και ανεξάρτητων μεταβλητών στον χρόνο 1 ήταν λίγο ασθενέστερο από ότι μεταξύ εξαρτημένης μεταβλητής στον χρόνο 2 και προβλεπτών στον χρόνο 1.

Πίνακας 14. Παλινδρόμηση του στόχου κοινωνικής αποδοχής στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στον αντίστοιχο στόχο από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Προσανατολισμός στην Κοινωνική Αποδοχή						
Ανεξάρτητες Μεταβλητές	Χρόνος 2			Χρόνος 3		
	πολλαπλό R .60***	r	β	πολλαπλό R .33***	r	β
Προσανατολισμός στην Κοινωνική Αποδοχή χρόνος 1		.58***	.32***		.33***	.25***
Αντιλ/μενη Έμφαση Καθηγητή Φ.Α. - Προπ/τή στην Κοινωνική Αποδοχή χρόνος 1		.54***	.11*		.30***	.09
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Μητέρας στην Κοινωνική Αποδοχή χρόνος 1		.55***	.17**		.29***	-.01
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην Κοινωνική Αποδοχή χρόνος 1		.51***	.03		.28***	.02

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta
***p<.001, **p<.01, *p<.05

Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης και στη συμμετοχή στην άθληση στον πρώτο χρόνο
Για να εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση κατά τον δεύτερο και τον τρίτο χρόνο από: α) τη συμμετοχή στην άθληση και β) την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης από τον πρώτο χρόνο, χρησιμοποιήθηκαν δύο ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συμμετοχή στην άθληση στον τρίτο και στον δεύτερο χρόνο αντίστοιχα και ανεξάρτητες μεταβλητές τη συμμετοχή στην άθληση (βήμα 1) και την αντιλαμβανόμενη έμφαση των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων στον κάθε στόχο (βήμα 2) αντίστοιχα από τον πρώτο χρόνο.

Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση και στη συμμετοχή στην άθληση στον πρώτο χρόνο. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Συμμετοχής στην Άθληση στον 2^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-2) αρχικά από την Συμμετοχή στην Άθληση στον 1^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-1). Στο δεύτερο βήμα μπόκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών

Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στη Βελτίωση επίσης από τον 1^ο χρόνο (ANT.K.ΠΒ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η ΣΥΜ.ΑΘ.-1 εξήγησε το 30% της μεταβλητότητας $F(1,1068)=457.1, p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.K.ΠΒ-1 βελτίωσαν το ποσοστό πρόβλεψης στο 32.2%, $F_{change}(3,1065)=11.7, p<.001$. Από την αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχαν μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας ($\beta=.10, t=3.2, p<.01$) και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης ($\beta=.08, t=2.26, p<.05$) (πίνακας 15).

Παρόμοια, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Συμμετοχής στην Άθληση στον 3^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-3) αρχικά από την Συμμετοχή στην Άθληση στον 1^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στη Βελτίωση επίσης από τον 1^ο χρόνο (ANT.K.ΠΒ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση στον τρίτο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η ΣΥΜ.ΑΘ.-1 εξήγησε το 32.6% της μεταβλητότητας $F(1,1154)=558.3, p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.K.ΠΒ-1 βελτίωσαν το ποσοστό πρόβλεψης στο 34.6%, $F_{change}(3,1151)=11.5, p<.001$. Από την αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχε μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας ($\beta=.06, t=2.0, p<.05$) (πίνακας 15).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών ουσιαστικά παρέμεινε αναλλοίωτο για τον δεύτερο και τον τρίτο χρόνο.

Πίνακας 15. Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στη συμμετοχή στην άθληση και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συμμετοχή στην Άθληση								
Ανεξάρτητες μεταβλητές	πολλαπλό R	Χρόνος 2			πολλαπλό R	Χρόνος 3		
		ΔR^2	r	β		ΔR^2	r	β
Βήμα 1	.55***	.300***			.57***	.326***		
Συμμετοχή στην Άθληση χρόνος 1				.55***				.57***
Βήμα 2	.57***	.022***			.59***	.020***		
Συμμετοχή στην Άθληση χρόνος 1			.55***	.51***			.57***	.54***
Αντίληψη Έμφαση Κ.Φ.Α.-Προ/τή στη Βελτίωση χρόνος1			.26***	.10**			.25***	.06*
Αντίληψη Έμφαση Μητέρας στη Βελτίωση χρόνος1			.20***	.00			.23***	.06
Αντίληψη Έμφαση Καλύτ. Φίλου στη Βελτίωση χρόνος1			.21***	.08*			.21***	.06

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta, ΔR^2 = R Square Change
***p<.001, **p<.01, *p<.05

Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην ενίσχυση του εγώ και στη συμμετοχή στην άθληση στον πρώτο χρόνο. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Συμμετοχής στην Άθληση στον 2^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-2) αρχικά από την Συμμετοχή στην Άθληση στον 1^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Ενίσχυση του Εγώ επίσης από τον 1^ο χρόνο (ΑΝΤ.Κ.Π.ΕΕ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η ΣΥΜ.ΑΘ.-1 εξήγησε το 29.8% της μεταβλητότητας $F(1,1034)=439.9$, $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ΑΝΤ.Κ.Π.ΕΕ-1 δεν βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά το ποσοστό πρόβλεψης της ΣΥΜ.ΑΘ.-2, $F_{change}(3,1031)=1.6$, $p>.05$ (πίνακας 16).

Παρόμοια, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Συμμετοχής στην Άθληση στον 3^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-3) αρχικά από την

Συμμετοχή στην Άθληση στον 1^ο χρόνο (SYM.ΑΘ.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Ενίσχυση του Εγώ επίσης από τον 1^ο χρόνο (ANT.Κ.Π.ΕΕ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση στον τρίτο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η SYM.ΑΘ.-1 εξήγησε το 32.3% της μεταβλητότητας $F(1,1108)=528.3$ $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.Π.ΕΕ-1 δεν βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά το ποσοστό πρόβλεψης της SYM.ΑΘ.-3, $Fchange(3,1105)=.58$, $p>.05$ (πίνακας 16).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών είχε μια μικρή εξασθένιση από τον δεύτερο προς τον τρίτο χρόνο.

Πίνακας 16. Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στη συμμετοχή στην άθληση και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συμμετοχή στην Άθληση								
Ανεξάρτητες μεταβλητές	πολλαπλό R	Χρόνος 2			πολλαπλό R	Χρόνος 3		
		ΔR^2	r	β		ΔR^2	r	β
Βήμα 1	.55***	.298***			.57***	.323***		
Συμμετοχή στην Άθληση χρόνος 1				.55***				.57***
Βήμα 2	.55	.003			.57	.001		
Συμμετοχή στην Άθληση χρόνος 1			.55***	.54***			.57***	.56***
Αντιλ/νη Έμφαση ΚΦ.Α.-Προ/τή στην Ενίσχυση του Εγώ χρόνος 1			.09**	.01			.08**	.01
Αντιλ/νη Έμφαση Μητέρας στην Ενίσχυση του Εγώ χρόνος 1			.14***	.03			.11***	-.01
Αντιλ/νη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην Ενίσχυση του Εγώ χρόνος 1			.13***	.03			.11***	.04

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta, ΔR^2 = R Square Change
*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην προστασία του εγώ και στη συμμετοχή στην άθληση στον πρώτο χρόνο. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης

χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Συμμετοχής στην Άθληση στον 2^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-2) αρχικά από την Συμμετοχή στην Άθληση στον 1^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Προστασία του Εγώ επίσης από τον 1^ο χρόνο (ΑΝΤ.Κ.Π.ΠΕ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η ΣΥΜ.ΑΘ.-1 εξήγησε το 30.3% της μεταβλητότητας $F(1,1057)=458.6$, $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ΑΝΤ.Κ.Π.ΠΕ-1 δεν βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά το ποσοστό πρόβλεψης της ΣΥΜ.ΑΘ.-2, $F_{change}(3,1054)=.46$, $p>.05$ (πίνακας 17).

Παρόμοια, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Συμμετοχής στην Άθληση στον 3^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-3) αρχικά από την ΣΥΜ.ΑΘ.-1. Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Προστασία του Εγώ επίσης από τον 1^ο χρόνο (ΑΝΤ.Κ.Π.ΠΕ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση στον τρίτο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η ΣΥΜ.ΑΘ.-1 εξήγησε το 31.6% της μεταβλητότητας $F(1,1129)=522.2$, $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ΑΝΤ.Κ.Π.ΠΕ-1 δεν βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά το ποσοστό πρόβλεψης της ΣΥΜ.ΑΘ.-3, $F_{change}(3,1126)=.51$, $p>.05$ (πίνακας 17).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, συνοπτικά όλες οι αντιλήψεις των κοινωνικών παραγόντων ουσιαστικά δεν είχαν καμία σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Αρνητική χαμηλή σχέση με τη συμμετοχή στην άθληση, μόνο όμως για μια μέτρηση, είχε η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου στην προστασία του εγώ.

Πίνακας 17. Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στη συμμετοχή στην άθληση και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συμμετοχή στην Άθληση									
Ανεξάρτητες μεταβλητές	πολλαπλό R	Χρόνος 2			πολλαπλό R	Χρόνος 3			β
		ΔR^2	r	β		ΔR^2	r	β	
Βήμα 1	.55***	.303***			.56***	.316***			
Συμμετοχή στην Άθληση χρόνος 1				.55***					.56***
Βήμα 2	.55	.001			.56	.001			
Συμμετοχή στην Άθληση χρόνος 1			.55***	.55***			.56***	.56***	
Αντιλ/νη Έμφαση ΚΦ.Α.-Προπ/τή στην Προστασία του Εγώ χρόνος 1			-.06*	-.03.			-.04	.02	
Αντιλ/νη Έμφαση Μητέρας στην Προστασία του Εγώ χρόνος 1			-.04	.00			-.04	-.01	
Αντιλ/νη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην Προστασία του Εγώ χρόνος 1			-.03	.01			-.05*	-.03	

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta, ΔR^2 = R Square Change

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

Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην κοινωνική αποδοχή και στη συμμετοχή στην άθληση στον πρώτο χρόνο. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Συμμετοχής στην Άθληση στον 2^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-2) αρχικά από την Συμμετοχή στην Άθληση στον 1^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Κοινωνική Αποδοχή επίσης από τον 1^ο χρόνο (ΑΝΤ.Κ.Π.ΚΑ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η ΣΥΜ.ΑΘ.-1 εξήγησε το 29.9% της μεταβλητότητας $F(1,1068)=454.8$, $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ΑΝΤ.Κ.Π.ΚΑ-1 βελτίωσαν το ποσοστό πρόβλεψης στο 31.4%, $F_{change}(3,1065)=7.7$, $p<.001$. Από τους κοινωνικούς παράγοντες στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχε μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας ($\beta=.12$, $t=2.7$, $p<.01$) (πίνακας 18).

Παρόμοια, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Συμμετοχής στην Άθληση στον 3^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-3) αρχικά από την Συμμετοχή στην Άθληση στον 1^ο χρόνο (ΣΥΜ.ΑΘ.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι

Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Κοινωνική Αποδοχή επίσης από τον 1^ο χρόνο (ΑΝΤ.Κ.Π.ΚΑ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της συμμετοχής στην άθληση στον τρίτο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η ΣΥΜ.ΑΘ.-1 εξήγησε το 31.5% της μεταβλητότητας $F(1,1137)=522.2, p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ΑΝΤ.Κ.Π.ΚΑ-1 βελτίωσαν το ποσοστό πρόβλεψης στο 32%, $Fchange(3,1134)=2.8, p<.05$. Κανένας όμως κοινωνικός παράγοντας δεν είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην πρόβλεψη της ΣΥΜ.ΑΘ.-3 (πίνακας 18).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών είχε μια μικρή εξασθένιση από τον δεύτερο προς τον τρίτο χρόνο.

Πίνακας 18. Παλινδρόμηση της συμμετοχής στην άθληση στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στη συμμετοχή στην άθληση και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη μεταβλητή: Συμμετοχή στην Άθληση								
Ανεξάρτητες μεταβλητές	πολλαπλό R	Χρόνος 2			πολλαπλό R	Χρόνος 3		
		ΔR^2	r	β		ΔR^2	r	β
Βήμα 1 Συμμετοχή στην Άθληση χρόνος 1	.55***	.299***		.55***	.56***	.315***		.56***
Βήμα 2 Συμμετοχή στην Άθληση χρόνος 1	.56***	.015***	.55***	.52***	.57*	.005*	.56***	.56***
Αντιλ/νη Έμφαση ΚΦ.Α.-Προπ/τή στην Κοινωνική Αποδοχή χρόνος1			.24***	.12**			.20***	.05
Αντιλ/νη Έμφαση Μητέρας στην Κοινωνική Αποδοχή χρόνος1			.19***	.01			.15***	-.02
Αντιλ/νη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην Κοινωνική Αποδοχή χρόνος1			.18***	-.01			.16***	.05

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta, ΔR^2 = R Square Change
***p<.001, **p<.01, *p<.05

Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη φυσική αγωγή στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στην ικανοποίηση στη Φ.Α. στον πρώτο χρόνο. Για να εξετασθεί η δυνατότητα πρόβλεψης

της ικανοποίησης στη Φ.Α. κατά τον δεύτερο και τον τρίτο χρόνο από α) την ικανοποίηση στη Φ.Α. και β) την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης από τον πρώτο χρόνο, χρησιμοποιήθηκαν δύο ιεραρχικές αναλύσεις παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση στη Φ.Α. στον τρίτο και στον δεύτερο χρόνο αντίστοιχα και ανεξάρτητες μεταβλητές την ικανοποίηση στη Φ.Α. (βήμα 1) και την αντιλαμβανόμενη έμφαση των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων στον κάθε στόχο (βήμα 2) αντίστοιχα από τον πρώτο χρόνο.

Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην βελτίωση και στην ικανοποίηση στη Φ.Α. στον πρώτο χρόνο. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Ικανοποίησης στη Φ.Α. στον 2^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-2) αρχικά από την Ικανοποίηση στη Φ.Α. στον 1^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στη Βελτίωση επίσης από τον πρώτο χρόνο (ANT.Κ.ΠΒ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η IKAN.Φ.Α.-1 εξήγησε το 21.7% της μεταβλητότητας $F(1,1053)=291.9$, $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.ΠΒ-1 βελτίωσαν το ποσοστό πρόβλεψης στο 23.3%, $F_{change}(3,1050)=7.4$, $p<.001$. Από τους κοινωνικούς παράγοντες στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχε μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας-προπονητή/τριας στο στόχο για βελτίωση ($\beta=.11$, $t=3.2$, $p<.01$) (πίνακας 19).

Παρόμοια, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Ικανοποίησης στη Φ.Α. στον 3^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-3) αρχικά από την IKAN.Φ.Α.-1. Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι ANT.Κ.ΠΒ-1 για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον τρίτο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η IKAN.Φ.Α.-1 εξήγησε το 21.5% της μεταβλητότητας $F(1,1039)=284.5$ $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.ΠΒ-1 βελτίωσαν το ποσοστό πρόβλεψης στο 23.5%, $F_{change}(3,1036)=9.0$, $p<.001$. Από τους κοινωνικούς παράγοντες στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχε μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση

του/της καθηγητή/τριας-προπονητή/τριας ($\beta=.09$, $t=2.5$, $p<.05$) και της μητέρας ($\beta=.09$, $t=2.5$, $p<.05$) στο στόχο για βελτίωση (πίνακας 19).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές. Το μέγεθος των συσχετίσεων αυτών ουσιαστικά παρέμεινε αναλλοίωτο για τον δεύτερο και τον τρίτο χρόνο.

Πίνακας 19. Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη φυσική αγωγή στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην ικανοποίηση στη Φ.Α. και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο βελτίωση από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή								
Ανεξάρτητες μεταβλητές	πολλαπλό R	Χρόνος 2		β	πολλαπλό R	Χρόνος 3		β
		ΔR^2	r			ΔR^2	r	
Βήμα 1	.47***	.217***			.46***	.215***		
Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή χρόνος 1				.47***				.46***
Βήμα 2	.48***	.016***			.49***	.020***		
Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή χρόνος 1			.47***	.41***			.46***	.39***
Αντιλ/νη Έμφαση ΚΦΑ-Προπ/τή στη Βελτίωση χρόνος 1			.29***	.11**			.29***	.09*
Αντιλ/νη Έμφαση Μητέρας στη Βελτίωση χρόνος 1			.27***	.06			.30***	.09*
Αντιλ/νη Έμφαση Καλύτ. Φίλου στη Βελτίωση χρόνος 1			.23***	-.02			.22***	.00

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta, ΔR^2 = R Square Change

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

Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην ενίσχυση του εγώ και στην ικανοποίηση στη Φ.Α. στον πρώτο χρόνο. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Ικανοποίησης στη Φ.Α. στον 2^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-2) αρχικά από την Ικανοποίηση στη Φ.Α. στον 1^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Ενίσχυση του Εγώ επίσης από τον πρώτο χρόνο (ANT.Κ.Π.ΕΕ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η IKAN.Φ.Α.-1 εξήγησε το 21.3% της μεταβλητότητας, $F(1,1016)=275.7, p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.Π.ΕΕ-1 δεν βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο χρόνο, $Fchange(3,1013)=2.2, p>.05$ (πίνακας 20).

Παρόμοια, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Ικανοποίησης στη Φ.Α. στον 3^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-3) αρχικά από την IKAN.Φ.Α.-1. Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι ANT.Κ.Π.ΕΕ-1 για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον τρίτο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η IKAN.Φ.Α.-1 εξήγησε το 19.8% της μεταβλητότητας, $F(1,995)=245.8 p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.Π.ΕΕ-1 βελτίωσαν το ποσοστό πρόβλεψης στο 20.7%, $Fchange(3,992)=3.7, p<.001$. Κανένας όμως κοινωνικός παράγοντας δεν είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην πρόβλεψη της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον τρίτο χρόνο (πίνακας 20).

Αξιίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 20. Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη φυσική αγωγή στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην ικανοποίηση στη Φ.Α. και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή								
Ανεξάρτητες μεταβλητές	πολλαπλό R	Χρόνος 2		β	πολλαπλό R	Χρόνος 3		β
		ΔR^2	r			ΔR^2	r	
Βήμα 1	.46***	.213***			.45***	.198***		
Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή χρόνος 1								.45***
Βήμα 2	.47	.005			.46***	.009***		
Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή χρόνος 1			.46***	.46***			.45***	.43***
Αντιλ/νη Έμφαση Κ.Φ.Α-Προπ/τή στην ενίσχυση του εγώ χρόνος 1			.09**	.07			.10**	.04
Αντιλ/νη Έμφαση Μητέρας στην ενίσχυση του εγώ χρόνος 1			.12***	-.01			.16***	.06
Αντιλ/νη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην ενίσχυση του εγώ χρόνος 1			.21***	.01			.12***	.00

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta, $\Delta R^2 = R$ Square Change
*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην προστασία του εγώ και στην ικανοποίηση στη Φ.Α. στον πρώτο χρόνο. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Ικανοποίησης στη Φ.Α. στον 2^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-2) αρχικά από την Ικανοποίηση στη Φ.Α. στον 1^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Προστασία του Εγώ επίσης από τον πρώτο χρόνο (ANT.Κ.Π.ΠΕ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η IKAN.Φ.Α.-1 εξήγησε το 21.3% της μεταβλητότητας, $F(1,1041)=282.2, p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.Π.ΠΕ-1 δεν βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο χρόνο, $Fchange(3,1038)=1.8, p>.05$ (πίνακας 21).

Παρόμοια, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Ικανοποίησης στη Φ.Α. στον 3^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-3) αρχικά από την IKAN.Φ.Α.-1. Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι ANT.Κ.Π.ΠΕ-1 για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον τρίτο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η IKAN.Φ.Α.-1 εξήγησε το 20.7% της μεταβλητότητας, $F(1,1027)=268.3, p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.Π.ΠΕ-1 δεν βελτίωσαν στατιστικά σημαντικά το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον τρίτο χρόνο, $Fchange(3,1024)=.59, p>.05$ (πίνακας 21).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, οι αντιλήψεις των παιδιών για το ρόλο των κοινωνικών παραγόντων δεν είχαν καμία σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 21. Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην ικανοποίηση στη Φ.Α. και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή								
Ανεξάρτητες μεταβλητές	πολλαπλό R	Χρόνος 2			πολλαπλό R	Χρόνος 3		
		ΔR^2	r	β		ΔR^2	r	β
Βήμα 1	.46***	.213***			.46***	.207***		
Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή χρόνος 1				.46***				.46***

Βήμα 2	.47	.004		.46	.001	
Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή χρόνος 1			.46***	.47***		.46***
Αντίλ/νη Έμφαση Κ.Φ.Α. -Προπ/τή στην προστασία του εγώ χρόνος 1			-.03	.04		-.03
Αντίλ/νη Έμφαση Μητέρας στην προστασία του εγώ χρόνος 1			-.02	-.07		-.03
Αντίλ/νη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην προστασία του εγώ χρόνος 1			.00	.07		-.01

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta, $\Delta R^2 = R$ Square Change
*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην κοινωνική αποδοχή και στην ικανοποίηση στη Φ.Α. στον πρώτο χρόνο. Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Ικανοποίησης στη Φ.Α. στον 2^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-2) αρχικά από την Ικανοποίηση στη Φ.Α. στον 1^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-1). Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι Αντιλήψεις των παιδιών για την έμφαση των τριών Κοινωνικών Παραγόντων (καθηγητής/τρια Φ.Α.-προπονητής/τρια, μητέρα και καλύτερος/η φίλος/η) στον προσανατολισμό στην Κοινωνική Αποδοχή επίσης από τον πρώτο χρόνο (ANT.Κ.Π.ΚΑ-1), για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον δεύτερο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η IKAN.Φ.Α.-1 εξήγησε το 21.5% της μεταβλητότητας $F(1,1053)=288.7$, $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.Π.ΚΑ-1 βελτίωσαν το ποσοστό πρόβλεψης στο 22.6%, $Fchange(3,1050)=4.9$, $p<.01$. Από τους κοινωνικούς παράγοντες στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχε μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας ($\beta=.13$, $t=2.6$, $p<.01$) στο στόχο για κοινωνική αποδοχή (πίνακας 22).

Παρόμοια, ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποιήθηκε για την πρόβλεψη της Ικανοποίησης στη Φ.Α. στον 3^ο χρόνο (IKAN.Φ.Α.-3) αρχικά από την IKAN.Φ.Α.-1. Στο δεύτερο βήμα μπήκαν οι ANT.Κ.Π.ΚΑ-1 για να εξετασθεί κατά πόσο αυτές οι μεταβλητές βελτιώνουν το ποσοστό πρόβλεψης της ικανοποίησης στη Φ.Α. στον τρίτο χρόνο.

Στο πρώτο βήμα η IKAN.Φ.Α.-1 εξήγησε το 22% της μεταβλητότητας $F(1,1037)=291.9$ $p<.001$. Στο δεύτερο βήμα οι ANT.Κ.Π.ΚΑ-1 βελτίωσαν το ποσοστό

πρόβλεψης στο 23.3%, $F_{change}(3,1034)=5.9, p<.01$. Από τους κοινωνικούς παράγοντες στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχε μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας-προπονητή/τριας στο στόχο για κοινωνική αποδοχή ($\beta=.12, t=2.4, p<.05$) (πίνακας 22).

Αξίζει να σημειωθεί ότι και στις δύο αναλύσεις, όλες οι ανεξάρτητες μεταβλητές είχαν θετική σχέση με τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Πίνακας 22. Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στη φυσική αγωγή στον δεύτερο και τρίτο χρόνο στην ικανοποίηση στη Φ.Α. και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή από τον πρώτο χρόνο

Εξαρτημένη μεταβλητή: Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή								
Ανεξάρτητες μεταβλητές	πολλαπλό R	Χρόνος 2			β	Χρόνος 3		
		ΔR^2	r			ΔR^2	r	β
Βήμα 1 Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή χρόνος 1	.46***	.215***			.46***	.47***	.220***	.47***
Βήμα 2 Ικανοποίηση στη φυσική αγωγή χρόνος 1	.48**	.011**	.46***	.44***		.48**	.013**	.47***
Αντιλ/νη Έμφαση Κ.Φ.Α -Προπ/τή στην κοινωνική αποδοχή χρόνος 1			.23***	.13**			.23***	.12*
Αντιλ/νη Έμφαση Μητέρας στην κοινωνική αποδοχή χρόνος 1			.19***	.01			.18***	-.07
Αντιλ/νη Έμφαση Καλύτερου Φίλου στην κοινωνική αποδοχή χρόνος 1			.17***	-.03			.19***	.06

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta, ΔR^2 = R Square Change
***p<.001, **p<.01, *p<.05

Αιτιατές σχέσεις

Οι αναλύσεις των διαχρονικών μετρήσεων στα τρία χρονικά σημεία, έγινε με τη χρήση μοντέλων δομικών εξισώσεων (Structural Equation Modeling, SEM). Ένα τέτοιο μοντέλο περιλαμβάνει πολλαπλές μετρήσεις και μεταβλητές (multiwave – multivariate) όπου συλλέγονται δεδομένα από πολλούς δείκτες (indicators, παρατηρούμενες μεταβλητές) σε τρία διαφορετικά χρονικά διαστήματα/μετρήσεις. Σε ένα τέτοιο μοντέλο τα αριθμημένα τετράγωνα παριστάνουν τις παρατηρούμενες μεταβλητές (indicators) σε κάθε μέτρηση, τα οβάλ σχήματα παριστάνουν τις λανθάνουσες μεταβλητές (latent constructs), τα ευθύ βέλη με μια κατεύθυνση παριστάνουν τις αιτιατές διαδρομές (causal paths) και οι καμπύλες γραμμές

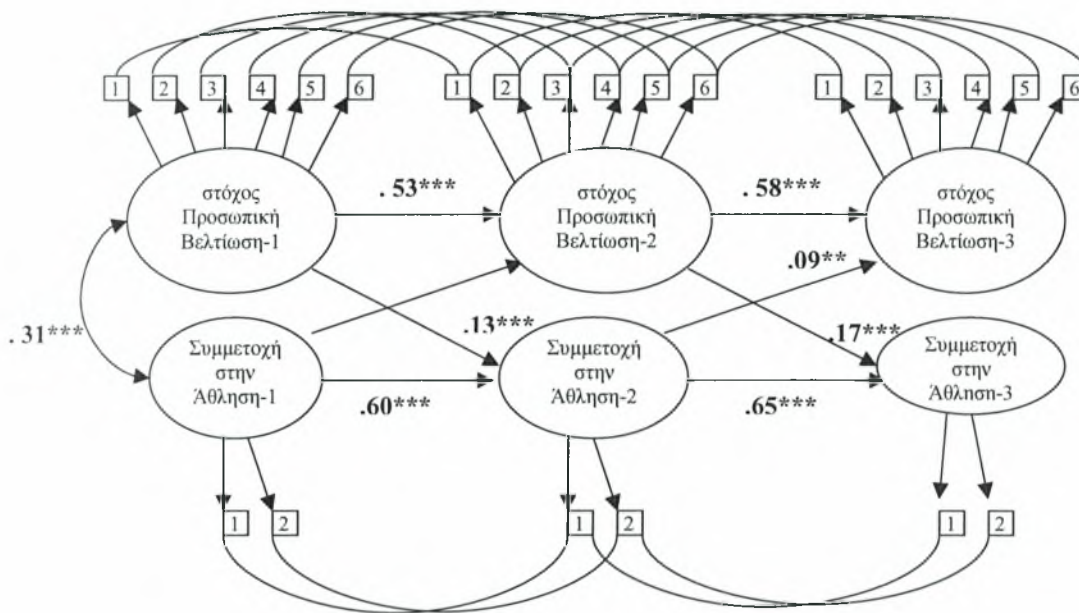
παριστάνουν τη συνδιακύμανση (covariance). Για τη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι διαγώνιες διαδρομές. Είναι σημαντικό οι τιμές των συντελεστών αυτών των διαδρομών να είναι στατιστικά σημαντικές, ακόμη και αν είναι χαμηλές, καθώς δηλώνουν την ύπαρξη αιτιατών σχέσεων μεταξύ των υπό εξέταση μεταβλητών.

Η χρήση των δομικών μοντέλων εξισώσεων αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης δυο τύπων της σταθερότητας των μετρήσεων από τουλάχιστο τρεις διαφορετικές χρονικές περιόδους, της διαφορικής (differential) και δομικής (structural) σταθερότητας (Schutz, 1998). Αναλυτικότερα, η διαφορική αναφέρεται στο κατά πόσο η στάση κάποιου μέσα στην ομάδα παραμένει η ίδια στο πέρασμα του χρόνου. Η δομική αναφέρεται στο κατά πόσο οι φορτίσεις των παραγόντων παραμένουν ίσες στο χρόνο (Usala & Hertzog, 1991). Ένα σημαντικό πλεονέκτημα αυτού του είδους των αναλύσεων είναι ότι επιτρέπει την εξέταση της υπόθεσης ότι τα λάθη των μετρήσεων που σχετίζονται με κάθε δείκτη (indicator), σχετίζονται με τα λάθη μέτρησης του ίδιου δείκτη σε διαφορετικές μετρήσεις. Το παραπάνω είναι ιδιαίτερα σημαντικό σε διαχρονικές μελέτες, όπου τα ίδια άτομα καλούνται να συμπληρώσουν τα ίδια όργανα μέτρησης σε πολλά διαφορετικά χρονικά διαστήματα. Σύμφωνα με τον Joreskog (1979), οι μεταβλητές των υπολειπομένων λαθών (residual errors) στις απαντήσεις που δίνονται στις ίδιες ερωτήσεις σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα, τείνουν να σχετίζονται. Ο ίδιος υποστήριξε ότι μπορούν να επιτευχθούν ακριβείς εκτιμήσεις των συσχετισμών μεταξύ των λανθάνουσων (latent) παραγόντων ή μεταβλητών αν συνυπολογίζονται οι συσχετισμοί μεταξύ των λαθών. Για αυτό το λόγο, συσχετισμένες μοναδικότητες έγινε δυνατό να υπολογιστούν μεταξύ των μεταβλητών σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα.

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχων και συμμετοχής στην άθληση. Στη δημιουργία των τεσσάρων μοντέλων δομικών εξισώσεων για τη διερεύνηση των αιτιατών σχέσεων μεταξύ των στόχων και της συμμετοχής των παιδιών στην άθληση θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι ο παράγοντας στόχος σε κάθε μέτρηση συνετέθει από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Αντίστοιχα, ο παράγοντας συμμετοχής στην άθληση συνετέθει από τις τυποποιημένες τιμές (z score) δύο μεταβλητών.

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχου προσωπικής βελτίωσης και συμμετοχής στην άθληση. Στο Σχήμα 4 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ του στόχου

«προσωπική βελτίωση» και της «συμμετοχής στην άθληση». Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .53 έως .65). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «προσωπική βελτίωση» και «συμμετοχή στην άθληση» είχαν μέτρια θετική σχέση ($r = .31, p < .001$). Ο παράγοντας «προσωπική βελτίωση» είχε θετική επίδραση στη «συμμετοχή στην άθληση» και στις δύο περιόδους, όπως και στις δύο περιόδους θετική επίδραση είχε και ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» στο στόχο «προσωπική βελτίωση».



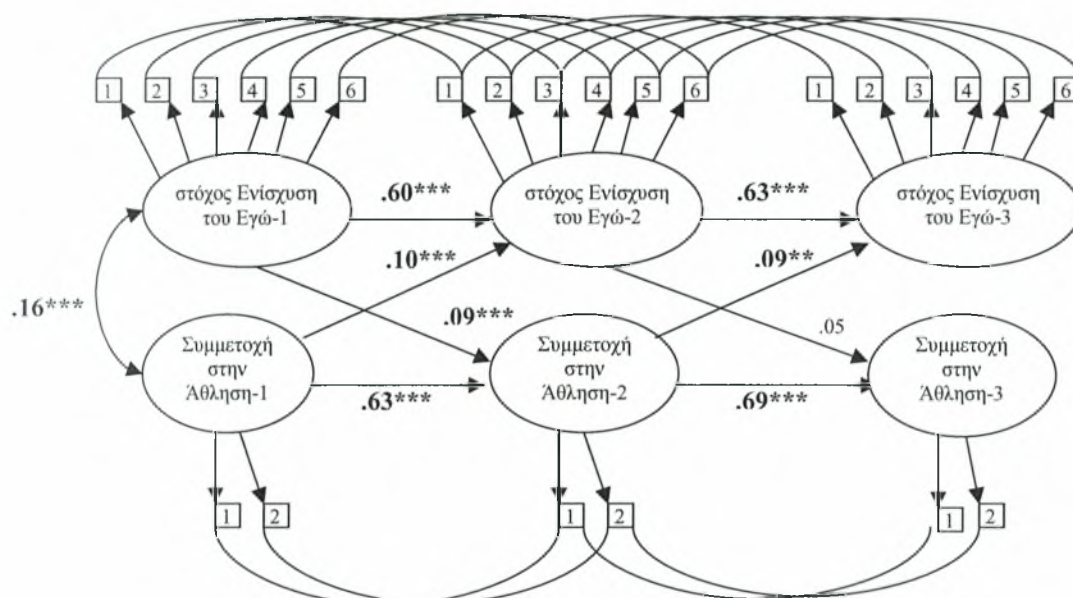
Σχήμα 4. Μοντέλο 1: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «προσωπική βελτίωση» και «συμμετοχή στην άθληση».

Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας στόχος «προσωπική βελτίωση» συνετέθη από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» από δύο (compute των z score 2 μεταβλητών). Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 617.4$, d.f. = 219, TLI = .97, CFI = .98, RMSEA = .035.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχου ενίσχυσης του εγώ και συμμετοχής στην άθληση.

Στο Σχήμα 5 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ του στόχου «ενίσχυση του εγώ» και της «συμμετοχής στην άθληση». Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .60 έως .69). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «ενίσχυση του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .16, p < .001$). Ο παράγοντας «ενίσχυση του εγώ» είχε χαμηλή θετική επίδραση στη «συμμετοχή στην άθληση» μόνο στην πρώτη περίοδο, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» είχε χαμηλή θετική επίδραση στο στόχο «ενίσχυση του εγώ» και στις δύο περιόδους.

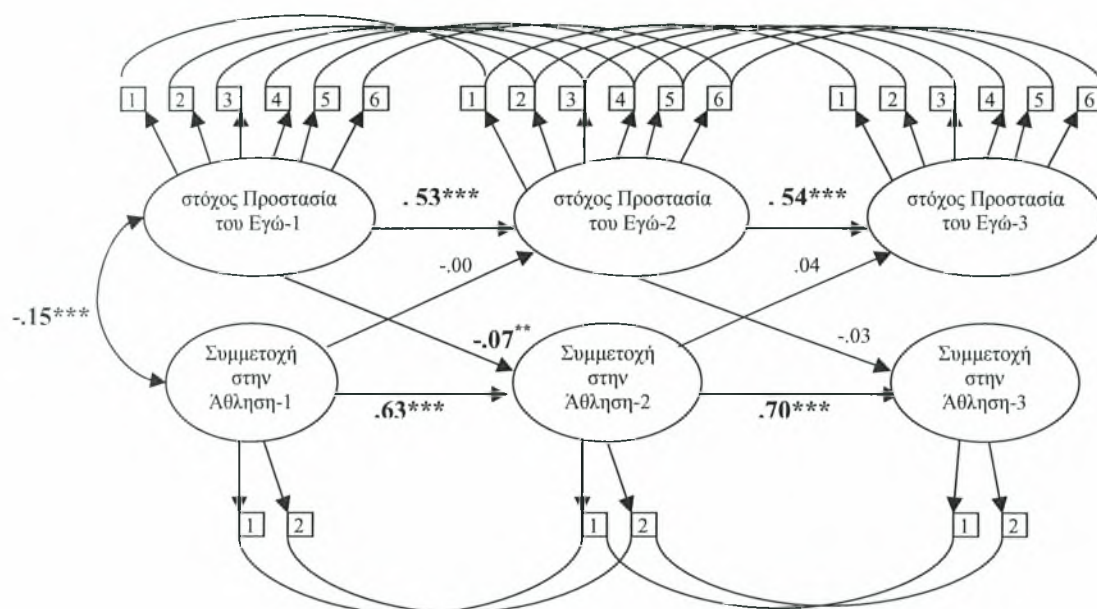


Σχήμα 5. Μοντέλο 2: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «ενίσχυση του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση».

Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας στόχος «ενίσχυσης του εγώ» συνετέθη από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» από δύο. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 987.8, d.f. = 219, TLI = .94, CFI = .96, RMSEA = .048$.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχου προστασίας του εγώ και συμμετοχής στην άθληση. Στο Σχήμα 6 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ του στόχου «προστασία του εγώ» και της «συμμετοχής στην άθληση». Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .53 έως .70). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «προστασία του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση» είχαν χαμηλή αρνητική σχέση ($r = -.15, p < .001$). Ο παράγοντας «προστασία του εγώ» είχε χαμηλή αρνητική επίδραση στη «συμμετοχή στην άθληση» μόνο στην πρώτη περίοδο, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» σε καμία περίοδο δεν είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στο στόχο «προστασία του εγώ».

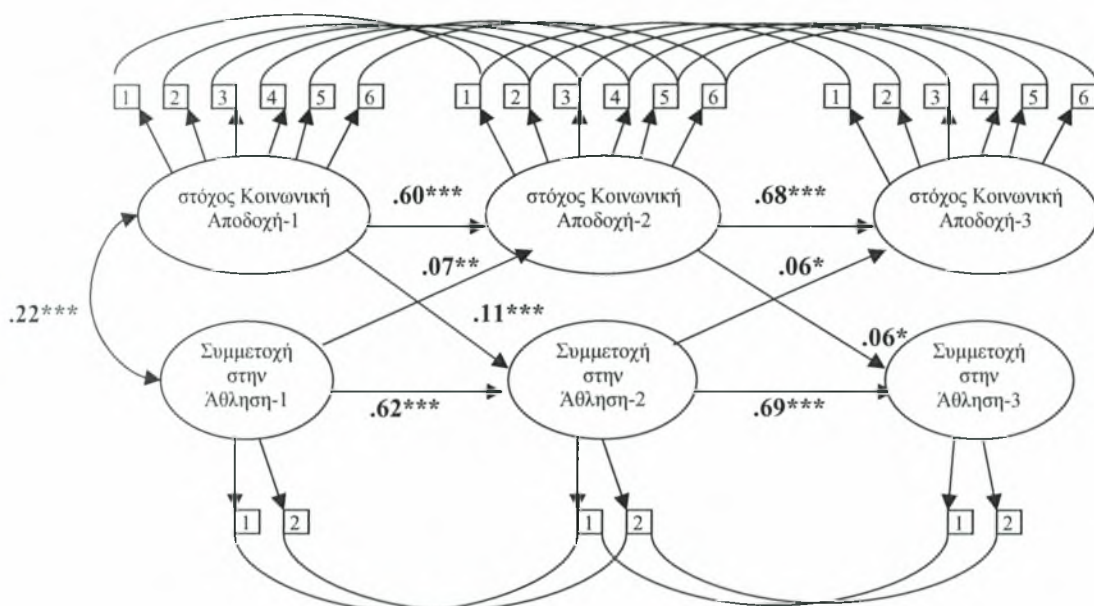


Σχήμα 6. Μοντέλο 3: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «προστασία του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση».

Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας στόχος «προστασία του εγώ» συνετέθη από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» από δύο. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 813.2$, d.f. = 219, TLI = .95, CFI = .97, RMSEA = .042.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχου κοινωνικής αποδοχής και συμμετοχής στην άθληση. Στο Σχήμα 7 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ του στόχου «κοινωνική αποδοχή» και της «συμμετοχής στην άθληση». Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .60 έως .69). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «κοινωνική αποδοχή» και «συμμετοχή στην άθληση» είχαν σχετικά μέτρια θετική σχέση ($r = .22, p < .001$). Ο παράγοντας «κοινωνική αποδοχή» είχε χαμηλή θετική επίδραση στη «συμμετοχή στην άθληση» και στις δύο περιόδους, όπως επίσης χαμηλή θετική επίδραση και στις δύο περιόδους είχε και ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» στο στόχο «κοινωνική αποδοχή».



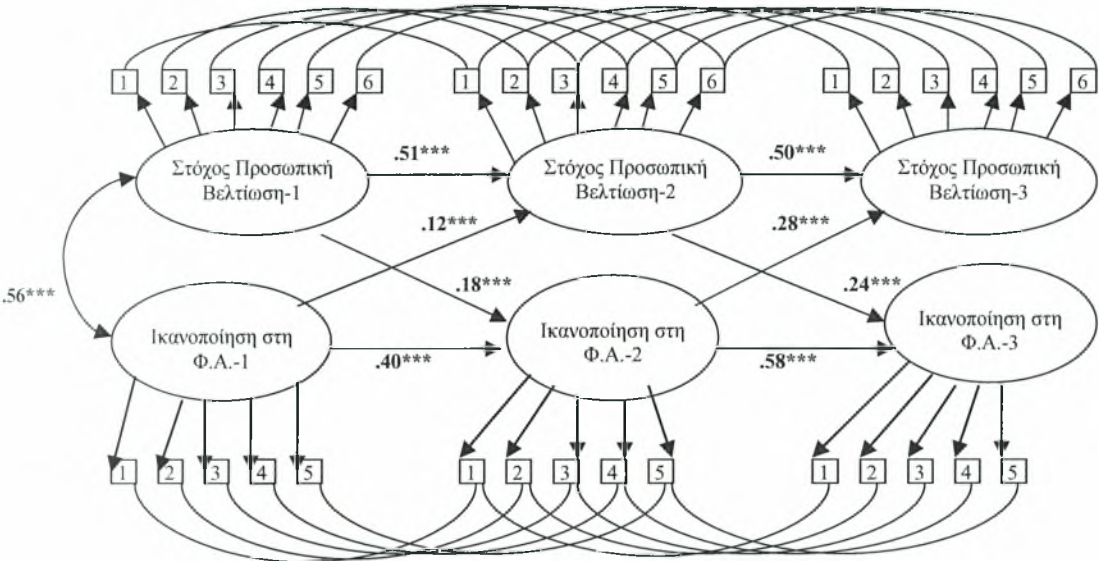
Σχήμα 7. Μοντέλο 4: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «κοινωνική αποδοχή» και «συμμετοχή στην άθληση».

Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας στόχος «κοινωνική αποδοχή» συνετέθη από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» από δύο. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 462.2, d.f. = 219, TLI = .97, CFI = .99, RMSEA = .027$.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχων και ικανοποίησης στη φυσική αγωγή (Φ.Α.).
Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχου προσωπικής βελτίωσης και ικανοποίησης στη

Φ.Α.. Στο Σχήμα 8 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ του στόχου «προσωπική βελτίωση» και της «ικανοποίησης στη Φ.Α.». Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .40 έως .58). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες στόχος «προσωπική βελτίωση» και στόχος «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχαν σχετικά υψηλή θετική σχέση ($r = .56, p < .001$). Ο παράγοντας στόχος «προσωπική βελτίωση» είχε θετική επίδραση στον παράγοντα «ικανοποίηση στη Φ.Α.» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, όπως επίσης θετική επίδραση και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων είχε και ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» στον παράγοντα στόχο «προσωπική βελτίωση».



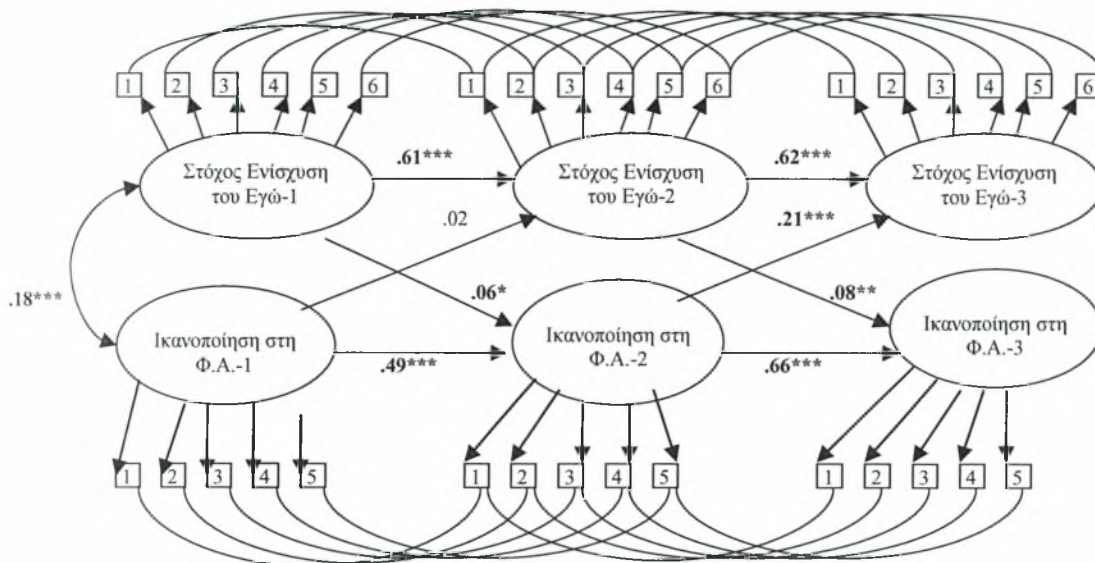
Σχήμα 8. Μοντέλο 5: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «προσωπική βελτίωση» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».

Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας στόχος «προσωπική βελτίωση» συνετέθει από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» συνετέθει από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 1369.7, d.f. = 453, TLI = .95, CFI = .96, RMSEA = .037$.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχου ενίσχυσης του εγώ και ικανοποίησης στη Φ.Α..

Στο Σχήμα 9 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ του στόχου ενίσχυσης του εγώ και της «ικανοποίησης στη Φ.Α.». Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .49 έως .66). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες στόχος «ενίσχυση του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .18$, $p < .001$). Ο παράγοντας στόχος «ενίσχυση του εγώ» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «ικανοποίηση στη Φ.Α.» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα στόχο «ενίσχυση του εγώ» μόνο στην δεύτερη περίοδο.



Σχήμα 9. Μοντέλο 6: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «ενίσχυση του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».

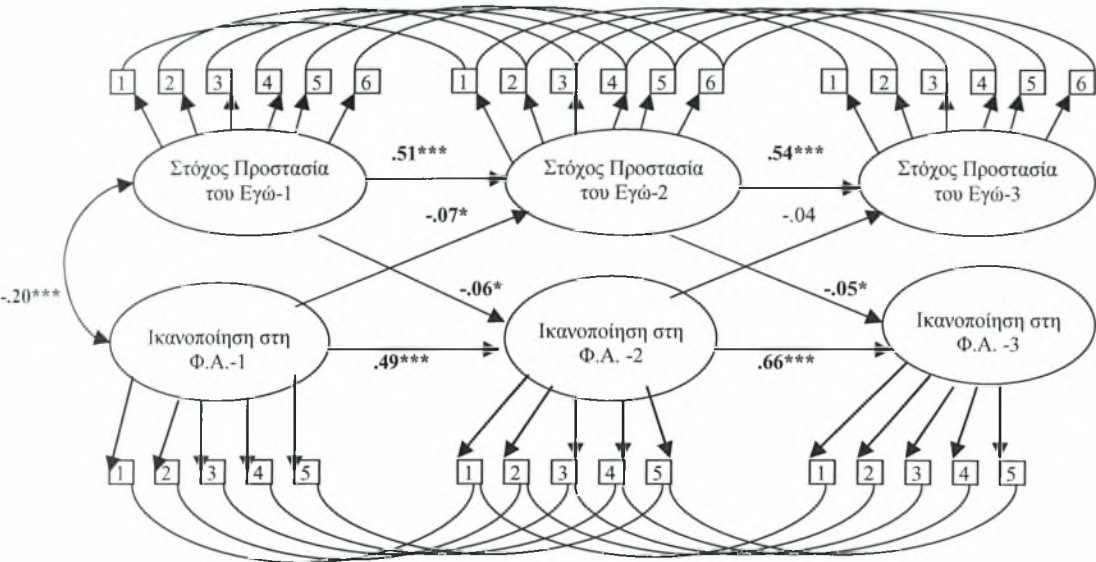
Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας στόχος «ενίσχυση του εγώ» συνετέθει από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» συνετέθει από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 1666.8$, $d.f. = 453$, $TLI = .94$, $CFI = .95$, $RMSEA = .042$.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχου προστασίας του εγώ και ικανοποίησης στη Φ.Α..

Στο Σχήμα 10 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ του στόχου προστασίας του εγώ και της ικανοποίησης στη Φ.Α.. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .49 έως .66). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες στόχος «προστασία του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχαν χαμηλή αρνητική σχέση ($r = -.20$, $p < .001$). Ο παράγοντας στόχος «προστασία του εγώ» είχε χαμηλή αρνητική

επίδραση στον παράγοντα «ικανοποίηση στη Φ.Α.» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχε χαμηλή αρνητική επίδραση στον παράγοντα στόχο προστασία του εγώ μόνο στην πρώτη περίοδο.



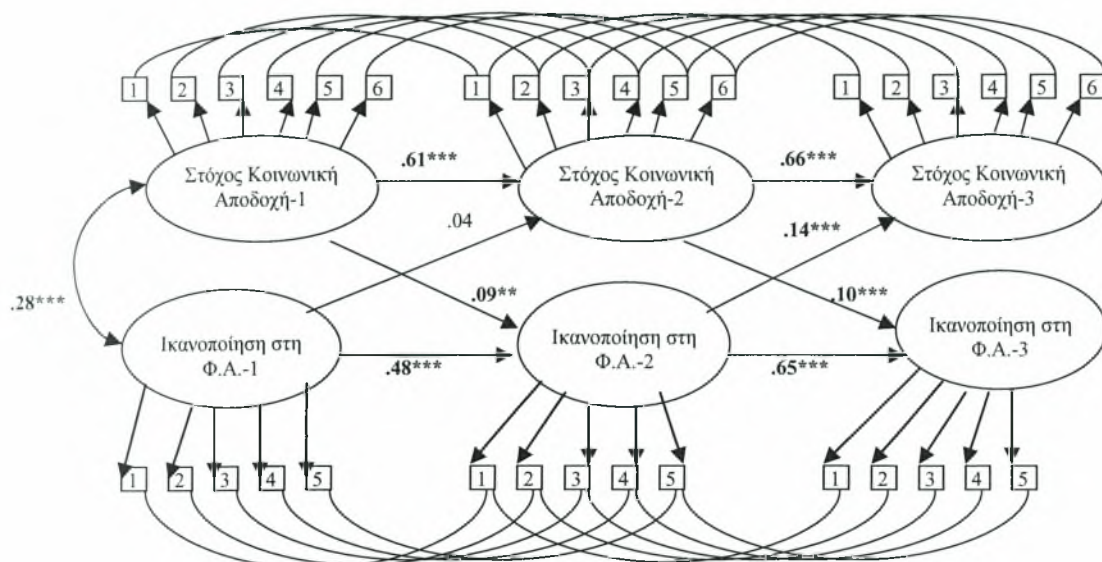
Σχήμα 10. Μοντέλο 7: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «προστασία του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».

Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας στόχος «προστασία του εγώ» συνετέθει από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές, ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» συνετέθει από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 1496.6$, $d.f. = 453$, $TLI = .95$, $CFI = .96$, $RMSEA = .039$.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ στόχου κοινωνική αποδοχή και ικανοποίησης στη Φ.Α..

Στο Σχήμα 11 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ του στόχου κοινωνική αποδοχή και της ικανοποίησης στη Φ.Α.. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .48 έως .66). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες στόχος «κοινωνική αποδοχή» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .28$, $p < .001$). Ο παράγοντας στόχος «κοινωνική αποδοχή» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «ικανοποίηση στη Φ.Α.» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα στόχο «κοινωνική αποδοχή» μόνο στην δεύτερη περίοδο.



Σχήμα 11. Μοντέλο 8: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων στόχος «κοινωνική αποδοχή» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».

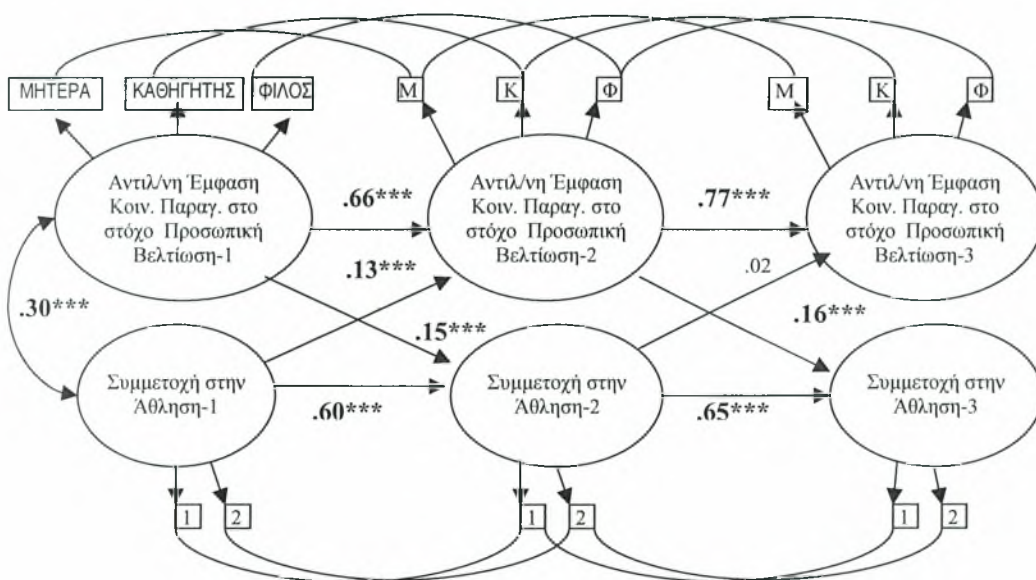
Τα σημεία (-1) (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας στόχος «κοινωνική αποδοχή» συνετέθει από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» συνετέθει από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 1170.4$, d.f. = 453, TLI = .97, CFI = .98, RMSEA = .032.

***p<.001, **p<.01

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων σε στόχους και της συμμετοχής στην άθληση. Στη διερεύνηση των αιτιατών σχέσεων μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης των κοινωνικών παραγόντων σε στόχους και της συμμετοχής των παιδιών στην άθληση θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων» σε στόχους συνετέθει από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές. Αυτές ήταν, ξεχωριστά για κάθε έναν από τους τέσσερις στόχους και για κάθε μια από τις τρεις μετρήσεις αντίστοιχα, η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου. Προηγουμένως, κάθε μια από τις τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (π.χ. η αντιλαμβανόμενη έμφαση μητέρας στην προσωπική βελτίωση) δημιουργήθηκε με τη σειρά της από το άθροισμα των τεσσάρων θεμάτων (μεταβλητών) που δήλωναν την αντιλαμβανόμενη έμφαση (π.χ. της μητέρας) στον ίδιο στόχο.

Αντίστοιχα, ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» συνετέθει από τη συνένωση (compute) των τυποποιημένων τιμών (z score) δύο μεταβλητών που δήλωναν συμμετοχή στην άθληση.

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπικής βελτίωσης και της συμμετοχής στην άθληση. Στο Σχήμα 12 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο προσωπικής βελτίωσης και της συμμετοχής στην άθληση. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .60 έως .77). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» και «συμμετοχή στην άθληση» είχαν μέτρια θετική σχέση ($r = .30$, $p < .001$). Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» είχε θετική επίδραση στον παράγοντα «συμμετοχή στην άθληση» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» είχε θετική επίδραση στον παράγοντα «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» μόνο στην πρώτη περίοδο.

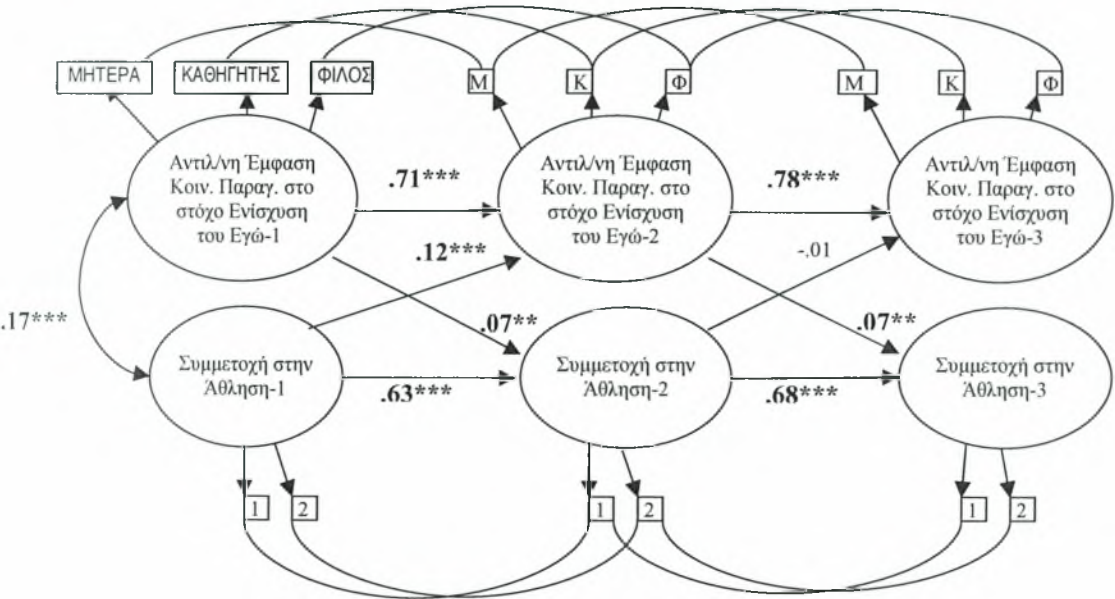


Σχήμα 12. Μοντέλο 9: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» και «συμμετοχή στην άθληση».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» συνετέθει από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (έμφασης μητέρας, καθηγητή Φ.Α./προπονητή και φίλου στην προσωπική βελτίωση), ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» από δύο. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 199.2$, $d.f. = 66$, $TLI = .98$, $CFI = .99$, $RMSEA = .036$.

*** $p < .001$

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ και της συμμετοχής στην άθληση. Στο Σχήμα 13 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο ενίσχυση του εγώ και της συμμετοχής στην άθληση. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .63 έως .78). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .17, p<.05$). Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «συμμετοχή στην άθληση» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στον παράγοντα «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» μόνο στην πρώτη περίοδο.

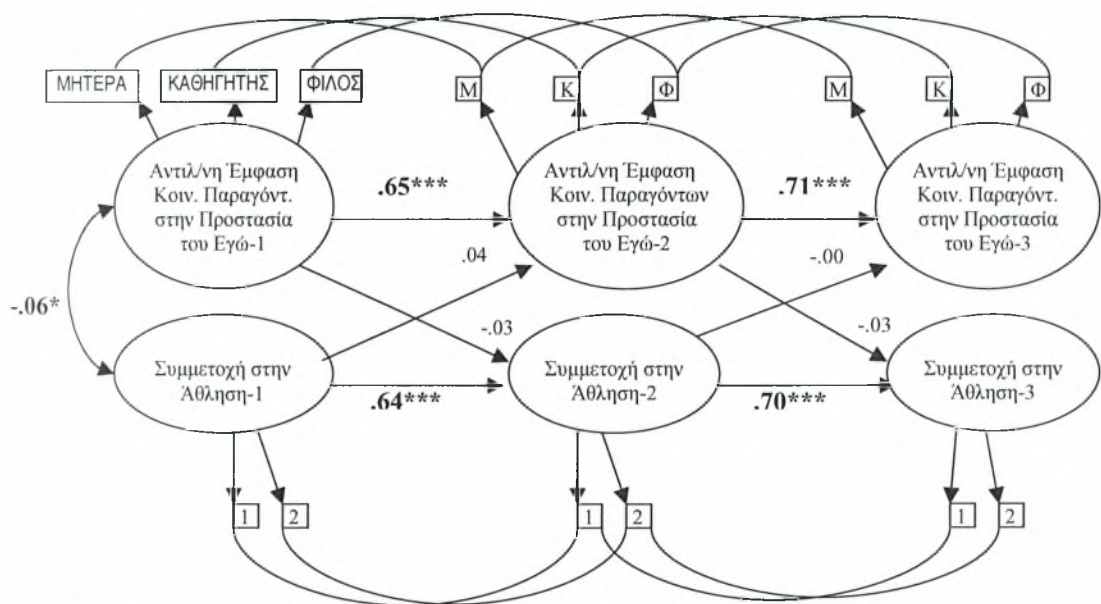


Σχήμα 13. Μοντέλο 10: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» συνετέθει από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (έμφαση μητέρας, καθηγητή Φ.Α./προπονητή και φίλου στην ενίσχυση του εγώ), ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» από δύο. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 157.6, d.f. = 66, TLI = .99, CFI = .99, RMSEA = .030$.

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

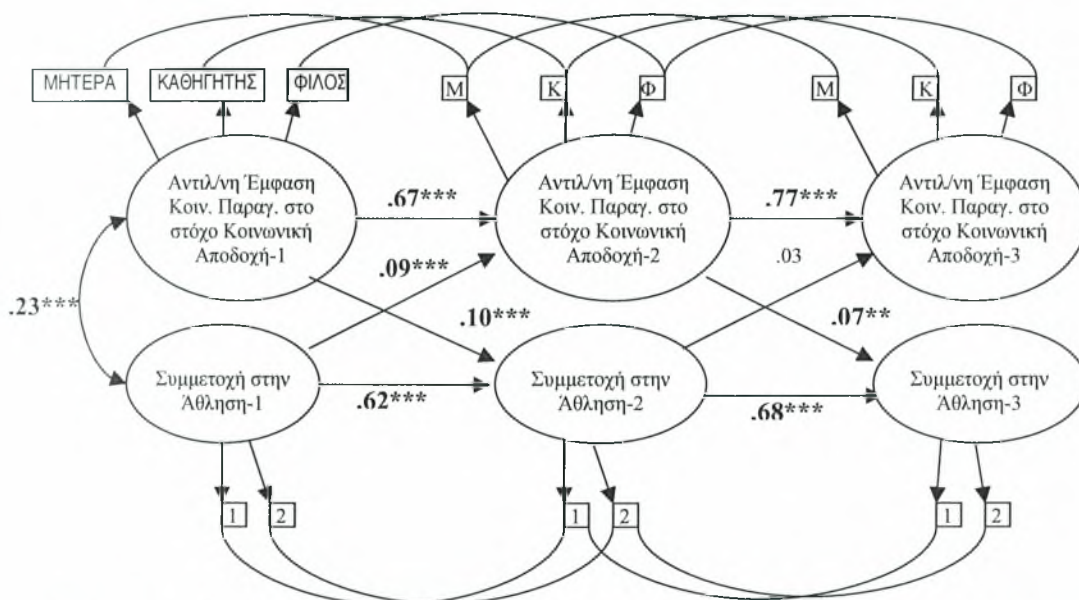
Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ και της συμμετοχής στην άθληση. Στο Σχήμα 14 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο προστασία του εγώ και της συμμετοχής στην άθληση. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .64 έως .71). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση» είχαν χαμηλή αρνητική σχέση ($r = -.06, p<.05$). Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ», και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, δεν είχε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στον παράγοντα «συμμετοχή στην άθληση», όπως και ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» δεν είχε σε καμία περίοδο στατιστικά σημαντική επίδραση στον παράγοντα «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ».



Σχήμα 14. Μοντέλο 11: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» και «συμμετοχή στην άθληση».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» συνετέθη από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (έμφαση μητέρας, καθηγητή Φ.Α./προπονητή και φίλου στην προστασία του εγώ), ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» από δύο. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 168.6, d.f. = 66, TLI = .98, CFI = .99, RMSEA = .032$.
*** $p<.001$, * $p<.05$

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή και της συμμετοχής στην άθληση. Στο Σχήμα 15 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο κοινωνική αποδοχή και της συμμετοχής στην άθληση. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .62 έως .77). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» και «συμμετοχή στην άθληση» είχαν σχετικά χαμηλή θετική σχέση ($r = .23$, $p < .001$). Ο παράγοντας αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «συμμετοχή στην άθληση» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» μόνο στην πρώτη περίοδο.



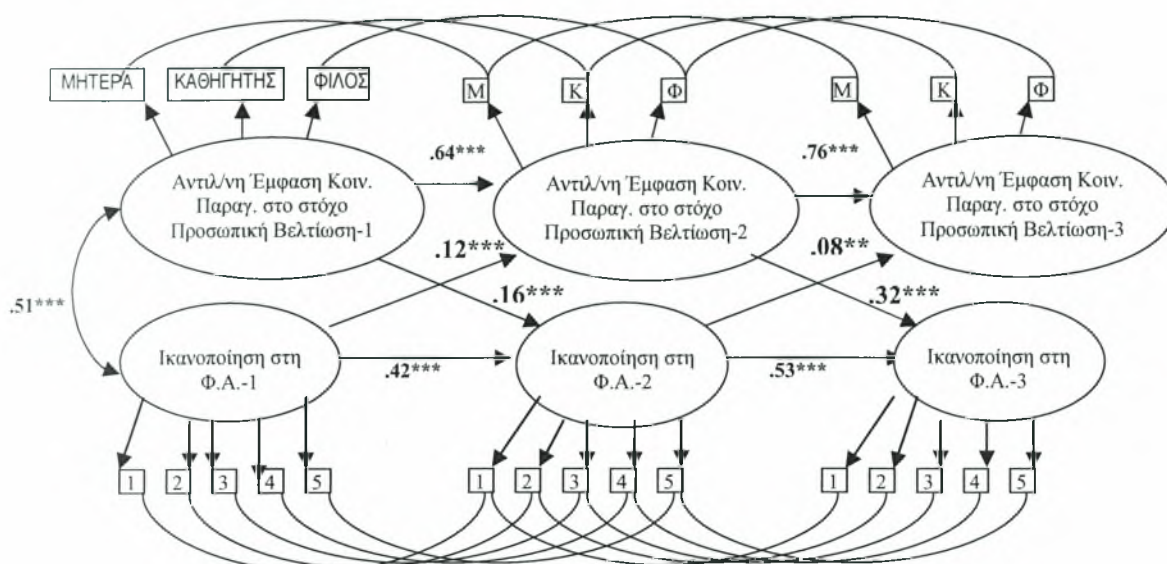
Σχήμα 15. Μοντέλο 12: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» και «συμμετοχή στην άθληση».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» συνετέθη από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (έμφασης μητέρας, καθηγητή Φ.Α./προπονητή και φίλου στην κοινωνική αποδοχή), ενώ ο παράγοντας «συμμετοχή στην άθληση» από δύο. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 208.4$, $d.f. = 66$, $TLI = .98$, $CFI = .99$, $RMSEA = .038$.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων σε στόχους και της ικανοποίησης στη φυσική αγωγή (Φ.Α.). Στη διερεύνηση των αιτιατών σχέσεων μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης σε στόχους και της ικανοποίησης των παιδιών στη Φ.Α. θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων σε στόχους» συνετέθει από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές. Αυτές ήταν, ξεχωριστά για κάθε έναν από τους τέσσερις στόχους και για κάθε μια από τις τρεις μετρήσεις αντίστοιχα, η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας, του καθηγητή Φ.Α./προπονητή και του καλύτερου φίλου. Προηγουμένως, κάθε μια από τις τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (π.χ. η αντιλαμβανόμενη έμφαση μητέρας στην προσωπική βελτίωση) δημιουργήθηκε με τη σειρά της από το άθροισμα των τεσσάρων θεμάτων (μεταβλητών) που δήλωναν την αντιλαμβανόμενη έμφαση (π.χ. της μητέρας) στον ίδιο στόχο. Αντίστοιχα, ο παράγοντας «ικανοποίηση στη φυσική αγωγή» συνετέθει από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές.

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπικής βελτίωσης και της ικανοποίησης στη Φ.Α. Στο Σχήμα 16 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο προσωπικής βελτίωσης και της ικανοποίησης στη Φ.Α. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .42 έως .76). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .51, p < .001$). Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» είχε θετική επίδραση στον παράγοντα «ικανοποίηση στη Φ.Α.» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, όπως επίσης θετική επίδραση αλλά κάπως μικρότερη και στις δύο περιόδους είχε και ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» στον παράγοντα «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση».

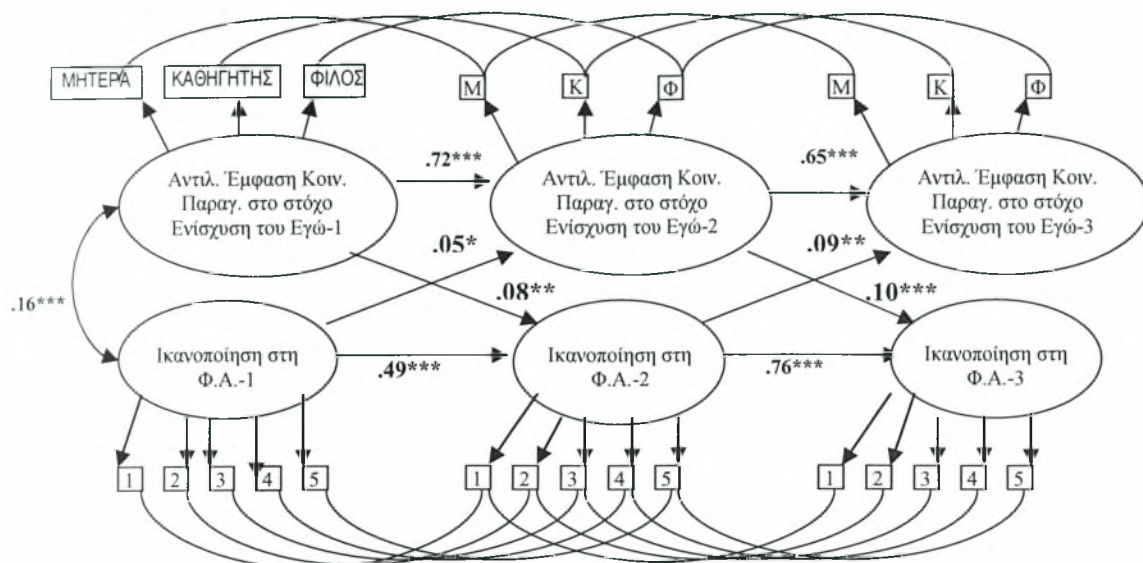


Σχήμα 16. Μοντέλο 13: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «Αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προσωπική βελτίωση» συνετέθει από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (έμφαση μητέρας, καθηγητή Φ.Α./προπονητή και φίλου στην βελτίωση), ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» συνετέθει από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 958.4$, d.f. = 219, TLI = .95, CFI = .96, RMSEA = .047.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ και της ικανοποίησης στη Φ.Α.. Στο Σχήμα 17 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο ενίσχυση του εγώ και της ικανοποίησης στη Φ.Α. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .49 έως .76). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .16$, $p < .001$). Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «ικανοποίηση στη Φ.Α.» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, όπως επίσης χαμηλή θετική επίδραση και στις δύο περιόδους είχε και ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» στον παράγοντα «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ».

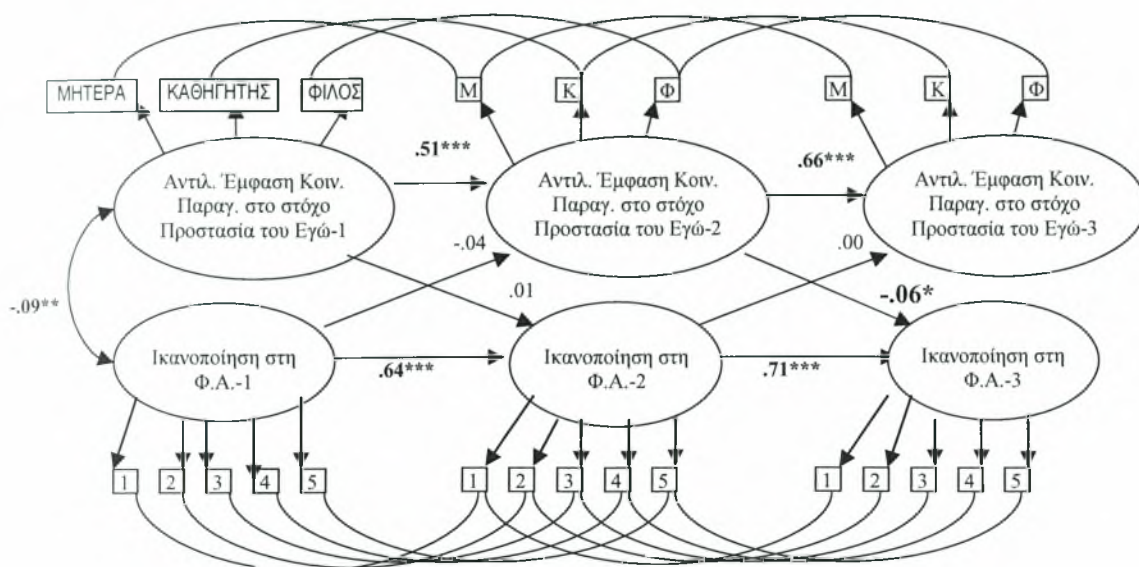


Σχήμα 17. Μοντέλο 14: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο ενίσχυση του εγώ» συντεθεί από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (έμφαση μητέρας, καθηγητή Φ.Α./προπονητή και φίλου στην ενίσχυση του εγώ), ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» συντεθεί από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 758.3$, d.f. = 219, TLI = .96, CFI = .97, RMSEA = .040.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ και της ικανοποίησης στη Φ.Α.. Στο Σχήμα 18 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο προστασία του εγώ και της ικανοποίησης στη Φ.Α.. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .51 έως .71). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχαν χαμηλή αρνητική σχέση ($r = -.09$, $p<.01$). Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» είχε χαμηλή αρνητική επίδραση στον παράγοντα «ικανοποίηση στη Φ.Α.» μόνο στην δεύτερη περίοδο μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» δεν είχε σε καμία περίοδο στατιστικά σημαντική επίδραση στον παράγοντα «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ».

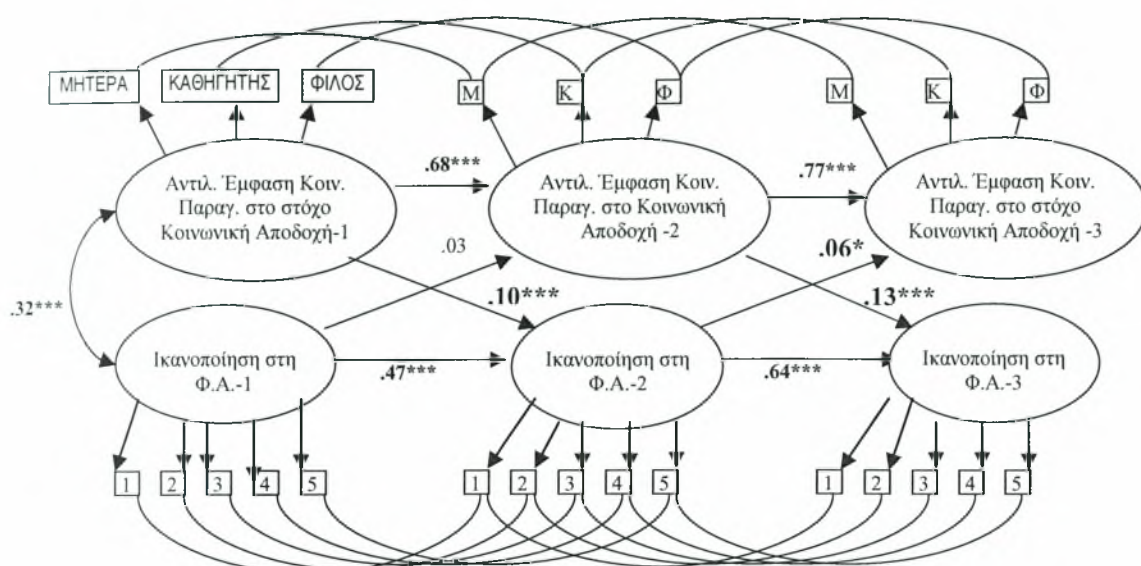


Σχήμα 18. Μοντέλο 15: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο προστασία του εγώ» συνετέθει από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (έμφαση μητέρας, καθηγητή Φ.Α./προπονητή και φίλου στην προστασία του εγώ), ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» συνετέθει από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 749.8$, d.f. = 219, TLI = .96, CFI = .97, RMSEA = .040.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή και της ικανοποίησης στη Φ.Α.. Στο Σχήμα 19 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στο στόχο κοινωνική αποδοχή και της ικανοποίησης στη Φ.Α.. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .47 έως .77). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχαν μέτρια θετική σχέση ($r = .32$, $p < .001$). Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «ικανοποίηση στη Φ.Α.» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» μόνο στη δεύτερη περίοδο.



Σχήμα 19. Μοντέλο 16: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» και «ικανοποίηση στη Φ.Α.».

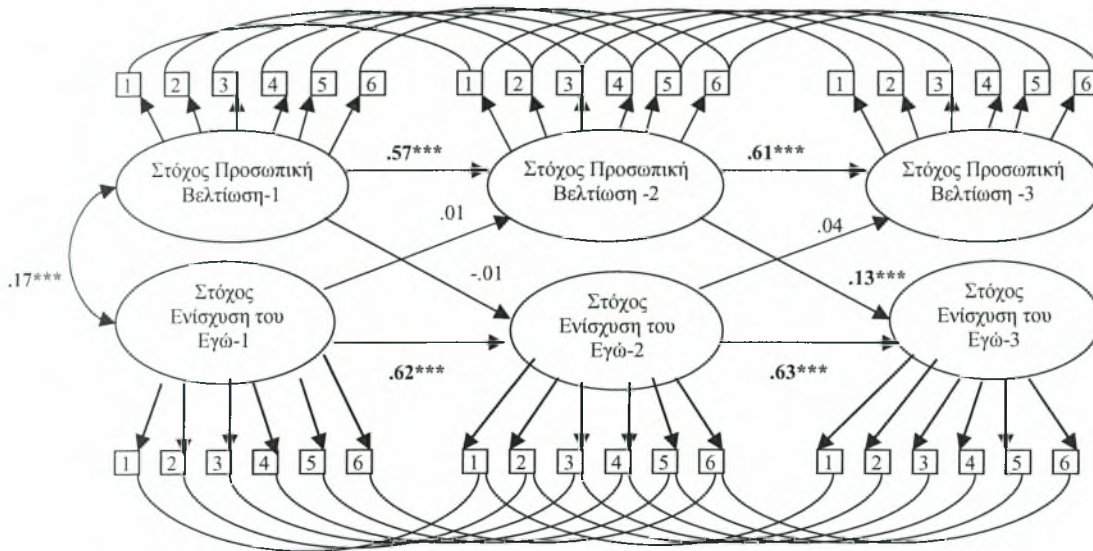
Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Ο παράγοντας «αντιλαμβανόμενη έμφαση κοινωνικών παραγόντων στο στόχο κοινωνική αποδοχή» συνετέθει από τρεις παρατηρούμενες μεταβλητές (έμφαση μητέρας, καθηγητή Φ.Α./προπονητή και φίλου στην κοινωνική αποδοχή), ενώ ο παράγοντας «ικανοποίηση στη Φ.Α.» συνετέθει από πέντε παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 832.6$, d.f. = 219, TLI = .96, CFI = .97, RMSEA = .043.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων στόχων επίτευξης. Για να εξετασθούν οι αιτιατές σχέσεις μεταξύ και των τεσσάρων στόχων, στα τρία χρόνια της έρευνας, δημιουργήθηκαν έξι μοντέλα δομικών εξισώσεων. Θα πρέπει να διευκρινισθεί ότι ο κάθε παράγοντας «στόχος επίτευξης» στην κάθε μέτρηση συνετέθει από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές.

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ του στόχου προσωπική βελτίωση και του στόχου ενίσχυση του εγώ. Στο Σχήμα 20 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ των στόχων προσωπικής βελτίωσης και ενίσχυσης του εγώ. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .57 έως .63). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος ενίσχυση του εγώ» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .17$, $p < .001$). Ο παράγοντας «στόχος προσωπική βελτίωση» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «στόχος ενίσχυση του εγώ» μόνο στην δεύτερη περίοδο μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «στόχος

ενίσχυση του εγώ» δεν είχε στατιστικά καμία σημαντική επίδραση και στις δύο περιόδους στον παράγοντα «στόχος προσωπική βελτίωση».

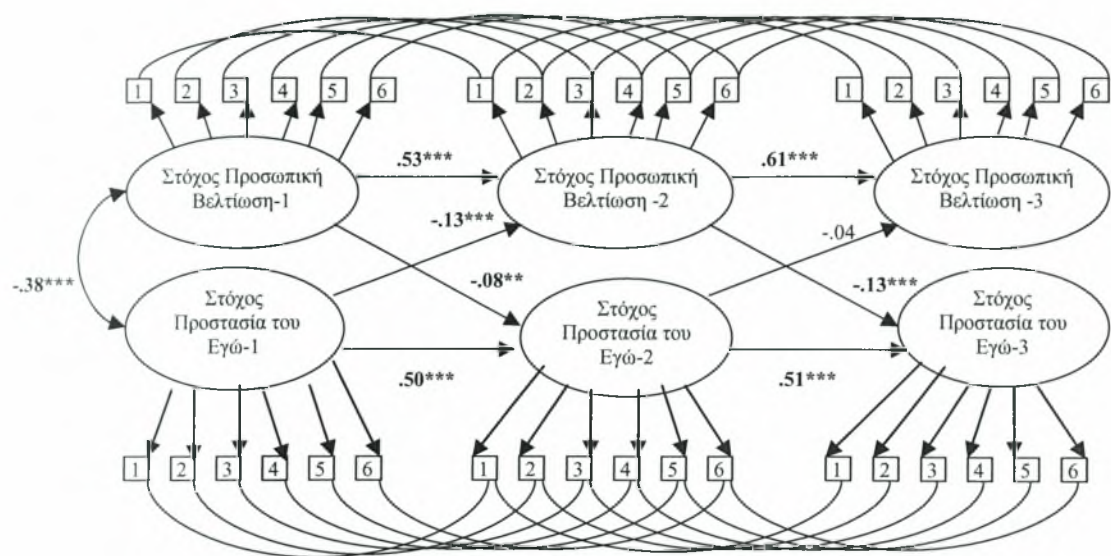


Σχήμα 20. Μοντέλο 17: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος ενίσχυση του εγώ».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες, ο παράγοντας «στόχος προσωπική βελτίωση» και ο παράγοντας «στόχος ενίσχυση του εγώ» συνετέθησαν από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 1829.0$, d.f. = 549, TLI = .93, CFI = .94, RMSEA = .039.

*** $p < .001$

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ του στόχου προσωπική βελτίωση και του στόχου προστασία του εγώ. Στο Σχήμα 21 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ των στόχων προσωπικής βελτίωσης και προστασίας του εγώ. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .50 έως .61). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος προστασία του εγώ» είχαν σχετικά χαμηλή αρνητική σχέση ($r = -.38$, $p < .001$). Ο παράγοντας «στόχος προσωπική βελτίωση» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων είχε χαμηλή αρνητική επίδραση στον παράγοντα «στόχο προστασία του εγώ», ενώ ο παράγοντας «στόχος προστασία του εγώ» είχε χαμηλή αρνητική επίδραση στον παράγοντα «στόχο προσωπική βελτίωση» μόνο στην πρώτη περίοδο.

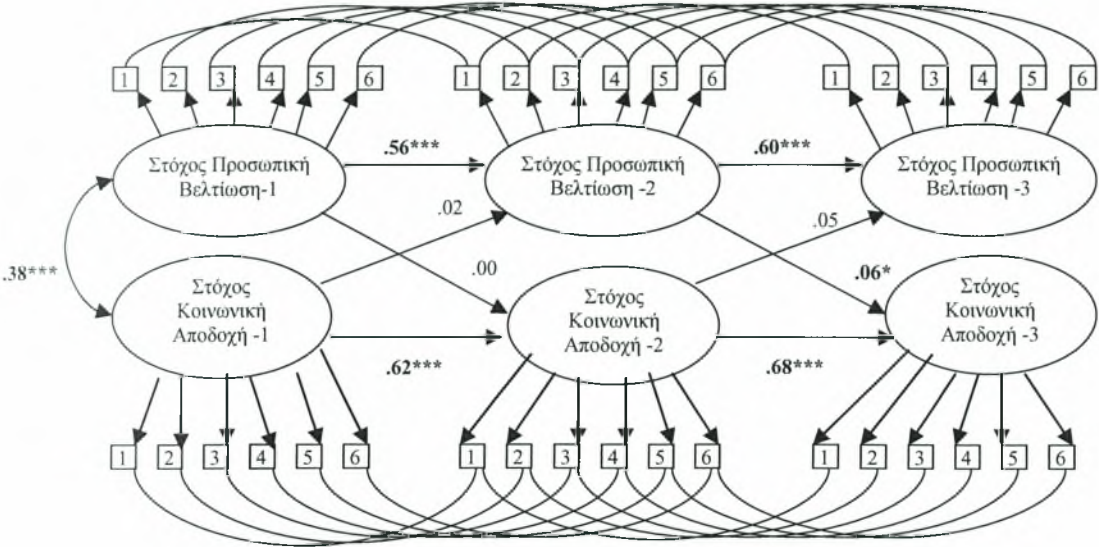


Σχήμα 21. Μοντέλο 18: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος προστασία του εγώ».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες, ο παράγοντας «στόχος προσωπική βελτίωση» και ο παράγοντας «στόχος προστασία του εγώ» συνετέθησαν από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 1621.7$, d.f.= 549, TLI = .94, CFI = .95, RMSEA = .036.

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

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ του στόχου προσωπική βελτίωση και του στόχου κοινωνική αποδοχή. Στο Σχήμα 22 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ των στόχων προσωπικής βελτίωσης και κοινωνικής αποδοχής. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .56 έως .68). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος κοινωνική αποδοχή» είχαν μέτρια θετική σχέση ($r = .37$, $p < .001$). Ο παράγοντας «στόχος προσωπική βελτίωση» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «στόχος κοινωνική αποδοχή» μόνο στην δεύτερη περίοδο μεταξύ των μετρήσεων, ενώ ο παράγοντας «στόχος κοινωνική αποδοχή» δεν είχε στατιστικά καμία σημαντική επίδραση και στις δύο περιόδους στον παράγοντα «στόχος προσωπική βελτίωση».

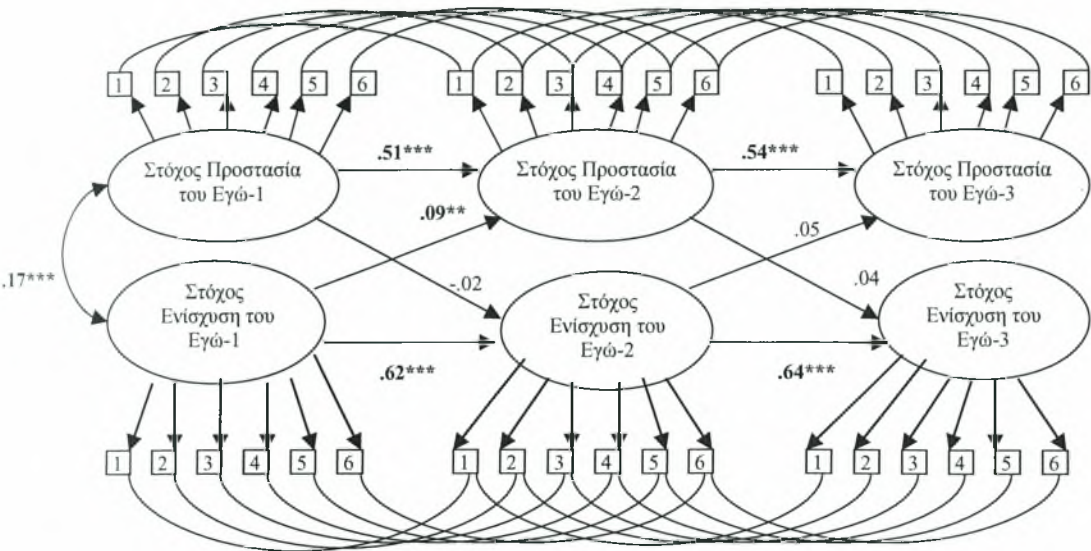


Σχήμα 22. Μοντέλο 19: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος προσωπική βελτίωση» και «στόχος κοινωνική αποδοχή».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες, ο παράγοντας «στόχος προσωπική βελτίωση» και ο παράγοντας «στόχος κοινωνική αποδοχή» συνετέθησαν από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 1409.9$, d.f.= 549, TLI = .96, CFI = .97, RMSEA = .032.

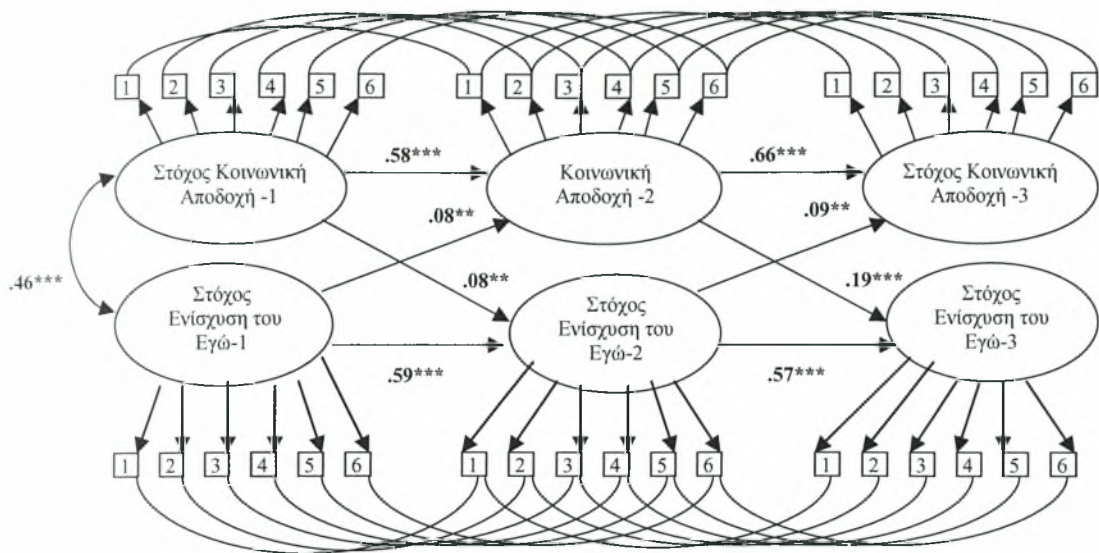
*** $p < .001$, * $p < .05$

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ του στόχου ενίσχυση του εγώ και του στόχου προστασία του εγώ. Στο Σχήμα 23 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ των στόχων ενίσχυσης του εγώ και προστασίας του εγώ. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .51 έως .64). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «στόχος προστασία του εγώ» και «στόχος ενίσχυση του εγώ» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .17$, $p < .001$). Ο παράγοντας «στόχος προστασία του εγώ» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων, δεν είχε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στον παράγοντα «στόχος ενίσχυση του εγώ», ενώ ο παράγοντας στόχος «ενίσχυση του εγώ» είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «στόχος προστασία του εγώ» μόνο στην πρώτη περίοδο.



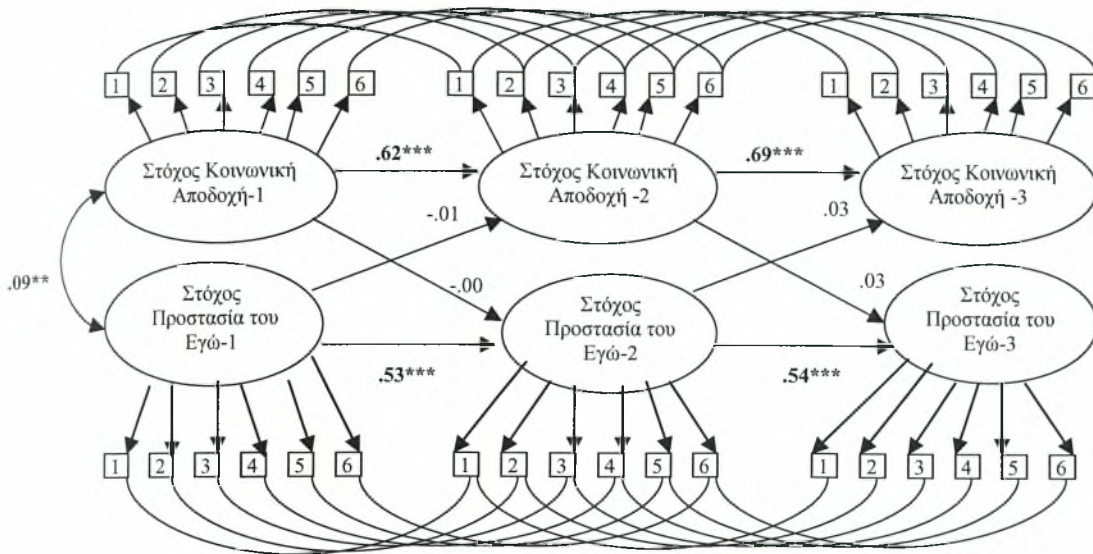
Σχήμα 23. Μοντέλο 20: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος προστασία του εγώ» και «στόχος ενίσχυση του εγώ». Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες, ο παράγοντας «στόχος προστασία του εγώ» και ο παράγοντας «στόχος ενίσχυσης του εγώ» συνετέθησαν από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 2091.7$, d.f.= 549, TLI = .92, CFI = .93, RMSEA = .043. *** $p < .001$, ** $p < .01$

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ του στόχου ενίσχυση του εγώ και του στόχου κοινωνική αποδοχή. Στο Σχήμα 24 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ των στόχων ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .57 έως .66). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «στόχος κοινωνική αποδοχή» και «στόχος ενίσχυση του εγώ» είχαν μέτρια θετική σχέση ($r = .46$, $p < .001$). Ο παράγοντας «στόχος κοινωνική αποδοχή» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων είχε χαμηλή θετική επίδραση στον παράγοντα «στόχος ενίσχυση του εγώ», όπως επίσης και ο παράγοντας «στόχος ενίσχυση του εγώ» είχε χαμηλή θετική επίδραση και στις δύο περιόδους στον παράγοντα «στόχος κοινωνική αποδοχή».



Σχήμα 24. Μοντέλο 21: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος κοινωνική αποδοχή» και «στόχος ενίσχυση του εγώ». Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες, ο παράγοντας «στόχος κοινωνική αποδοχή» και ο παράγοντας «στόχος ενίσχυση του εγώ» συνετέθησαν από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 2234.0$, $d.f. = 549$, $TLI = .94$, $CFI = .95$, $RMSEA = .045$.
*** $p < .001$, ** $p < .01$

Αιτιατές σχέσεις μεταξύ του στόχου προστασία του εγώ και του στόχου κοινωνική αποδοχή. Στο Σχήμα 25 που ακολουθεί περιγράφεται η αιτιατή σχέση μεταξύ των στόχων προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής. Οι συντελεστές σταθερότητας, δηλαδή οι διαδρομές μεταξύ των ίδιων μεταβλητών σε επαναλαμβανόμενη μέτρηση, ήταν ιδιαίτερα υψηλές (από .53 έως .69). Στον ίδιο χρόνο, οι παράγοντες «στόχος κοινωνική αποδοχή» και «στόχος προστασία του εγώ» είχαν χαμηλή θετική σχέση ($r = .09$, $p < .01$). Ο παράγοντας «στόχος κοινωνική αποδοχή» και στις δύο περιόδους μεταξύ των μετρήσεων δεν είχε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στον παράγοντα «στόχος προστασία του εγώ», όπως επίσης και ο παράγοντας «στόχος προστασία του εγώ» δεν είχε καμία στατιστικά σημαντική επίδραση και στις δύο περιόδους στον παράγοντα «στόχος κοινωνική αποδοχή».



Σχήμα 25. Μοντέλο 22: Αιτιατές διαδρομές μεταξύ των παραγόντων «στόχος κοινωνική αποδοχή» και «στόχος προστασία του εγώ».

Τα σημεία (-1), (-2) και (-3) αναπαριστούν τα τρία χρονικά σημεία των μετρήσεων. Και οι δύο παράγοντες, ο παράγοντας «στόχος κοινωνική αποδοχή» και ο παράγοντας «στόχος προστασία του εγώ» συνετέθησαν από έξι παρατηρούμενες μεταβλητές. Τα ευθύ βέλη αναπαριστούν τις τυποποιημένες τιμές Βήτα (standardized beta weights), ενώ το καμπύλο βέλος μεταξύ των δύο λανθάνων μεταβλητών (σε οβάλ) αναπαριστά το συντελεστή συσχέτισης. Για αυτό το μοντέλο, $\chi^2 = 1378.1$, d.f. = 549, TLI = .97, CFI = .97, RMSEA = .031.

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

Επαναλαμβανόμενες μετρήσεις

Για την εύρεση των διαφορών στους παράγοντες που μελετήθηκαν, εξαιτίας του φύλου, της ηλικίας και του χρόνου (wave) έγινε πολυμεταβλητή ανάλυση επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (repeated measures), με εξαρτημένες μεταβλητές τους στόχους επίτευξης και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από μητέρα, καθηγητή/τρια Φ.Α. ή προπονητή/τρια και καλύτερο/η φίλο/η σε προσανατολισμούς στόχων επίτευξης. Ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν το φύλο και η ηλικία (τάξη φοίτησης) και επαναλαμβανόμενη μεταβλητή ο χρόνος.

Αναφέρονται τα *τεστ επιπέδων* (διαφορές δηλαδή ως προς το φύλο και την ηλικία στο σύνολο των μετρήσεων), τα *τεστ οριζοντιότητας* (πως δηλαδή εξελίσσεται από χρόνο σε χρόνο η κάθε μεταβλητή στο σύνολο των παιδιών, ανεξάρτητα από το φύλο και την ηλικία) και τα *τεστ παραλληλισμού* (αν δηλαδή η εξέλιξη είναι διαφορετική ή παράλληλη μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ή μικρών και μεγάλων).

Για την διαπίστωση του μεγέθους των διαφορών, πέρα από τη σημαντικότητα τους, αναφέρεται και ο δείκτης η^2 (eta square) που είναι ανεξάρτητος από το μέγεθος του δείγματος. Όταν ο συγκεκριμένος δείκτης παίρνει τιμές μικρότερες του 0.05 οι διαφορές χαρακτηρίζονται μικρές. Όταν παίρνει τιμές από 0.05 έως 0.12 οι διαφορές

χαρακτηρίζονται μέτριες, ενώ όταν παίρνει τιμές μεγαλύτερες του 0.12 οι διαφορές χαρακτηρίζονται μεγάλες (Cohen, 1988).

Στον Πίνακα 23 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία (μέσοι όροι και διακυμάνσεις) σε κάθε μέτρηση, για κάθε ηλικιακή κατηγορία και χωριστά για αγόρια και κορίτσια και για τους τέσσερις προσωπικούς προσανατολισμούς στόχων. Στον Πίνακα 24 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της πολυμεταβλητής ανάλυσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων και των συνακόλουθων αναλύσεων διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή. Αναφέρονται οι διαφορές που βρέθηκαν, ως προς τους στόχους και τις αντιλήψεις έμφασης των τριών κοινωνικών παραγόντων της έρευνας, τόσο μεταξύ των ατόμων (εξαιτίας του φύλου, της ηλικίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ φύλου και ηλικίας), όσο και εντός των ατόμων (εξαιτίας της μέτρησης, αλληλεπίδρασης μεταξύ μέτρησης και ηλικίας, μέτρησης και φύλου και μέτρησης ηλικίας και φύλου).

Πίνακας 23. Περιγραφικά στοιχεία των τεσσάρων στόχων επίτευξης των μαθητών/τριών και της ανταμβανόμενης έκφρασης των κοινωνικών παραγόντων (καθηγητή φυσικής αγωγής, μητέρα, φίλοι) στους τέσσερις στόχους

	Στόχοι Επίτευξης																							
	1 ^η μέτρηση Στ' Δημοτικού				2 ^η μέτρηση Α' Γυμνασίου				3 ^η μέτρηση Β' Γυμνασίου				1 ^η μέτρηση Α' Λυκείου				2 ^η μέτρηση Β' Λυκείου				3 ^η μέτρηση Γ' Λυκείου			
	Αγόρια	SD	M	SD	Αγόρια	SD	M	SD	Αγόρια	SD	M	SD	Αγόρια	SD	M	SD	Αγόρια	SD	M	SD	Αγόρια	SD	M	SD
Προσωπικής Βελτίωσης	4.49	.54	4.44	.52	4.53	.53	4.45	.57	4.27	.66	4.36	.65	4.18	.66	4.09	.64	4.05	.67	4.08	.65	4.06	.71	3.96	.74
Ενίσχυσης του εγώ	3.26	1.04	2.94	.99	3.24	.99	2.91	.88	3.53	.90	3.28	.94	3.07	.96	2.67	.85	3.10	.86	2.61	.82	3.28	.96	2.74	.88
Προστασίας του εγώ	2.46	1.02	2.46	.90	2.34	.90	2.36	.94	2.53	.94	2.26	.96	2.84	.92	2.63	.95	2.58	.84	2.54	.83	2.54	.96	2.42	.84
Κοινωνικής αποδοχής	4.05	1.02	3.91	1.07	3.96	.94	3.63	1.07	3.53	.90	3.28	.94	3.70	.91	3.50	.96	3.57	.87	3.25	.94	3.28	.96	2.74	.88
Ανταλμαβανόμενη Έμφαση Καθηγητή Φυσικής Αγωγής																								
στην Προσωπική Βελτίωση	4.33	.73	4.30	.66	4.27	.67	4.21	.71	4.11	.74	4.16	.80	3.87	.98	3.84	.90	3.62	1.00	3.64	.93	3.58	.89	3.58	.85
στην Ενίσχυση του Εγώ	3.22	1.00	2.96	.97	3.11	1.03	2.81	.92	3.33	.94	3.09	.98	3.07	.90	2.82	.86	2.96	.93	2.73	.81	3.07	.93	2.84	.83
στην Προστασία του εγώ	2.55	1.10	2.45	.97	2.24	.98	2.06	.91	2.53	1.01	2.18	.98	2.37	.90	2.24	.89	2.36	.83	2.19	.81	2.53	.94	2.28	.76
στην Κοινωνική Αποδοχή	4.04	.97	3.83	1.04	3.79	.99	3.44	1.10	3.73	1.01	3.59	.98	3.61	.89	3.33	.94	3.32	1.00	3.11	.94	3.39	.92	3.18	.91
Ανταλμαβανόμενη Έμφαση Μητέρας																								
στην Προσωπική Βελτίωση	4.44	.64	4.47	.62	4.41	.71	4.40	.65	4.31	.66	4.32	.73	4.07	.82	4.16	.71	3.97	.81	3.95	.79	3.95	.79	3.93	.71
στην Ενίσχυση του Εγώ	3.47	1.07	3.22	1.06	3.54	1.01	3.16	1.05	3.63	.99	3.40	1.05	3.36	.88	2.96	.90	3.21	.91	2.86	.86	3.47	.89	2.99	.87
στην Προστασία του εγώ	2.54	1.03	2.36	.90	2.20	.91	2.09	.83	2.49	.93	2.19	.96	2.46	.90	2.19	.78	2.47	.91	2.19	.75	2.58	.95	2.23	.73
στην Κοινωνική Αποδοχή	4.07	.91	3.94	1.06	3.96	.89	3.64	1.15	3.91	.90	3.74	1.13	3.71	.94	3.53	.97	3.55	.91	3.22	1.01	3.65	.89	3.53	.91
Ανταλμαβανόμενη Έμφαση Καλύτερου Φίλου																								
στην Προσωπική Βελτίωση	4.36	.66	4.35	.67	4.10	.75	4.11	.75	4.27	.64	4.30	.67	3.95	.84	4.10	.73	3.75	.66	3.79	.73	3.87	.78	3.91	.67
στην Ενίσχυση του Εγώ	3.49	1.03	3.20	1.03	3.57	.93	3.19	.97	3.53	.96	3.32	1.03	3.35	.93	2.98	.95	3.26	.82	2.99	.91	3.41	.96	2.98	.92
στην Προστασία του εγώ	2.69	.98	2.53	.89	2.85	.94	2.45	.90	2.58	.94	2.28	.96	2.71	.93	2.51	.88	2.87	.79	2.57	.79	2.65	.91	2.35	.79
στην Κοινωνική Αποδοχή	4.09	.88	3.91	1.01	3.81	.90	3.55	1.03	3.80	.91	3.65	1.08	3.70	.88	3.75	.92	3.48	.78	3.24	.88	3.61	.90	3.36	.89

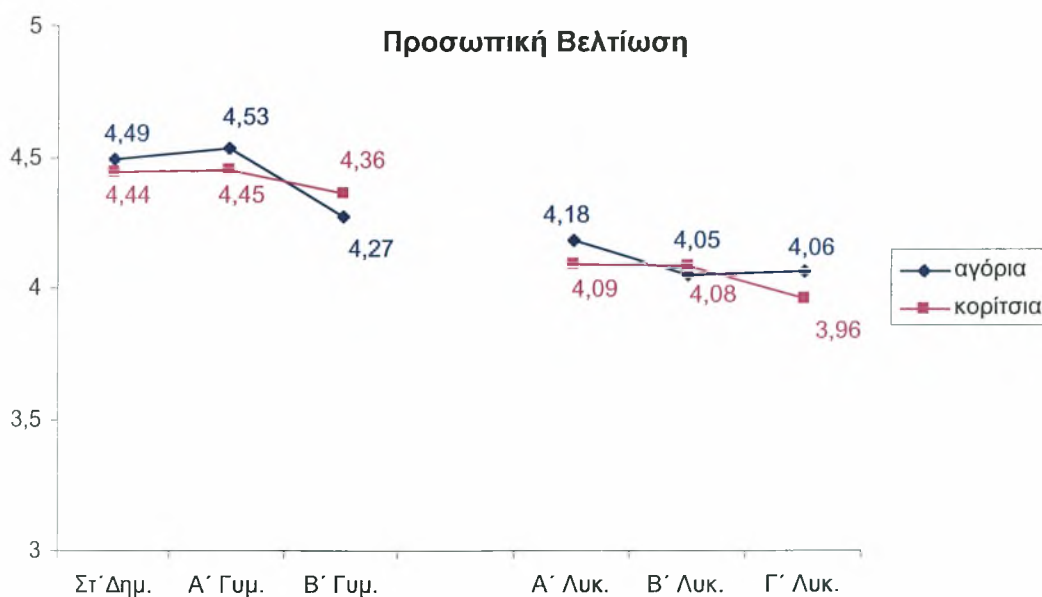
Πίνακας 24. Αποτελέσματα πολυμεταβλητής ανάλυσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων στους παράγοντες α) των στόχων επίτευξης και β) του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τους τρεις κοινωνικούς παράγοντες

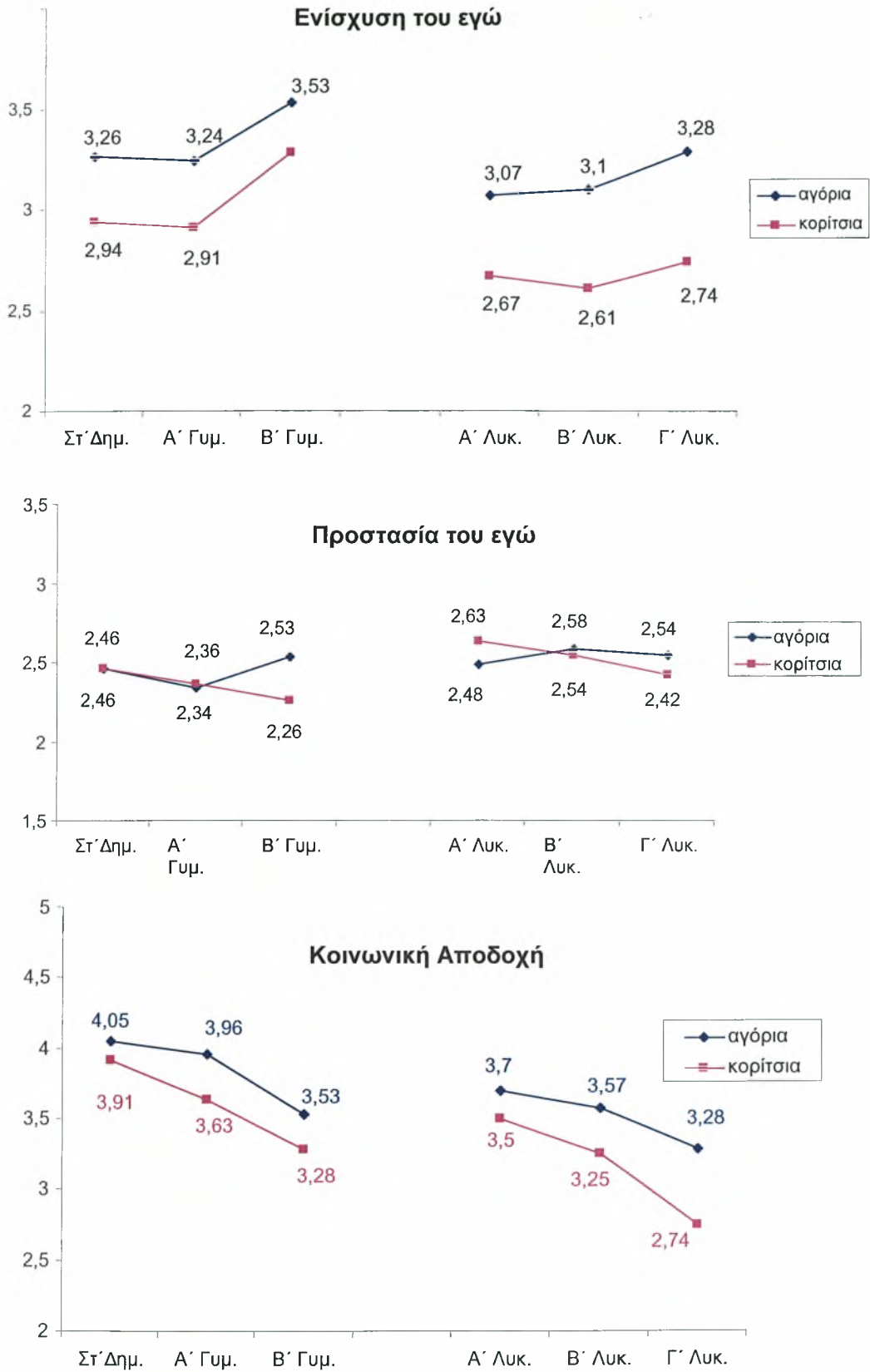
	Διαφορές εντός ατόμων (within-subjects differences)										Διαφορές μεταξύ ατόμων (between-subjects differences)																								
	Μέτρηση					Μέτρηση X Φύλο					Μέτρηση X Ηλικία					Μέτρηση X Φύλο X Ηλικία					Φύλο					Ηλικία					Ηλικία X Φύλο				
	F	p	η ²	F	p	η ²	F	p	η ²	F	p	η ²	F	p	η ²	F	p	η ²	F	p	η ²	F	p	η ²	F	p	η ²	F	p	η ²					
Στόχοι Επίτευξης																																			
Προσωπική Βελτίωση	20.3	.000	.020	1.0	NS	.001	2.6	NS	.003	5.8	.003	.006	2.1	NS	.002	128.	.000	.026	2.7	NS	.003														
Ενίσχυση του Εγώ	45.2	.000	.044	.31	NS	.000	3.7	.025	.004	2.3	NS	.002	68.1	.000	.064	26.0	.000	.026	2.7	NS	.003														
Προστασία του Εγώ	.67	NS	.001	12.0	.000	.012	1.5	NS	.001	1.4	NS	.001	.21	NS	.000	12.7	.000	.013	.17	NS	.000														
Κοινωνική Αποδοχή	150.	.000	.135	3.9	.020	.004	.01	NS	.000	3.8	.023	.004	36.2	.000	.036	48.0	.000	.047	1.2	NS	.001														
Αντιλαμβανόμενη έμφαση καθ/τη Φ.Α.-προπονητή																																			
στην Προσωπική Βελτίωση	32.7	.000	.032	1.4	NS	.001	1.7	NS	.002	1.0	NS	.001	.41	NS	.000	172.	.000	.149	.42	NS	.000														
στην Ενίσχυση του Εγώ	20.4	.000	.021	.38	NS	.000	.44	NS	.000	1.3	NS	.001	23.2	.000	.024	8.9	.003	.009	.00	NS	.000														
στην Προστασία του Εγώ	15.6	.000	.016	3.4	.034	.003	10.6	.000	.011	1.1	NS	.001	17.7	.000	.018	.06	NS	.000	.71	NS	.001														
στην Κοινωνική Αποδοχή	38.0	.000	.038	1.6	NS	.002	.09	NS	.000	2.5	NS	.003	20.0	.000	.020	48.7	.000	.048	.02	NS	.000														
Αντιλαμβανόμενη έμφαση μητέρας																																			
στην Προσωπική Βελτίωση	31.6	.000	.032	.29	NS	.000	2.3	NS	.002	.21	NS	.000	.69	NS	.001	100.	.000	.095	.01	NS	.000														
στην Ενίσχυση του Εγώ	9.0	.000	.010	.76	NS	.001	2.8	NS	.003	1.4	NS	.001	43.5	.000	.044	18.7	.000	.020	1.9	NS	.000														
στην Προστασία του Εγώ	9.2	.000	.010	2.5	NS	.003	7.4	.001	.008	1.3	NS	.001	23.8	.000	.025	2.7	NS	.003	2.3	NS	.002														
στην Κοινωνική Αποδοχή	21.4	.000	.022	2.3	NS	.002	.04	NS	.000	.14	NS	.000	24.7	.000	.025	36.7	.000	.037	.24	NS	.000														
Αντιλαμβανόμενη έμφαση καλύτερου φίλου																																			
στην Προσωπική Βελτίωση	48.1	.000	.052	.17	NS	.000	1.4	NS	.002	.44	NS	.000	.16	NS	.000	73.4	.000	.077	.42	NS	.000														
στην Ενίσχυση του Εγώ	.28	NS	.000	.16	NS	.000	2.1	NS	.002	2.3	NS	.003	45.3	.000	.049	14.9	.000	.017	.13	NS	.000														
στην Προστασία του Εγώ	26.6	.000	.029	9.2	.000	.010	2.3	NS	.003	0.5	NS	.000	27.8	.000	.031	.35	NS	.000	.00	NS	.000														
στην Κοινωνική Αποδοχή	30.8	.000	.034	2.9	NS	.003	.69	NS	.001	.16	NS	.000	16.4	.000	.018	28.9	.000	.032	.13	NS	.000														

Διαχρονική εξέλιξη προσανατολισμών στόχων. Από το τεστ των επιπέδων προέκυψε ότι όσο αφορά την επίδραση του φύλου στους στόχους επίτευξης των μαθητών και μαθητριών, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στο στόχο για ενίσχυση του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.064$) και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή ($p=.000$, $\eta^2=.036$), καθώς στο σύνολο των μετρήσεων τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα σκορ απ' ότι τα κορίτσια (Σχήμα 26). Στατιστικά σημαντικές διαφορές εξαιτίας του φύλου δεν εμφανίστηκαν στους στόχους προσωπική βελτίωση και προστασία του εγώ.

Σε ότι αφορά την επίδραση της ηλικίας, από τα αποτελέσματα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλους τους προσανατολισμούς στόχων (προσωπική βελτίωση, $p=.000$, $\eta^2=.116$, ενίσχυση του εγώ, $p=.000$, $\eta^2=.026$, προστασία του εγώ, $p=.000$, $\eta^2=.013$, κοινωνική αποδοχή, $p=.000$, $\eta^2=.047$), καθώς στο σύνολο των μετρήσεων ο μ.ο. των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων (ΣΤ' δημοτικού, Α' γυμνασίου και Β' γυμνασίου) σε σχέση με το μ.ο των μαθητών/τριών των μεγαλύτερων τάξεων (Α' λυκείου, Β' λυκείου και Γ' λυκείου) ήταν εμφανώς υψηλότερος για τους στόχους προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ και κοινωνική αποδοχή, ενώ αντίθετα μικρότερος για το στόχο προστασία του εγώ.

Αλληλεπίδραση των παραγόντων ηλικίας και φύλου δεν εμφανίστηκε.





Σχήμα 26. Διαφορές στα σκορ του παράγοντα προσανατολισμοί σε στόχους σε σχέση με το φύλο και την ηλικία (τάξη)

Από το τεστ της οριζοντιότητας προέκυψε ότι όσο αφορά την επίδραση του χρόνου, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στους στόχους για προσωπική βελτίωση ($p=.000$, $\eta^2=.020$), ενίσχυση του εγώ, ($p=.000$, $\eta^2=.044$) και κοινωνική αποδοχή ($p=.000$, $\eta^2=.135$), όχι όμως στο στόχο για προστασία του εγώ.

Από το τεστ του παραλληλισμού προέκυψε ότι υπήρχε αλληλεπίδραση μέτρησης και φύλου στους στόχους για προστασία του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.012$) και για κοινωνική αποδοχή ($p=.020$, $\eta^2=.004$) και αλληλεπίδραση μέτρησης και ηλικίας αλλά μόνο για το στόχο ενίσχυση του εγώ ($p=.025$, $\eta^2=.004$). Αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και ηλικίας εμφανίστηκε στους στόχους για προσωπική βελτίωση ($p=.003$, $\eta^2=.006$) και κοινωνική αποδοχή ($p=.023$, $\eta^2=.004$).

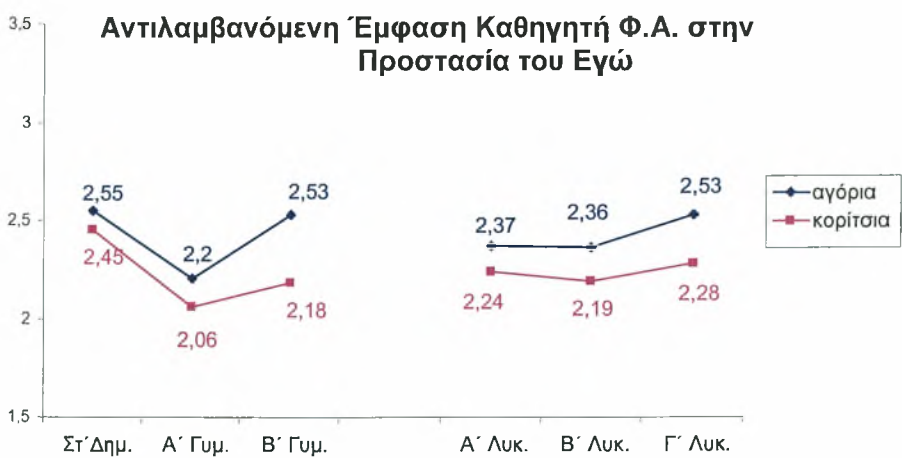
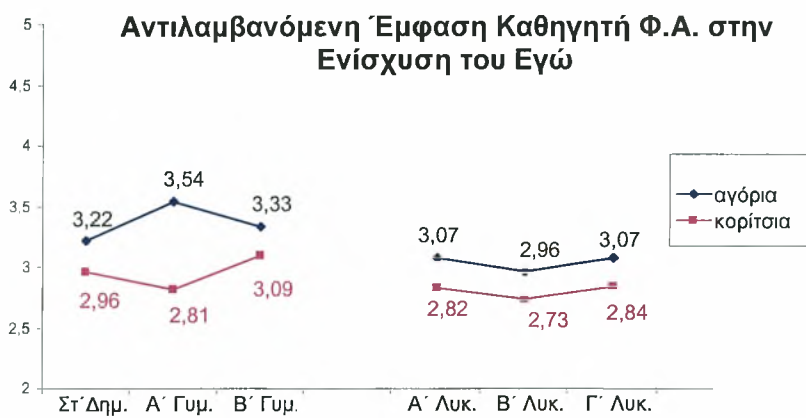
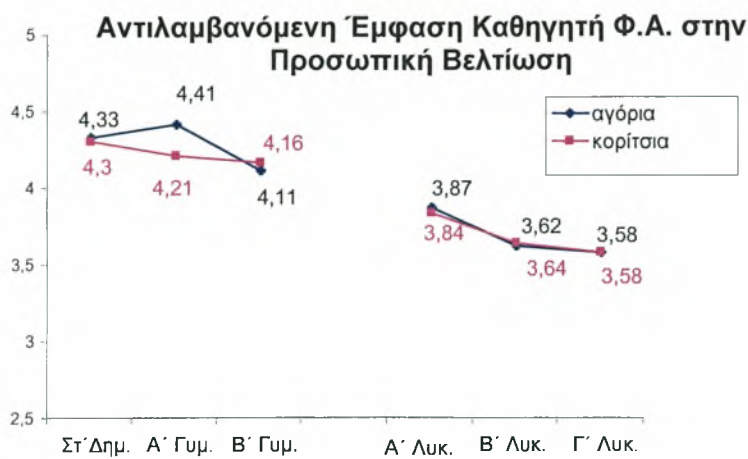
Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης (*contrast analysis*) για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγραφόταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στατιστικά σημαντική μεταβολή στην εξέλιξη των σκορ υπήρχε για το στόχο προσωπική βελτίωση (πτώση) από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 ($F=36.6$, $p=.000$, $\eta^2=.036$), για το στόχο ενίσχυση του εγώ (αύξηση) επίσης από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 ($F=89.1$, $p=.000$, $\eta^2=.083$), ενώ για το στόχο κοινωνική αποδοχή (διαδοχικές πτώσεις) τόσο από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 ($F=46.0$, $p=.000$, $\eta^2=.046$) όσο και από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 ($F=231.0$, $p=.000$, $\eta^2=.182$).

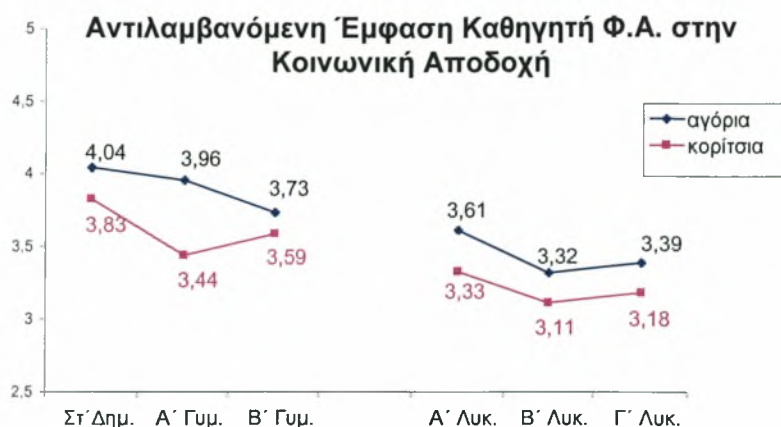
Σχετικά με αλληλεπίδραση μέτρησης και φύλου στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε στο στόχο προστασία του εγώ από τη μέτρηση 2 στη μέτρηση 3 ($F=19.8$, $p=.000$, $\eta^2=.020$) και στο στόχο κοινωνική αποδοχή τόσο από τη μέτρηση 1 στη μέτρηση 2 ($F=4.1$, $p=.043$, $\eta^2=.004$), όπου μόνο τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια παρουσίασαν μεταβολή (πτώση), όσο και οριακά από τη μέτρηση 2 στη μέτρηση 3 ($F=3.8$, $p=.052$, $\eta^2=.004$), όπου και τα αγόρια και τα κορίτσια παρουσίασαν μεταβολή (επίσης πτώση). Σχετικά με αλληλεπίδραση μέτρησης και ηλικίας, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται μόνο στο στόχο ενίσχυση του εγώ από τη μέτρηση 2 στη μέτρηση 3 ($F=7.1$, $p=.008$, $\eta^2=.007$), όπου τόσο ο μ.ο. των παιδιών των μικρότερων τάξεων όσο και ο μ.ο. των παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων παρουσίασαν μεταβολή (αύξηση). Σχετικά με αλληλεπίδραση μέτρησης, φύλου και ηλικίας, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται στο στόχο προσωπική βελτίωση, από τη μέτρηση 2 στη μέτρηση 3 ($F=9.7$, $p=.002$, $\eta^2=.010$), όπου τόσο τα αγόρια των μικρότερων τάξεων όσο και τα κορίτσια των μεγαλύτερων τάξεων παρουσίασαν μεταβολή (πτώση), αλλά και στο στόχο κοινωνική αποδοχή επίσης από τη μέτρηση 2

στη μέτρηση 3 ($F=6.7$, $p=.014$, $\eta^2=.006$), όπου τα αγόρια των μικρότερων τάξεων αλλά και τα κορίτσια τόσο των μικρότερων όσο και των μεγαλύτερων τάξεων παρουσίασαν μεταβολή (πτώση).

Στο Σχήμα 26 παρουσιάζονται οι διαφορές στα σκορ του παράγοντα προσανατολισμοί σε στόχους (προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής) εξαιτίας του φύλου και της ηλικίας. Είναι εμφανής η συνεχής πτώση της προσωπικής βελτίωσης από την Στ' Δημοτικού έως τις τελευταίες τάξεις του Λυκείου και για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Επίσης είναι εμφανής η διαφορά υπέρ των αγοριών στους στόχους ενίσχυση του εγώ και κοινωνική αποδοχή. Αξιοσημείωτη η σταθερή σχετικά τιμή του στόχου προστασία του εγώ ανεξάρτητα από το φύλο και τη σχολική τάξη.

Διαφορές ως προς την αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φυσικής Αγωγής. Από το τεστ των επιπέδων προέκυψε ότι όσον αφορά την επίδραση του φύλου στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. σε προσανατολισμούς στόχων των μαθητών/τριών, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στο στόχο για ενίσχυση του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.024$), για προστασία του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.018$) και για κοινωνική αποδοχή ($p=.000$, $\eta^2=.020$), όπου στο σύνολο των μετρήσεων τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα σκορ απ' ότι τα κορίτσια (Σχήμα 27). Στατιστικά σημαντική διαφορά εξαιτίας του φύλου δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για προσωπική βελτίωση. Σε ότι αφορά την επίδραση της ηλικίας, από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στους στόχους για προσωπική βελτίωση (όπου το μέγεθος των διαφορών ήταν μεγάλο, $p=.000$, $\eta^2=.149$), για ενίσχυση του εγώ (όπου το μέγεθος των διαφορών ήταν πολύ μικρό, $p=.003$, $\eta^2=.009$) και για κοινωνική αποδοχή ($p=.000$, $\eta^2=.048$). Στο σύνολο των μετρήσεων και για τις τρεις προαναφερθείσες αντιλήψεις, ο μ.ο. των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων (ΣΤ' δημοτικού, Α' γυμνασίου και Β' γυμνασίου) ήταν υψηλότερος σε σχέση με το μ.ο των μαθητών/τριών των μεγαλύτερων τάξεων (Α' λυκείου, Β' λυκείου και Γ' λυκείου). Στατιστικά σημαντική διαφορά εξαιτίας της ηλικίας δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για το στόχο προστασία του εγώ.





Σχήμα 27. Διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. στους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με το φύλο και την ηλικία (τάξη)

Αλληλεπίδραση των παραγόντων ηλικίας και φύλου δεν εμφανίστηκε.

Από το *τεστ της οριζοντιότητας* προέκυψε ότι όσον αφορά την επίδραση του χρόνου, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. και για τους τέσσερις στόχους. Πιο συγκεκριμένα στην αντιλαμβανόμενη έμφαση σε στόχους προσωπικής βελτίωσης ($p=.000$, $\eta^2=.032$), ενίσχυσης του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.021$), προστασίας του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.016$) και κοινωνικής αποδοχής ($p=.000$, $\eta^2=.038$).

Από το *τεστ του παραλληλισμού* προέκυψε ότι υπήρχε αλληλεπίδραση μέτρησης και φύλου, καθώς και αλληλεπίδραση μέτρησης και ηλικίας μόνο στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. για το στόχο προστασία του εγώ ($p=.034$, $\eta^2=.003$ και $p=.000$, $\eta^2=.011$ αντίστοιχα). Αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και ηλικίας δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. για κανένα στόχο.

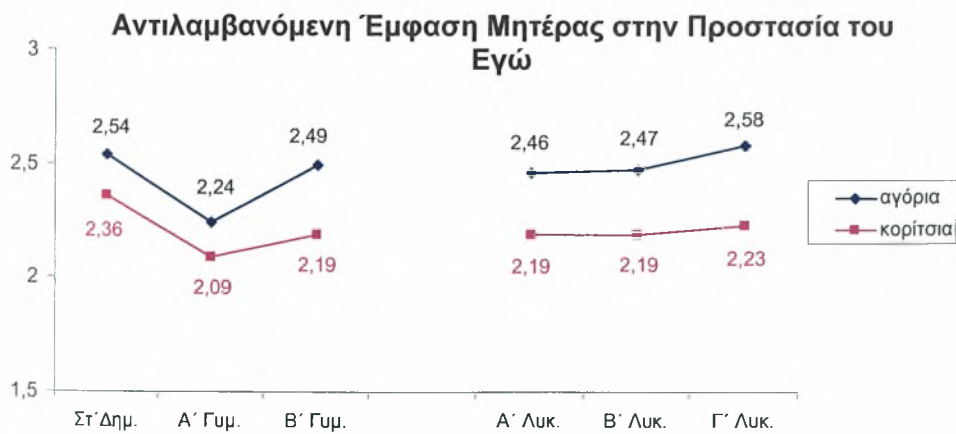
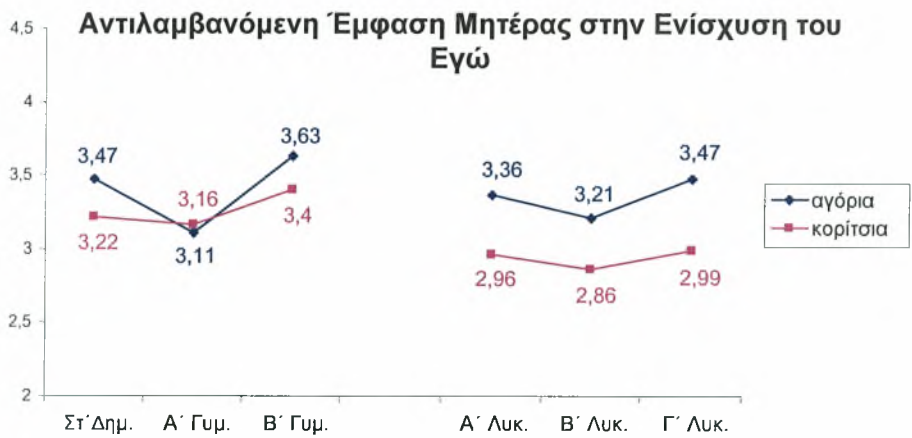
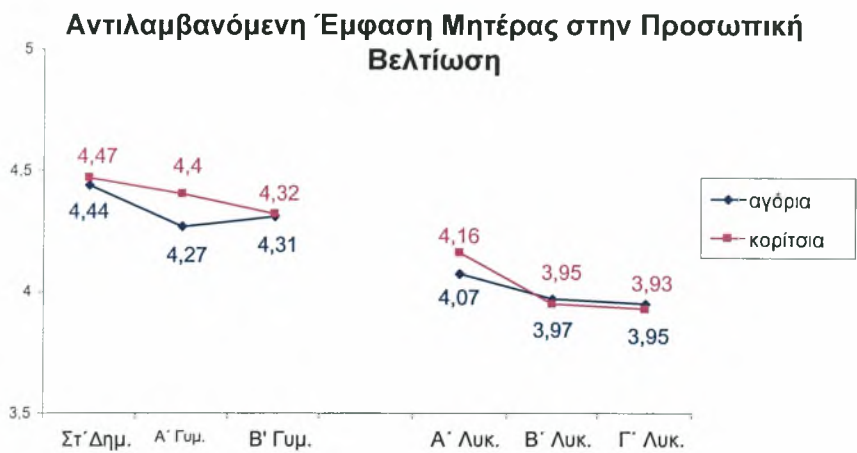
Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγραφόταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στατιστικά σημαντική μεταβολή στην εξέλιξη του σκορ υπήρχε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. για τους στόχους (1) προσωπική βελτίωση (πτώση) από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 ($F=30.7$, $p=.000$, $\eta^2=.030$), (2) ενίσχυση του εγώ (αύξηση) από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 ($F=89.1$, $p=.000$, $\eta^2=.083$) και (3) κοινωνική αποδοχή (διαδοχικές πτώσεις) τόσο από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 ($F=46.0$, $p=.000$, $\eta^2=.046$) όσο και από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 ($F=231.0$, $p=.000$, $\eta^2=.182$). Σχετικά με αλληλεπίδραση μέτρησης

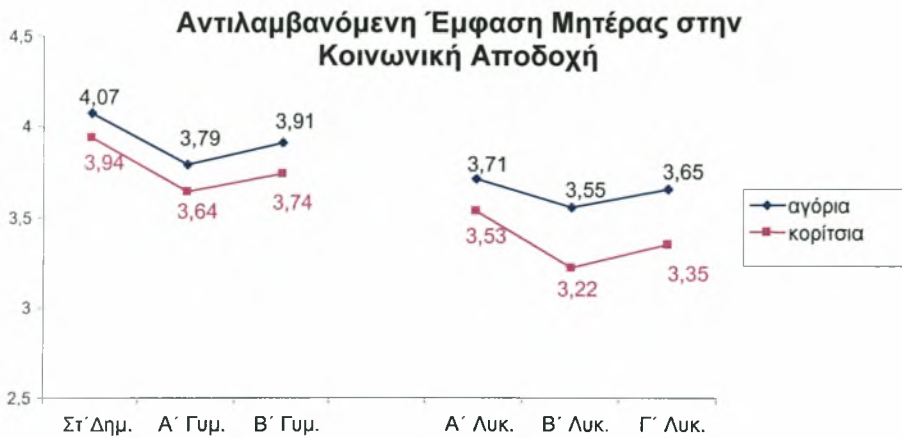
και φύλου στατιστικά σημαντική μεταβολή προέκυψε μόνο στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για το στόχο προστασία του εγώ και μόνο από τη μέτρηση 2 στη μέτρηση 3 ($F=6.4$, $p=.012$, $\eta^2=.006$), όπου τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια παρουσίασαν αύξηση του σκορ. Σχετικά με αλληλεπίδραση μέτρησης και ηλικίας, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται επίσης μόνο ως προς την αντιλαμβανόμενη έμφαση για το στόχο προστασία του εγώ από τη μέτρηση 1 στη μέτρηση 2 ($F=17.4$, $p=.000$, $\eta^2=.017$), όπου ο μ.ο. των παιδιών των μικρότερων τάξεων σε σχέση με το μ.ο. των παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων παρουσίασε μείωση.

Στο Σχήμα 27 παρουσιάζονται οι διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή Φ.Α. στους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων (προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής) εξαιτίας του φύλου και της ηλικίας. Είναι εμφανής η συνεχής πτώση, καθώς τα παιδιά προχωρούν από τάξη σε τάξη, της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή Φ.Α. στο στόχο για προσωπική βελτίωση: από την Α' γυμνασίου έως την Γ' λυκείου για τα αγόρια και από την Στ' δημοτικού έως την Γ' λυκείου για τα κορίτσια. Αξιοσημείωτο το γεγονός ότι στο λύκειο το υψηλότερο σκορ της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή Φ.Α. σε στόχους προστασίας του εγώ, ανεξάρτητα από το φύλο, εμφανίζεται στην τάξη της αποφοίτησης των παιδιών από το σχολείο.

Διαφορές ως προς την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας. Από το τεστ των επιπέδων προέκυψε ότι όσο αφορά την επίδραση του φύλου στην αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών/τριών, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν (όπως επίσης και για τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.) στο στόχο για ενίσχυση του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.044$), για προστασία του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.025$) και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή ($p=.000$, $\eta^2=.025$), όπου στο σύνολο των μετρήσεων τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα σκορ απ' ότι τα κορίτσια (Σχήμα 28). Στατιστικά σημαντική διαφορά εξαιτίας του φύλου δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για προσωπική βελτίωση. Σε ότι αφορά την επίδραση της ηλικίας, από τα αποτελέσματα προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας σε στόχους για προσωπική βελτίωση, ($p=.000$, $\eta^2=.095$), ενίσχυση του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.020$) και κοινωνική αποδοχή ($p=.000$, $\eta^2=.037$) καθώς στο σύνολο των μετρήσεων και για τις τρεις προαναφερθείσες αντιλήψεις, ο μ.ο. των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων (ΣΤ' δημοτικού, Α'

γυμνασίου και Β΄ γυμνασίου) ήταν υψηλότερος σε σχέση με το μ.ο των μαθητών/τριών των μεγαλύτερων τάξεων (Α΄ λυκείου, Β΄ λυκείου και Γ΄ λυκείου). Στατιστικά σημαντική διαφορά εξαιτίας της ηλικίας δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας για το στόχο προστασία του εγώ.





Σχήμα 28. Διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με το φύλο και την ηλικία (τάξη)

Αλληλεπίδραση των παραγόντων ηλικίας και φύλου δεν εμφανίστηκε.

Από το *τεστ της οριζοντιότητας* προέκυψε ότι όσο αφορά την επίδραση του χρόνου, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στην αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας και για τους τέσσερις στόχους. Πιο συγκεκριμένα στην αντιλαμβανόμενη έμφαση σε στόχους για προσωπική βελτίωση ($p=.000$, $\eta^2=.032$), ενίσχυση του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.010$), προστασία του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.010$) και κοινωνική αποδοχή ($p=.000$, $\eta^2=.022$).

Από το *τεστ του παραλληλισμού* προέκυψε ότι δεν υπήρχε αλληλεπίδραση μέτρησης και φύλου, ενώ αλληλεπίδραση μέτρησης και ηλικίας υπήρχε μόνο στην αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο για προστασία του εγώ ($p=.001$, $\eta^2=.008$). Αλληλεπίδραση μεταξύ μέτρησης, φύλου και ηλικίας δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας για κανένα στόχο.

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγραφόταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στατιστικά σημαντική μεταβολή στην εξέλιξη του σκορ υπήρχε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας (1) για το στόχο προσωπική βελτίωση από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 (πτώση) ($F=33.5$, $p=.000$, $\eta^2=.034$) και από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 (πτώση) ($F=30.0$, $p=.000$, $\eta^2=.031$), (2) για το στόχο ενίσχυση του εγώ (αύξηση) από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 ($F=17.0$, $p=.000$, $\eta^2=.018$), (3) για το στόχο προστασία του εγώ από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 (πτώση) ($F=8.8$, $p=.003$, $\eta^2=.009$) και από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3

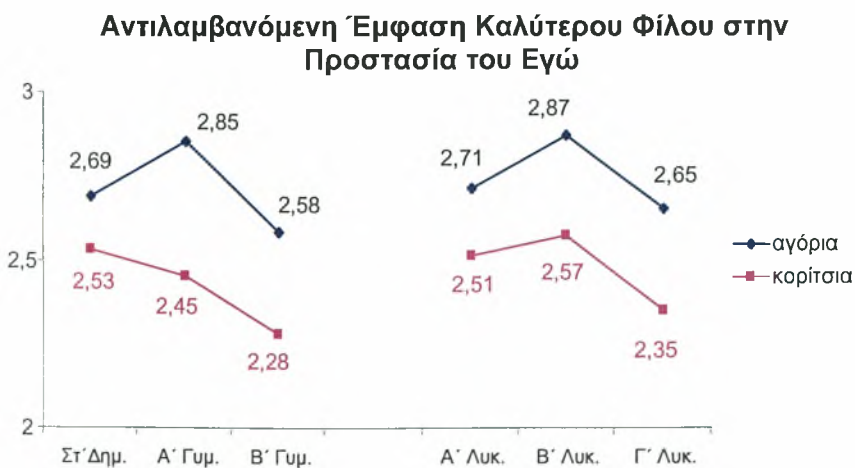
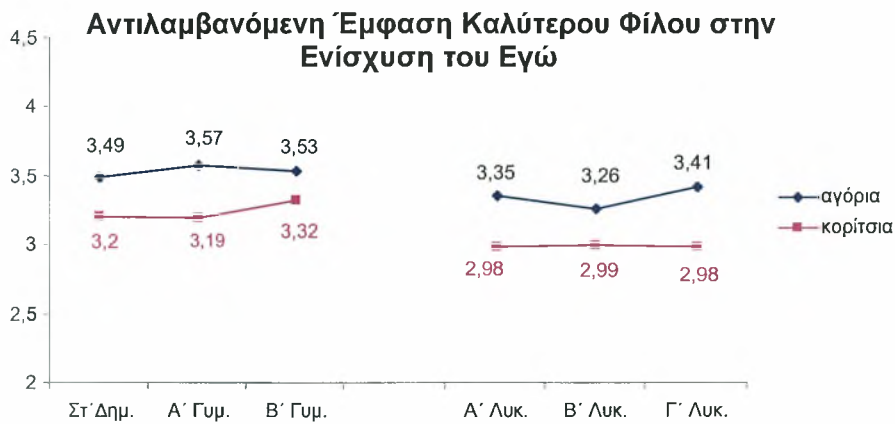
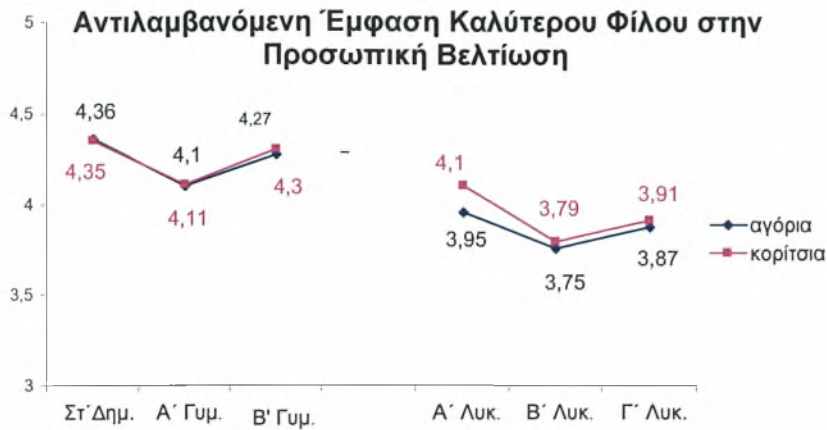
(αύξηση) ($F=9.5$, $p=.002$, $\eta^2=.010$) και (4) για το στόχο κοινωνική αποδοχή από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 (πτώση) ($F=41.4$, $p=.000$, $\eta^2=.042$). Σχετικά με αλληλεπίδραση μέτρησης και ηλικίας, στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίζεται μόνο ως προς την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας για το στόχο προστασία του εγώ από τη μέτρηση 1 στη μέτρηση 2 ($F=16.1$, $p=.000$, $\eta^2=.017$), όπου ο μ.ο. των παιδιών των μικρότερων τάξεων σε σχέση με το μ.ο. των παιδιών των μεγαλύτερων τάξεων παρουσίασε μείωση.

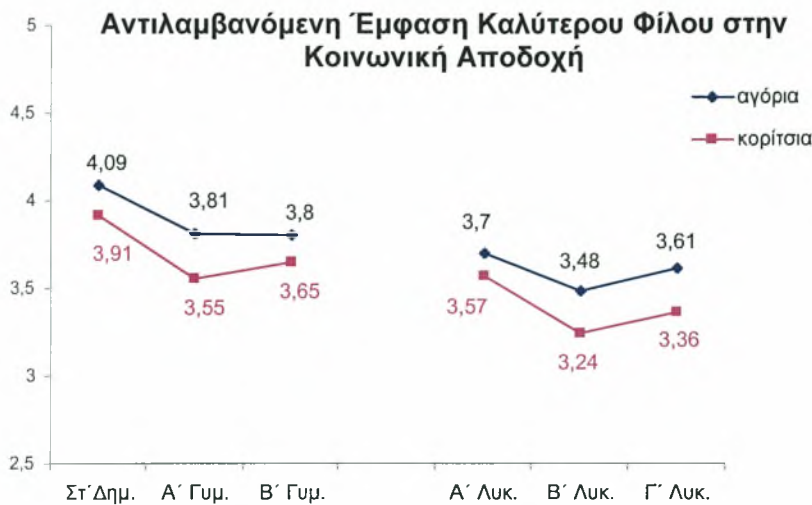
Στο Σχήμα 28 παρουσιάζονται οι διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων (προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής) εξαιτίας του φύλου και της ηλικίας. Εμφανής η συνεχής πτώση, από τις μικρότερες τάξεις προς τις μεγαλύτερες και για τα αγόρια και για τα κορίτσια, της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας στο στόχο για προσωπική βελτίωση. Αξιοσημείωτη επίσης η σχετικά παρόμοια διακύμανση, ως προς το φύλο σε όλες τις σχολικές τάξεις, με την αντιλαμβανόμενη έμφαση και στους τρεις άλλους στόχους.

Διαφορές ως προς την αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης.

Από το τεστ των επιπέδων προέκυψε ότι όσο αφορά την επίδραση του φύλου στην αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών/τριών, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν (όπως επίσης και για τις αντιλήψεις των δύο άλλων κοινωνικών παραγόντων της έρευνας) στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για ενίσχυση του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.049$), για προστασία του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.031$) και για κοινωνική αποδοχή ($p=.005$, $\eta^2=.018$), όπου στο σύνολο των μετρήσεων τα αγόρια εμφάνισαν υψηλότερα σκορ απ' ότι τα κορίτσια. Στατιστικά σημαντική διαφορά εξαιτίας του φύλου δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για προσωπική βελτίωση (Σχήμα 29). Σε ότι αφορά την επίδραση της ηλικίας, τα αποτελέσματα έδειξαν (όπως επίσης και για τις αντιλήψεις των δύο άλλων κοινωνικών παραγόντων της έρευνας) στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στην αντιλαμβανόμενη έμφαση σε στόχους για προσωπική βελτίωση, ($p=.000$, $\eta^2=.077$), ενίσχυση του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.017$) και κοινωνική αποδοχή ($p=.000$, $\eta^2=.032$), καθώς στο σύνολο των μετρήσεων και για τις τρεις προαναφερθείσες αντιλήψεις, ο μ.ο. των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων (ΣΤ' δημοτικού, Α' γυμνασίου και Β' γυμνασίου) ήταν υψηλότερος σε σχέση με το μ.ο των μαθητών/τριών των μεγαλύτερων τάξεων (Α' λυκείου, Β' λυκείου και Γ' λυκείου). Στατιστικά σημαντική

διαφορά εξαιτίας της ηλικίας δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για το στόχο προστασία του εγώ.





Σχήμα 29. Διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με το φύλο και την ηλικία (τάξη)

Αλληλεπίδραση των παραγόντων ηλικίας και φύλου δεν εμφανίστηκε.

Απο το *τεστ της οριζοντιότητας* προέκυψε ότι όσο αφορά την επίδραση του χρόνου, στατιστικά σημαντικές διαφορές εμφανίστηκαν στην αντιλαμβανόμενη έμφαση σε στόχους προσωπικής βελτίωσης ($p=.000$, $\eta^2=.052$), προστασίας του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.029$) και κοινωνικής αποδοχής ($p=.000$, $\eta^2=.034$). Όχι όμως και σε στόχους ένισχυσης του εγώ ($p=.753$, $\eta^2=.000$).

Από το *τεστ του παραλληλισμού* προέκυψε ότι υπήρχε αλληλεπίδραση μέτρησης και φύλου μόνο ως προς την αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για προστασία του εγώ ($p=.000$, $\eta^2=.010$). Αλληλεπίδραση μέτρησης και ηλικίας όπως επίσης και αλληλεπίδραση μέτρησης, φύλου και ηλικίας δεν εμφανίστηκε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για κανένα στόχο.

Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση αντιπαράθεσης για να εξετασθεί σε ποια μέτρηση διαγραφόταν οι μηδενικές υποθέσεις της οριζοντιότητας και του παραλληλισμού. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στατιστικά σημαντική μεταβολή στην εξέλιξη του σκορ υπήρχε στην αντιλαμβανόμενη έμφαση για το στόχο προσωπική βελτίωση από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 (πτώση) ($F=91.9$, $p=.000$, $\eta^2=.095$), για το στόχο προστασία του εγώ τόσο από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 (αύξηση) ($F=22.1$, $p=.000$, $\eta^2=.024$) όσο και από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 (πτώση) ($F=31.3$, $p=.000$, $\eta^2=.034$) και για το στόχο κοινωνική αποδοχή τόσο από τη μέτρηση 1 προς τη μέτρηση 2 (πτώση) ($F=50.4$, $p=.000$, $\eta^2=.054$) όσο και από τη μέτρηση 2 προς τη μέτρηση 3 (αύξηση) ($F=7.8$, $p=.005$, $\eta^2=.009$). Σχετικά με αλληλεπίδραση μέτρησης και φύλου στατιστικά σημαντική μεταβολή είχαμε μόνο ως προς την αντιλαμβανόμενη

έμφαση για το στόχο προστασία του εγώ και μόνο από τη μέτρηση 1 στη μέτρηση 2 ($F=16.7$, $p=.000$, $\eta^2=.019$), όπου τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια παρουσίασαν αύξηση στο σκορ.

Στο Σχήμα 29 παρουσιάζονται οι διαφορές στα σκορ του παράγοντα αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων (προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής) εξαιτίας του φύλου και της ηλικίας. Αξιοσημείωτες οι διαφορές ως προς το φύλο (και για όλες τις σχολικές τάξεις) στην αντιλαμβανόμενη έμφαση σε στόχους στο εγώ και κοινωνικής αποδοχής, όπου τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερα σκορ.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί επιχειρείται μια ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται, σχολιάζονται και κρίνονται σε συνάρτηση με τη βιβλιογραφία. Επίσης καταγράφονται τα τελικά συμπεράσματα που ανάδειξε η παρούσα μελέτη και το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Σημαντικός σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των αντιλήψεων του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. ή προπονητή/τριας, της μητέρας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στη μελλοντική διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των παιδιών, στη συμμετοχή στην άθληση και στην ικανοποίηση στο μάθημα Φ.Α. Η μελέτη αυτή είναι εξόχως σημαντική καθώς οι στόχοι επίτευξης επιδρούν στην γνώση, στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά των παιδιών σε χώρους άθλησης (Duda, 2001), όπως για παράδειγμα στη θετική τους στάση αλλά και στη συμμετοχή τους, που αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την προαγωγή της υγείας τους (U.S. Department of Health and Human Services, 1996). Ταυτόχρονα, η συμμετοχή των παιδιών στην άθληση προάγεται μέσα από τις ευχάριστες εμπειρίες και την ικανοποίηση που βιώνουν από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φ.Α. (White et al., 1998).

Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι επιδράσεις που μπορεί να έχουν ένα και δύο χρόνια αργότερα: α) οι προηγούμενοι στόχοι επίτευξης των παιδιών και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των παιδιών, β) η προηγούμενη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο στη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και γ) η προηγούμενη ικανοποίηση των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α. και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο στην ικανοποίηση των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α. Επιπρόσθετα, διερευνήθηκαν οι αιτιατές σχέσεις μεταξύ: α) των

τεσσάρων στόχων επίτευξης των παιδιών, β) των στόχων επίτευξης με τη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και την ικανοποίησή τους στο μάθημα της Φ.Α. και γ) του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο με τη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και την ικανοποίησή τους στο μάθημα της Φ.Α..

Από τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνεται ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση των μελλοντικών στόχων επίτευξης των παιδιών. Για παράδειγμα μοναδική ήταν η συμβολή του καθηγητή Φ.Α., όχι μόνο στη συγκεκριμένη χρονιά αλλά και στις επόμενες, στη διαμόρφωση του ευεργετικού στόχου στην προσωπική βελτίωση. Όπως επίσης και η επίδραση του καλύτερου φίλου και της μητέρας στη διαμόρφωση των στόχων ενίσχυσης και προστασίας του εγώ. Ιδιαίτερα σημαντικός ήταν επίσης ο ρόλος του καθηγητή Φ.Α., όχι μόνο για τη συγκεκριμένη χρονιά αλλά και στις επόμενες, στη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και στην ικανοποίησή τους στο μάθημα της Φ.Α..

Από τη διαχρονική διερεύνηση των αιτιατών σχέσεων προέκυψε ότι ο στόχος της προσωπικής βελτίωσης και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο στον παραπάνω στόχο έχουν τη μεγαλύτερη συνεισφορά στη μελλοντική συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και στην ευχαρίστηση που βιώνουν στη Φ.Α.. Επιπρόσθετα, οι παραπάνω θετικές συμπεριφορές των παιδιών ανατροφοδοτούν και ενισχύουν αμοιβαία τον ευεργετικό προσανατολισμό των παιδιών στο στόχο για προσωπική βελτίωση και την αντίληψή τους για ένα κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο που δίνει έμφαση στον ίδιο στόχο.

Από το σύνολο των αποτελεσμάτων ενισχύεται η άποψη ότι για την καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης οι ερευνητικοί σχεδιασμοί θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τόσο τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου όσο και τις επιδράσεις του περιβάλλοντος στο οποίο δραστηριοποιείται. Επιπρόσθετα, η επίδραση του περιβάλλοντος είναι περισσότερο διαφωτιστική όταν όλοι οι κοινωνικοί παράγοντες εξετάζονται ταυτόχρονα, καθώς τότε αναδεικνύεται το μέγεθος της ξεχωριστής συνεισφοράς τους και συνεπώς και η κατεύθυνση της παρέμβασης σχετικά με το ρόλο τους στη συμπεριφορά και κατά προέκταση στην ζωή των παιδιών.

Ως βάση της έρευνας, για τη μελέτη των στόχων της προσωπικής βελτίωσης, της ενίσχυσης του εγώ, της προστασίας του εγώ και της κοινωνικής αποδοχής και του

αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο στους παραπάνω στόχους, στον αθλητισμό και στο μάθημα Φ.Α., χρησιμοποιήθηκε το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο προσανατολισμού των στόχων (Papaioannou, 1999).

Ο σχεδιασμός της έρευνας προέβλεπε τη μέτρηση των παραπάνω μεταβλητών, με τη χρήση ερωτηματολογίων, για τρία συνεχόμενα σχολικά έτη και με τρόπο ώστε τα δεδομένα να καλύπτουν τις φάσεις της προεφηβείας, της εφηβείας αλλά και της αρχικής ενηλικίωσης των παιδιών (ηλικίες περίπου από 11 έως 17 ετών). Οι φάσεις αυτές θεωρούνται βασικές στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των παιδιών και στην υιοθέτηση στάσεων και συμπεριφορών που θα καθορίσουν τη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες (Harter, 1999). Η ύπαρξη δε τριών μετρήσεων θεωρείται χρήσιμη στην καλύτερη μελέτη των σχέσεων μεταξύ των ποικίλων ψυχομετρικών μεταβλητών της έρευνας (Papaioannou et al., 2004).

Συνοπτικά, η μελέτη των στόχων επίτευξης και της επίδρασης του περιβάλλοντος, ιδιαίτερα στην ευαίσθητη ηλικία των παιδικών χρόνων, είναι πολύ σημαντική καθώς υποστηρίζεται ότι διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη γνωστική, συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη όλων των παιδιών, επηρεάζοντας για παράδειγμα θετικά ή αρνητικά το ενδιαφέρον, την ευχαρίστηση που βιώνουν, την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών, την επιμονή, την αντίληψη εαυτού κ.α. (Nicholls et al., 1989). Τα παραπάνω θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα δημιουργούν ή επιδρούν εκ νέου στις προθέσεις των παιδιών σε δραστηριότητες επίτευξης (Weiner, 1986), καθώς συνεπάγονται διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, εμπλοκής και αντίδρασής τους (Ames, 1992b; Dweck & Leggett, 1988).

Η συζήτηση των αποτελεσμάτων χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο αφορά την ερμηνεία της διαχρονικότητας των μετρήσεων, δηλαδή την διαχρονική επίδραση του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο στους στόχους επίτευξης και στη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς και τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των στόχων αλλά και των στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με συγκεκριμένους δείκτες συμπεριφοράς. Το δεύτερο μέρος αφορά την ερμηνεία των διαφορών, ως προς το φύλο και την ηλικία των παιδιών, μέσα από τις αναλύσεις των επαναλαμβανόμενων μετρήσεων καθώς και την εγκυρότητα της έρευνας, τις καινοτομίες και τη σημαντικότητά της.

Διαχρονικές επιδράσεις

Η επίδραση των στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στη διακύμανση των στόχων ένα και δύο χρόνια αργότερα. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων παλινδρόμησης προέκυψε ότι οι προηγούμενοι στόχοι των παιδιών καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τους ίδιους στόχους ένα και δύο χρόνια αργότερα (πίνακες 11-14). Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο και χαρακτηρίζεται ως θετικό από μεθοδολογική άποψη καθώς ενισχύει την εγκυρότητα πρόβλεψης των οργάνων μέτρησης όπως αναφέρεται παρακάτω.

Το ποσοστό συνεισφοράς των τριών κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των παιδιών είναι αναμενόμενο επίσης να εμφανίζεται μικρό, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσής τους ερμηνεύεται από τους στόχους που έχουν υιοθετηθεί τα προηγούμενα χρόνια. Το χαμηλό ποσοστό μοναδικής διακύμανσης οφείλεται επίσης και στα χαρακτηριστικά των οργάνων μέτρησης. Σύμφωνα με τους κατασκευαστές των οργάνων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα (Papaioannou et al., 2007a;b) είναι καλό να υπάρχει παρόμοια διατύπωση των στόχων επίτευξης όταν εξετάζονται ταυτόχρονα οι επιδράσεις του κλίματος παρακίνησης και των στόχων των παιδιών, διότι μ' αυτόν τον τρόπο αφού αφαιρεθεί η κοινή διακύμανση μεταξύ στόχων και κλίματος παρακίνησης παραμένει καθαρή η επίδραση του ατόμου και του αντιλαμβανόμενου περιβάλλοντος στην εξαρτημένη μεταβλητή χωρίς στα αποτελέσματα να αποτυπώνονται επιδράσεις από άλλες μεταβλητές που μπορεί να συσχετίζονται με τους στόχους επίτευξης αλλά δεν είναι τελικά στόχοι επίτευξης (π.χ. η συναισθηματική στήριξη του καθηγητή προς τους μαθητές δεν αξιολογεί έμφαση στη μάθηση). Ωστόσο, η παρόμοια διατύπωση των στόχων επίτευξης στα θέματα του ερωτηματολογίου στόχων επίτευξης των παιδιών και των τριών ερωτηματολογίων αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης ήταν αναμενόμενο να οδηγήσει σε ένα πολύ μεγάλο ποσοστό κοινής διακύμανσης μεταξύ των μεταβλητών που συμμετείχαν στις αναλύσεις παλινδρόμησης και να απομένει χαμηλό ποσοστό μοναδικής διακύμανσης για τον κάθε κοινωνικό παράγοντα. Αν και χαμηλό, όταν είναι στατιστικά σημαντικό αυτό το ποσοστό απεικονίζει την επίδραση του κοινωνικού παράγοντα στην υιοθέτηση του στόχου επίτευξης στον επόμενο και μεθεπόμενο χρόνο.

Η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στην προσωπική βελτίωση στη διακύμανση του αντίστοιχου στόχου ένα και δύο χρόνια αργότερα. Από τους κοινωνικούς παράγοντες αξιοσημείωτη ήταν η θετική συνεισφορά των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. και τον/την προπονητή/τρια στη διαμόρφωση του στόχου προσωπικής βελτίωσης ένα και δύο χρόνια αργότερα (πίνακας 11). Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν το σημαντικό ρόλο των καθηγητών/τριών Φ.Α. και των προπονητών/τριών στον προσανατολισμό των παιδιών στην προσωπική βελτίωση και επιβεβαιώνουν προηγούμενες έρευνες τόσο στον χώρο του μαθήματος της Φ.Α. (Carr, 2006; Kouli et al., 2001; Papaioannou & Digelidis, 1998) όσο και του εξωσχολικού αθλητισμού (Harwood & Swain, 2001; White et al., 1998).

Ο στόχος για βελτίωση είναι ο πλέον σημαντικός για αποτελεσματικές διαδικασίες μάθησης καθώς επιδρά θετικά στον γνωστικό, ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών (Ames, 1992; Biddle et al., 2003; Cury et al., 2006; Duda, 1996; Kaplan et al., 2002). Η υιοθέτηση δε του παραπάνω στόχου, από τα παιδιά στους χώρους άθλησης, συνδέεται άμεσα με την αντίληψή τους για την έμφαση που δίνουν οι καθηγητές/τριες Φ.Α. και οι προπονητές/τριες τους στον στόχο αυτό. Κρίνεται αναγκαίο λοιπόν, από μέρους των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων, μέσα από τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και της καθημερινής πρακτικής τους (Duda, 2001; Morgan & Carpenter, 2002; Papaioannou & Digelidis, 1998; Todorovich & Curtner-Smith, 2002; Vazou et al., 2006), να υπάρχει συνεχής και έντονη προσπάθεια στην εγκαθίδρυση ενός κλίματος με έμφαση στη μάθηση και στη βελτίωση όλων των μαθητών/τριών.

Τέτοιες προσπάθειες θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από το πραγματικό ενδιαφέρον των καθηγητών/τριών αλλά και των προπονητών/τριών για προσωπική επιτυχία και πρόοδο όλων των παιδιών (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης, & Γεροδήμος, 2006). Η βελτίωση των προσωπικών χαρακτηριστικών των καθηγητών/τριών Φ.Α. (π.χ. ενδιαφέρον, προσανατολισμός σε μάθηση) και εκείνων που σχετίζονται με τη διδασκαλία τους (π.χ. χρήση εναλλακτικών μεθόδων, διδασκαλία με στόχους, ανατροφοδότηση σχετική με το καθήκον μάθησης) είναι βέβαιο ότι θα αυξήσει την αποτελεσματικότητά τους ως προς τη δημιουργία κλίματος παρακίνησης που προάγει τους στόχους μάθησης και βελτίωσης.

Η ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης των παιδιών κατά τη συμμετοχή τους σε ποικίλες δραστηριότητες θα συμβάλλει επίσης στην αύξηση του στόχου για προσωπική βελτίωση. Δραστηριότητες που θα αναπτύσσουν τον αυτοκαθορισμό των παιδιών (π.χ. παροχή επιλογών), την αίσθηση της ικανότητάς τους και την αίσθηση των καλών κοινωνικών σχέσεων θα επιδράσουν θετικά στην εσωτερική τους παρακίνηση (Deci & Ryan, 1985).

Ιδιαίτερα για τους/τις εκπαιδευτικούς Φ.Α. αλλά και τους/τις προπονητές/τριες αξιοσημείωτες είναι τόσο οι συστάσεις του Goodwin (1999) όσο και οι οδηγίες της Epstein (1989) σχετικά με τη διαμόρφωση ενός κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης. Οι παραπάνω συνοπτικά αναφέρονται στο ενδιαφέρον και στο σεβασμό των ενηλίκων προς τα παιδιά, στη παροχή ίσων ευκαιριών, στην αύξηση της διασκέδασης, στην κατάλληλη ανατροφοδότηση, στη δημιουργία υγιούς/φιλικού περιβάλλοντος, στην εξατομίκευση της διδασκαλίας, στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας (Goodwin, 1999) και στη διαμόρφωση συγκεκριμένων δομών που σχετίζονται με τις μαθησιακές δραστηριότητες, την αυτονομία, την επιβράβευση/τιμωρία, τη συνεργασία, την αξιολόγηση και το χρόνο εμπλοκής των παιδιών (Epstein, 1989).

Ακόμα, η μετουσίωση βασικών αρχών της θεωρία των στόχων (Locke et al., 1981; Nicholls, 1989) σε συγκεκριμένες υποδείξεις στο αθλητικό περιβάλλον μπορούν να συμβάλλουν στην προσπάθεια των καθηγητών/τριών Φ.Α.-προπονητών/τριών ώστε τα παιδιά να βελτιωθούν περισσότερο, να αγαπήσουν την άθληση και να μάθουν καλύτερα και πιο ευχάριστα. Για παράδειγμα οι στόχοι να εστιάζουν στην απόδοση και όχι στο αποτέλεσμα, να είναι προκλητικοί και όχι εύκολοι, ρεαλιστικοί και όχι ανέφικτοι, συγκεκριμένοι και όχι γενικοί, βραχυπρόθεσμοι και όχι μακροπρόθεσμοι, μετρήσιμοι και προσωπικοί (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999).

Αξιοπαρατήρητο είναι επίσης το γεγονός ότι από αποτελέσματα μακροχρόνιων ερευνητικών παρεμβάσεων προέκυψε ότι η έμφαση του/της καθηγητή/τριας στη μάθηση/προσωπική βελτίωση οδηγεί τους μαθητές όχι μόνο στην υιοθέτηση του προσανατολισμού στον ίδιο στόχο αλλά μειώνει και τον προσανατολισμό τους σε στόχους στο εγώ (Papaioannou et al., 2002).

Η συνεισφορά επίσης της μητέρας (μόνο από τον δεύτερο χρόνο προς τον τρίτο) και του καλύτερου φίλου (μόνο από τον πρώτο χρόνο προς τον δεύτερο) φανερώνει ότι αποτελούν αδιαμφισβήτητα δύο υποστηρικτικά περιβάλλοντα για την υιοθέτηση στόχων προσωπικής βελτίωσης. Η παρέμβαση λοιπόν δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο σχολικό και αθλητικό περιβάλλον των παιδιών αλλά να

συμπεριλαμβάνει και το οικογενειακό τους περιβάλλον (Biddle et al., 2003; Gonzalez et al., 2001&2002; Pomerantz et al., 2006; White, 1996; White et al., 1998) και το φιλικό τους περίγυρο (Carr et al., 1999; Escarti et al., 1999) ώστε να ενισχύεται σταθερά η υιοθέτηση στόχων βελτίωσης, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης και να αποφεύγονται οι επιζήμιοι στόχοι ανταγωνισμού.

Σχετικά με την οικογένεια, η τακτική συνεργασία με το σχολείο αλλά και η συμμετοχή των γονιών σε εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να τους βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου τους, στην ανάπτυξη ενδεδειγμένων τεχνικών και μεθόδων και στη διαμόρφωση μιας συμπεριφοράς που θα ενισχύει σταθερά την παρακίνηση των παιδιών τους ώστε να προσπαθούν, να μαθαίνουν και να βελτιώνονται σε όλους τους χώρους που δραστηριοποιούνται.

Επίσης, αν και λίγα πράγματα είναι σχετικά γνωστά με την παρακίνηση στο περιβάλλον της παρέας, μπορούμε να υποθέσουμε ότι απαραίτητη είναι και η εκπαίδευση των παιδιών για την κατανόηση του ρόλου τους και των συνεπειών της δικιάς τους συμπεριφοράς στην παρακίνηση των φίλων τους. Για παράδειγμα, μέσα από το σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων (π.χ. Αγωγής Υγείας) ίσως να κρίνεται αναγκαίο όλα τα παιδιά να συμμετέχουν σε προγράμματα σχετικά με την διαχείριση διαπροσωπικών σχέσεων, την επικοινωνία, την συναισθηματική ανάπτυξη, την ανάπτυξη υπεύθυνης συμπεριφοράς και κοινωνικών αρετών, την καλλιέργεια θετικών στάσεων, αξιών και δεξιοτήτων όπως άλλωστε προβλέπεται και από την διαθεματική διδασκαλία για τη συγκρότηση ενός ενιαίου συνόλου γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται άμεσα με την καθημερινή τους ζωή. Επίσης, εκπαιδευτικά προγράμματα με στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (Danish, 1996) αναμένεται να βοηθήσουν τα παιδιά να υιοθετήσουν συμπεριφορές στην παρέα τους που θα συμβάλουν στην εδραίωση ενός περιβάλλοντος που δίνει έμφαση στη βελτίωση.

Η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στην ενίσχυση του εγώ στη διακύμανση του αντίστοιχου στόχου ένα και δύο χρόνια αργότερα. Από τους κοινωνικούς παράγοντες αξιοσημείωτη ήταν η θετική συνεισφορά των αντιλήψεων των μαθητών-τριών για τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η στη διαμόρφωση του στόχου ενίσχυσης του εγώ ένα και δύο χρόνια αργότερα (πίνακας 12). Αντίθετα καμία συνεισφορά στη διαμόρφωση του παραπάνω

στόχου δεν είχαν οι αντιλήψεις των μαθητών-τριών για τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι μητέρες μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των παιδιών διαμορφώνοντας τους στόχους επίτευξης (Yang et al., 1996). Η συνεισφορά τους στη διακύμανση του στόχου ενίσχυσης του εγώ πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι με αυτόν τον τρόπο πιστεύουν ότι βοηθούν καλύτερα στην προετοιμασία των παιδιών τους για να αντιμετωπίσουν τον ανταγωνισμό που χαρακτηρίζει τον «αληθινό» κόσμο (Pintrich & Schunk, 2000). Μία τέτοια όμως συμπεριφορά περικλείει πάντα το ενδεχόμενο να ισχυροποιεί συναισθήματα κατωτερότητας ή τάσεις αποφυγής όταν τα παιδιά έχουν αρνητική αντίληψη για τις ικανότητές τους (Ng et al., 2004) ή βιώνουν αλλαγές στις περιστάσεις και αυξάνεται η πιθανότητα αποτυχίας (Middleton et al., 2004). Η συνεχής λοιπόν έμφαση στον παραπάνω στόχο, η οποία πιθανόν να συνδέεται και με την επίτευξη μη ρεαλιστικών στόχων, είναι βέβαιο ότι θα δημιουργήσει στα παιδιά ανησυχία και συναισθήματα ανεπάρκειας με επιζήμιες συνέπειες στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική τους λειτουργία.

Από την πλευρά του/της καλύτερου/ης φίλου/ης τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την άποψη ότι οι φίλοι αποτελούν έναν ισχυρό κοινωνικό παράγοντα, οι οποίοι ιδιαίτερα για το χώρο της φυσικής δραστηριότητας/άθλησης συνδέονται ως πηγή σύγκρισης και πληροφόρησης για τον τρόπο που διαμορφώνεται η αντίληψη ικανότητας των παιδιών και συνεπώς και η παρακίνησή τους (Brustad et al., 2001). Αναμφίβολα, ο *γνωστικός εγωκεντρισμός* της εφηβικής ηλικίας³ ενισχύει την αίσθησή τους για ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στον ανταγωνισμό με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο εγωκεντρικά στη συμπεριφορά τους και στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά. Ο ρόλος λοιπόν των παιδιών, και κατά συνέπεια των φίλων, στον μεταξύ τους ανταγωνισμό, στη μεταξύ τους σύγκρουση και συνεπώς στην αύξηση της ενίσχυσης του εγώ είναι πολύ σημαντικός. Ιδιαίτερα, οι στόχοι ανταγωνισμού και η τάση για σύγκριση μεταξύ των παιδιών ενισχύονται ακόμα περισσότερο από ένα περιβάλλον που δίνει περισσότερη έμφαση στον ανταγωνισμό και λιγότερη στη βελτίωση (Papaioannou & Kouli, 1999).

Καθώς το σχολείο και ο αθλητισμός αποτελούν δύο χώρους συμπεριφοράς και επίτευξης, όπου οι μεταξύ των παιδιών αλληλεπιδράσεις και σχέσεις αφθονούν σε

³ Άρθρο του D. Elkind «Egocentrism in adolescence» στο περιοδικό *Child Development*, 1967, τ. 38, σ. 1025-1034.

ποικίλα σχήματα, θα πρέπει από τους ενήλικες να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη μάθηση, στη συνεργασία και στην ευχαρίστηση που προκαλείται από το παιχνίδι με άλλα παιδιά και την παρέα ώστε να μειωθούν οι αρνητικές επιπτώσεις που προκαλούνται από τη σύγκριση των επιδόσεων και την αρνητική αξιολόγηση. Καθοδηγώντας τα παιδιά για το ρόλο τους στην παρέα οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι προπονητές θα πρέπει πραγματικά να αναδεικνύουν την ωφελιμότητα της συνεργασίας, των καλών σχέσεων και την έμφαση στην προσπάθεια και την προσωπική βελτίωση αποφεύγοντας να προάγουν συνθήκες που καλλιεργούν τον ανταγωνισμό και την σύγκριση μεταξύ των παιδιών.

Η απουσία συνεισφοράς του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. και του/της προπονητή/τριας στη διακύμανση του στόχου ενίσχυσης του εγώ οφείλεται στο γεγονός ότι οι παραπάνω κοινωνικοί παράγοντες λόγω της εκπαίδευσης τους δεν ενδιαφέρονται να προάγουν στόχους σύγκρισης αλλά στόχους μάθησης. Η έμφαση λοιπόν στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και την προσωπική βελτίωση για όλα τα παιδιά, σε σχέση με την έμφαση στην επίδοση, φαίνεται να αποτελεί μια υψηλότερη προτεραιότητα για τους παραπάνω κοινωνικούς παράγοντες.

Η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στην προστασία του εγώ στη διακύμανση του αντίστοιχου στόχου ένα και δύο χρόνια αργότερα. Σχετικά με την συνεισφορά των κοινωνικών παραγόντων στη διακύμανση του στόχου προστασίας του εγώ αξιοπρόσεκτη ήταν η σταθερή επίδραση της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καλύτερου/ης φίλου/ης και για τις δύο μετρήσεις (πίνακας 13). Είναι παραδεκτό ότι οι φίλοι συνδέονται περισσότερο ως πηγή σύγκρισης και πληροφόρησης για την αντίληψη της ικανότητας των παιδιών (Brustad et al., 2001). Στην παρέα, που αποτελεί ένα περιβάλλον ελεύθερο στον ανταγωνισμό, το κάθε παιδί θέλει να αναγνωρίζεται ως ικανό, να μη φαίνεται χειρότερο των άλλων και προσπαθεί συνεχώς να αποφεύγει μια αρνητική αξιολόγηση της ικανότητάς του. Οι καταστάσεις ανταγωνισμού, σύγκρισης αλλά και σύγκρουσης που συχνά αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά του ευρύτερου φιλικού περιβάλλοντος (Weiss & Smith, 2002) είναι λογικό λοιπόν να ενισχύουν την άμυνα (προστασία) του παιδιού. Επιπρόσθετα, η αδυναμία των παιδιών να κατανοήσουν τη σημασία των επιζήμιων στόχων στην προστασία του εγώ τα κάνει και πιο επιρρεπείς στην δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος. Κρίνεται απαραίτητο λοιπόν ο κάθε γονιός και εκπαιδευτικός να

ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη προσαρμόσιμων στόχων μεταξύ των παιδιών που θα προάγουν τη συνεργασία και θα αποθαρρύνουν την σύγκριση και τη βίωση καταστάσεων ανταγωνισμού, ώστε να αποφεύγεται η ενθάρρυνση του στόχου για προστασία του εγώ.

Αξιοπρόσεκτη ήταν επίσης και η συνεισφορά του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας στο στόχο προστασίας του εγώ (μόνο όμως από την πρώτη προς τη δεύτερη μέτρηση). Το αποτέλεσμα αυτό έχει σχέση με το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός και ο/η προπονητής/τρια, ως κύριοι παράγοντες δημιουργίας του ψυχολογικού κλίματος μέσα στην τάξη ή στην ομάδα, αποτελούν σημαντική πηγή πληροφόρησης και ελέγχου της μαθησιακής διαδικασίας των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2000). Ενδεχομένως η δημιουργία από μέρους των εκπαιδευτικών-προπονητών/τριών έντονου κλίματος αξιολόγησης ή αρνητικής ανατροφοδότησης να κάνει τα παιδιά να προσπαθούν να αποφύγουν την αρνητική αξιολόγηση. Το παραπάνω γεγονός θα πρέπει να προβληματίσει καθώς μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες στην παρακίνηση και στη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση, όπως αναφέρεται πιο εκτεταμένα παρακάτω.

Ο/η εκπαιδευτικός-προπονητής/τρια θα πρέπει λοιπόν να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τον τρόπο με τον οποίο σχεδιάζει τις δραστηριότητες μάθησης, εμπλέκει τα παιδιά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, επαινεί, δημιουργεί τις ομάδες, αξιολογεί ή παρέχει ανατροφοδότηση και διανέμει τον χρόνο για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων μάθησης (Epstein, 1983). Η συνεχής έμφαση στη διαμόρφωση κλίματος παρακίνησης στη βελτίωση, θα ωφελήσει όλα τα παιδιά και θα αποτρέψει την υιοθέτηση στόχων προστασίας του εγώ, τους οποίους καμία έρευνα δεν έχει καταφέρει να συνδέσει με προσαρμόσιμες διαδικασίες ή θετικά αποτελέσματα (Fryer & Elliot, 2007).

Η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στην κοινωνική αποδοχή στη διακύμανση του αντίστοιχου στόχου ένα και δύο χρόνια αργότερα. Σχετικά με την συνεισφορά των κοινωνικών παραγόντων στη διακύμανση του στόχου για κοινωνική αποδοχή από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι στη διαμόρφωση του παραπάνω στόχου συνέβαλλαν μόνο οι αντιλήψεις για τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια και τη μητέρα και μόνο από τον πρώτο χρόνο προς τον δεύτερο (πίνακας 14).

Είναι παραδεκτό ότι οι γονείς και οι καθηγητές/τριες-προπονητές/τριες, σε σχέση με τους φίλους, συμβάλλουν περισσότερο στη διαμόρφωση προσαρμοσίμων διαδικασιών και στόχων όπως είναι αυτοί της προσωπικής βελτίωσης και κοινωνικής αποδοχής (Theodorakis, Papaioannou, Hatzigeorgiadis, & Papadimitriou, 2005). Σε σύγκριση με τους φίλους, οι γονείς και οι καθηγητές/τριες-προπονητές/τριες κατανοούν καλύτερα τη σημασία των προσαρμοσίμων στόχων στην συνολική έννοια της υγείας των παιδιών και είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένοι για ενίσχυση αυτών των στόχων. Δηλαδή, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις θετικές συνέπειες για το άτομο όταν αυτό είναι αγαπητό και γίνεται αποδεκτό από τους άλλους στο σχολείο, στην παρέα και ιδιαίτερα στο χώρο δουλειάς.

Καθώς λοιπόν αναγνωρίζεται τελευταία ο θετικός ρόλος του στόχου της κοινωνικής αποδοχής, ιδιαίτερα σε σχετικά κολεκτιβιστικές κοινωνίες όπως η Ελληνική (Papaioannou, 2001), ίσως θα πρέπει να επιδιώκεται η ενίσχυσή του, χωρίς όμως ταυτόχρονα να εκλαμβάνεται από τα παιδιά ως ένας έλεγχος της συμπεριφοράς τους που πιθανόν θα μειώσει τον αυτοπροσδιορισμό τους. Ιδιαίτερα ο χώρος της άθλησης ως ένα αλληλεπιδραστικό περιβάλλον ευνοεί μια τέτοια προσέγγιση μέσα από την κοινά αποδεκτή επίλυση προβλημάτων, τη συμμετοχή στις αποφάσεις και τους κοινούς στόχους των παιδιών.

Αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ α) προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης και συχνότητας άθλησης & β) προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης και ικανοποίησης στη φυσική αγωγή. Και από αυτή την έρευνα προέκυψε ότι οι στόχοι επίτευξης συνδέονται άμεσα με τη συχνότητα άθλησης και την ικανοποίηση στη Φ.Α. Οι στόχοι ρυθμίζουν άμεσα την προσπάθεια, ενέργεια ή δράση των ατόμων γιατί κατευθύνουν και επαυξάνουν την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωση, αυξάνουν την επιμονή και την αντοχή και δίνουν ένα ουσιαστικό κίνητρο για προσπάθεια (Locke et al., 1981). Φαίνεται να καθορίζουν ένα ενοποιημένο πλαίσιο από πιστεύω, έμφυτα χαρακτηριστικά και συναισθήματα τα οποία δημιουργούν τις προθέσεις της συμπεριφοράς εκφράζοντας παράλληλα και διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, εμπλοκής και αντίδρασης σε δραστηριότητες επίτευξης (Ames, 1992b; Dweck & Leggett, 1988). Η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των στόχων επίτευξης των παιδιών με τη συμμετοχή στην άθληση και την ικανοποίηση στη Φ.Α. ήταν και ένας από τους κύριους σκοπούς αυτής της έρευνας.

Τα συνοπτικά αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνουν την αμφίδρομη σχέση των στόχων των παιδιών με τη συμμετοχή τους στην άθληση και την ικανοποίηση που βιώνουν στο μάθημα της Φ.Α.. Υποστηρίζουν δηλαδή την παραδοχή ότι οι στόχοι των παιδιών όχι μόνο αποτελούν αιτία επιλογής και υιοθέτησης συγκεκριμένων συμπεριφορών αλλά ταυτόχρονα και αποτέλεσμα αφού ανατροφοδοτούνται, αναπροσαρμόζονται και αναδιαμορφώνονται μέσα από αυτές τις συμπεριφορές.

Λόγω της σημασίας των στόχων αλλά και ως συνέχεια της συζήτησης που προηγήθηκε κρίθηκε σκόπιμο στο σημείο αυτό να συνεχισθεί η συζήτηση με τα αποτελέσματα των προαναφερόμενων αιτιωδών σχέσεων.

Αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης και συχνότητας άθλησης. Τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζουν το μοντέλο αμοιβαίων σχέσεων σαν το πιο κατάλληλο να ερμηνεύσει τις αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ στόχων και συμπεριφοράς στον τομέα της επίτευξης και στους χώρους της άθλησης. Προγενέστεροι προσανατολισμοί στόχων (π.χ. στόχος Προσωπική Βελτίωση-1) αποδείχτηκε να επιδρούν σημαντικά στη μετέπειτα συμμετοχή στην άθληση των μαθητών και των μαθητριών (π.χ. Συμμετοχή στην Άθληση-2), ενώ ταυτόχρονα η προηγούμενη συμμετοχή στην άθληση (π.χ. Συμμετοχή στην Άθληση-1) επιδρά σημαντικά στη μετέπειτα διαμόρφωση των προσανατολισμών σε στόχους (π.χ. στόχος Προσωπική Βελτίωση-2) (Σχήματα 4-7, Μοντέλα 1-4).

Το ολοένα και μεγαλύτερο ενδιαφέρον σχετικά με τον αριθμό των παιδιών και εφήβων που ακολουθούν έναν καθιστικό τρόπο ζωής (Biddle et al., 1998) αλλά και η σύνδεση μιας τέτοιας συμπεριφοράς με αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία τους, στο άμεσο μέλλον αλλά και αργότερα ως ενήλικες (Sallis & McKenzie, 1991), καθιστά την διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων της συμμετοχής στην άσκηση με τους στόχους των εφήβων ιδιαίτερα σημαντική. Η γνωστική προσέγγιση στη μελέτη της παρακίνησης υπογραμμίζει ότι συμπεριφορές όπως η συμμετοχή στην άσκηση επηρεάζονται άμεσα από τους στόχους (Elliott & Dweck, 1988; Maehr & Braskamp, 1986), καθώς υποστηρίζεται ότι μαθητές και μαθήτριες με έντονο προσανατολισμό στη βελτίωση των ικανοτήτων τους ασκούνται περισσότερο σε σχέση με εκείνους/ες με πολύ ασθενή προσανατολισμό στη βελτίωση (Παπαϊωάννου, 2000).

Στο παρελθόν, η σύνδεση των στόχων με τη συχνότητα άθλησης φανέρωσε μια θετική σχέση (χωρίς να εξετάζονται οι αιτιώδεις σχέσεις) καθώς προέκυψε ότι

εκείνοι/ες που συμμετείχαν σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες εμφάνισαν και έναν υψηλότερο προσανατολισμό και στη βελτίωση και στο εγώ από εκείνους/ες που δεν συμμετείχαν σε δραστηριότητες τέτοιας μορφής (Duda, 1989b; Παραϊοαννου, 1997b). Η διαχρονική έρευνα των Παραϊοαννου και συν. (2006) διερευνώντας μεταξύ άλλων και τις αιτιώδεις σχέσεις των στόχων με τη συχνότητα άθλησης φανέρωσε ότι ο προσανατολισμός στη βελτίωση προέβλεπε τη συχνότητα άθλησης από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση όχι όμως και από τη δεύτερη μέτρηση προς την τρίτη, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είχε καμία συνεισφορά στη συχνότητα άθλησης για καμία φάση της έρευνας. Αντίστοιχα, η συμμετοχή στην άθληση ενώ συνεισέφερε σε έναν υψηλότερο προσανατολισμό στη βελτίωση και στις δύο μετρήσεις, όσον αφορά τον προσανατολισμό στο εγώ συνεισέφερε σημαντικά μόνο από τη δεύτερη μέτρηση προς την τρίτη.

Στην παρούσα έρευνα, και σχετικά με το στόχο για προσωπική βελτίωση, ένας προηγούμενος υψηλός προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση προέβλεπε μεγαλύτερη συχνότητα άθλησης τόσο από την πρώτη μέτρηση προς τη δεύτερη όσο και από τη δεύτερη προς την τρίτη. Παρόμοια, η συχνότερη άθληση είχε ως αποτέλεσμα και έναν υψηλότερο προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση επίσης σε όλες τις φάσεις της έρευνας (Σχήμα 4). Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης (Nicholls, 1984a) και επιβεβαιώνουν την γενική παραδοχή πως ο στόχος στη βελτίωση οδηγεί σε θετικά συναισθήματα και προσαρμόσιμες γνωστικές λειτουργίες στο περιβάλλον της φυσικής δραστηριότητας (Ntoumanis & Biddle, 1999a,b; Roberts, 2001) οι οποίες ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των νέων στην άθληση. Αμοιβαία, όπως αναμένεται σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986), και η συμμετοχή των νέων στην άθληση μέσω της ανάπτυξης των φυσικών και αθλητικών τους δεξιοτήτων, της βελτίωσης δηλαδή της προσωπικής τους ικανότητας, φαίνεται να έχει θετικές συνέπειες και στον προσανατολισμό τους για προσωπική βελτίωση με αποτέλεσμα και η συχνότητα άθλησης να οδηγεί σε ενίσχυση του στόχου για προσωπική βελτίωση. Οι αμφίδρομες αυτές επιδράσεις προσφέρουν υποστήριξη στην υπόθεση των Duda και Hall (2001) σχετικά με την ύπαρξη αιτιατών σχέσεων μεταξύ στόχων και συνεχούς ενασχόλησης με την άθληση.

Ως προς το πλέγμα των στόχων στο εγώ ένας προηγούμενος προσανατολισμός στο στόχο ενίσχυσης του εγώ είχε ως αποτέλεσμα μια αυξημένη συμμετοχή στην άθληση αλλά μόνο από την πρώτη προς τη δεύτερη μέτρηση, ενώ ένας προηγούμενος

προσανατολισμός στο στόχο προστασίας του εγώ προέβλεπε αρνητικά τη συχνότητα άθλησης επίσης μόνο από την πρώτη προς τη δεύτερη μέτρηση. Οι στόχοι ενίσχυσης και προστασίας του εγώ δεν είχαν καμία συνέπεια στη συχνότητα άθλησης από τη δεύτερη προς την τρίτη μέτρηση. Αμοιβαία, η συχνότητα άθλησης και σε όλες τις μετρήσεις της έρευνας είχε ως αποτέλεσμα και έναν υψηλότερο προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ, ενώ δεν είχε καμία προβλεπτική ικανότητα ως προς τον προσανατολισμό στην προστασία του εγώ. Τα παραπάνω αποτελέσματα πιθανόν να ενισχύουν περισσότερο την θέση ότι η συμμετοχή στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του αθλητισμού, όπου είναι έντονα τα κριτήρια κοινωνικής σύγκρισης και αξιολόγησης, ίσως επιδρά περισσότερο στους στόχους ενίσχυσης και προστασίας του εγώ από ότι αυτοί οι στόχοι στη συμμετοχή στην άθληση. Σε κάθε περίπτωση, και απ' αυτή την έρευνα προέκυψε ότι ενώ ο στόχος ενίσχυση στο εγώ ίσως έχει κάποιες θετικές συνέπειες ως προς τη συχνότητα άθλησης, ο στόχος προστασία του εγώ έχει μάλλον αρνητικές συνέπειες.

Τέλος, ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής είχε μια θετική επίδραση στη συχνότητα άθλησης στη δεύτερη και στην τρίτη μέτρηση, όπως αντίστοιχη αμοιβαία θετική επίδραση είχε και η συμμετοχή στην άθληση στο στόχο για κοινωνική αποδοχή. Θα πρέπει βέβαια να αναφερθεί ότι το μέγεθος της συνεισφοράς των στόχων ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής στη συμμετοχή στην άθληση, σε σχέση με το στόχο για προσωπική βελτίωση, ήταν μικρότερο.

Συμπέρασμα. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία της φυσικής δραστηριότητας στην δημόσια υγεία (Bouchard et al., 1994) τα παραπάνω διαχρονικά αποτελέσματα ανεπιφύλακτα υποδηλώνουν ότι, μεταξύ των τεσσάρων στόχων, ο προσανατολισμός στο στόχο προσωπικής βελτίωσης είναι το πλέον σημαντικό αίτιο συμμετοχής σε χώρους άθλησης καθώς προβλέπει ισχυρότερα τη μελλοντική συχνότητα άθλησης των παιδιών. Η σύνδεση του παραπάνω στόχου με πλήθος έως τώρα θετικών προσαρμοσίμων αποτελεσμάτων και κυρίως με την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας (π.χ. Lintunen et al., 1999; Papaioannou et al., 2006) σημαίνει ότι η ενδυνάμωση του στόχου για προσωπική βελτίωση από τους/τις γυμναστές/τριες, τους γονείς, τους/τις προπονητές και γενικότερα από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, θα πρέπει να αποτελεί μια υψηλή προτεραιότητα για όλα τα παιδιά, σε όλες τις βαθμίδες και σε όλους τους χώρους. Μόνο έτσι άλλωστε θα μπορεί να βεβαιωθεί ότι οι θετικές επιδράσεις θα συνεχίσουν να υφίστανται στο πέρασμα του χρόνου.

Ως προς το στόχο ενίσχυσης στο εγώ φαίνεται να επιβεβαιώνονται εν μέρει τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών τα οποία έδειξαν ότι ο στόχος ενίσχυσης του εγώ δεν αποτελεί σταθερό αίτιο στη μελλοντική συμμετοχή των παιδιών σε χώρους άσκησης (π.χ. Papaioannou et al., 2006). Η ως ένα βαθμό πιθανή χρησιμότητα του στόχου ενίσχυσης του εγώ μάλλον είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής των εφήβων κυρίως στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του εξωσχολικού αθλητισμού. Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι η κατεύθυνση των αιτιωδών σχέσεων είναι περισσότερο από τη συμμετοχή στην άθληση προς το στόχο ενίσχυσης του εγώ παρά από το στόχο ενίσχυσης του εγώ προς τη συμμετοχή στην άθληση. Ως προς το στόχο προστασίας του εγώ τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την επιζήμια σχέση τους με προσαρμόσιμες συμπεριφορές.

Ταυτόχρονα, όπως φανέρωσε η παρούσα έρευνα, δεν θα πρέπει να παραγνωρίζεται και η χρησιμότητα προσανατολισμών στόχων στην κοινωνική αποδοχή. Λόγω της πολυσχιδούς φύσης των χώρων της φυσικής δραστηριότητας ποικίλουν και οι λόγοι που τα άτομα συμμετέχουν σε αυτές. Καθώς, σύμφωνα με τους Gould και Petlichkoff (1988), η συμμετοχή στην άθληση αντανakλά διαφορετικές προτεραιότητες, όπως ανάπτυξη δεξιοτήτων και φυσικής κατάστασης, σύναψη δεσμών, επιθυμία να είναι μέλη μιας ομάδας, βίωση καταστάσεων ανταγωνισμού αλλά και διασκέδαση, είναι σημαντικό όλα τα παραπάνω να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό προγραμμάτων άθλησης τόσο στο σχολικό όσο και στο εξωσχολικό περιβάλλον των παιδιών.

Αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης και ικανοποίησης στο μάθημα φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι προγενέστεροι προσανατολισμοί στόχων (π.χ. στόχος Προσωπική Βελτίωση-1) επιδρούν σημαντικά στην ικανοποίηση των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της Φ.Α. (π.χ. Ικανοποίηση στη Φ.Α.-2), ενώ ταυτόχρονα προηγούμενη ικανοποίηση στη Φ.Α. (π.χ. Ικανοποίηση στη Φ.Α.-1) επιδρά σημαντικά στη μετέπειτα διαμόρφωση των προσανατολισμών σε στόχους (π.χ. στόχος Προσωπική Βελτίωση-2) (Σχήματα 8-11, Μοντέλα 5-8).

Οι έως τώρα βιβλιογραφικές αναφορές, ακόμα και με χρήση διαφορετικών ερωτηματολογίων (π.χ. Duda et al., 1995; Kavussanu & Roberts, 1996; Ntoumanis & Biddle, 1999; Papaioannou, 1995a; Papaioannou & Kouli, 1999; Seifritz et al., 1992; Treasure, 1997), συνδέουν με συνέπεια την ικανοποίηση/ευχαρίστηση, σε όλους τους

χώρους και βαθμίδες του σχολικού και εξωσχολικού αθλητισμού, με το στόχο για προσωπική βελτίωση. Αντίθετα, οι στόχοι στο εγώ δεν φαίνεται να έχουν καμία θετική επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση (Ntoumanis & Biddle, 1999a; 1999b) καθώς εμφανίζουν από αρνητική έως καθόλου συσχέτιση με την ικανοποίηση/ευχαρίστηση (Kavussanu & Roberts, 1996; Papaioannou & Kouli, 1999; Papaioannou et al., 2006). Τα αποτελέσματα δε είναι περισσότερο αρνητικά όταν συνοδεύονται και από μια χαμηλή αντίληψη ικανότητας (Dweck, 1986; Nicholls, 1989). Θα πρέπει να σημειωθεί όμως ότι η σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό στο εγώ και στην ικανοποίηση/ευχαρίστηση έχει βρεθεί να ποικίλει καθώς επηρεάζεται τόσο από την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου όσο και από το βαθμό που το ίδιο άτομο είναι ταυτόχρονα προσανατολισμένο και στο στόχο για προσωπική βελτίωση. Σύμφωνα με την τελευταία θέση ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι ο προσανατολισμός σε στόχους στο εγώ μπορεί να συνδέεται και θετικά με την ικανοποίηση/διασκέδαση σε χώρους φυσικής δραστηριότητας (Hom et al., 1993; Roberts et al., 1996). Σημαντικό κενό που έχουν αφήσει οι υπάρχουσες έρευνες είναι η ανυπαρξία συνήθως έρευνας των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ στόχων επίτευξης και ικανοποίησης ενώ ακόμη πιο σπάνια είναι η ύπαρξη μακρόχρονων διαχρονικών ερευνών σ' αυτόν τον τομέα.

Στην παρούσα έρευνα, και σε όλες τις φάσεις της, ο στόχος για προσωπική βελτίωση και η ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. εμφάνισαν μεταξύ τους μια ισόρροπη σχετικά, αμφίδρομη και αιτιώδη σχέση (Σχήμα 8, Μοντέλο 5). Η σημασία του παραπάνω ευρήματος έχει διπλή αξία καθώς στην έως σήμερα αντίληψη ότι ο στόχος για προσωπική βελτίωση συνδέεται με την ικανοποίηση μπορεί να προστεθεί και η θέση ότι και η ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. ενισχύει τον προσανατολισμό στον παραπάνω ευεργετικό από πολλές απόψεις στόχο. Και αυτό συμβαίνει λόγω της αλληλοεξάρτησης ανάμεσα στους στόχους των παιδιών και στην ευχαρίστηση που βιώνουν ενώ συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα. Οι δραστηριότητες και εμπειρίες των παιδιών οι οποίες είναι ευχάριστες αποτελούν θετικά ερεθίσματα που ενισχύουν την πρόθεσή τους για περισσότερη εμπλοκή σ' αυτές τις δραστηριότητες και για καταβολή προσπάθειας στο μέλλον ενώ αυξάνουν και την πρόκληση για περεταίρω πρόοδο. Σύμφωνα λοιπόν με το μοντέλο αιτιωδών σχέσεων ο στόχος για προσωπική βελτίωση και η ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. όχι μόνο συσχετίζονται αλλά και ενισχύονται αμοιβαία. Η παραπάνω διαπίστωση σημαίνει ότι εάν οι καθηγητές Φ.Α. στοχεύουν στην αύξηση της ικανοποίησης αλλά και του στόχου για προσωπική

βελτίωση αυτό θα πρέπει να γίνεται συνδυαστικά ώστε να μην αποδυναμώνεται η προσπάθεια τους αλλά και τα οφέλη να είναι περισσότερα και μεγαλύτερης διάρκειας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν επίσης και οι αιτιώδεις σχέσεις των στόχων στο εγώ με την ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α., καθώς αποτελούν ένα θέμα αμφιλεγόμενων απόψεων που δεν έχει διευκρινισθεί πλήρως. Τα αποτελέσματα των αιτιωδών σχέσεων πράγματι δείχνουν ότι ο στόχος ενίσχυσης του εγώ μπορεί να αποτελεί αίτιο πρόκλησης ικανοποίησης στο μάθημα της Φ.Α. ένα και δύο χρόνια αργότερα, παρόλο που το μέγεθος αυτής της επίδρασης δεν κρίνεται μεγάλο (Σχήμα 9, Μοντέλο 6). Αμοιβαία, η ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. φαίνεται να συνέβαλε στη διαμόρφωση του στόχου για ενίσχυση του εγώ αλλά μόνο από τη δεύτερη προς την τρίτη μέτρηση. Αντίθετα, τα αποτελέσματα των αιτιωδών σχέσεων σχετικά με το στόχο για προστασία του εγώ (Σχήμα 10, Μοντέλο 7), παρά το μικρό τους αλλά αρνητικό μέγεθος, καταδεικνύουν την αρνητική σχέση του παραπάνω στόχου με την ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. Εκείνο όμως που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα και να ληφθεί υπόψη από τους/τις καθηγητές/τριες Φ.Α. στη διαμόρφωση του μαθήματος τους και της καθημερινής τους πρακτικής είναι το γεγονός ότι και η μειωμένη ικανοποίηση που αντλούν τα παιδιά από το μάθημα της Φ.Α. αποτελεί αίτιο διαμόρφωσης αυτών των ιδιαίτερα ανεπιθύμητων στόχων.

Γενικά, οι διάφορες έρευνες έως τώρα δεν έχουν καταφέρει να αποσαφηνίσουν εάν ο στόχος ενίσχυσης του εγώ έχει σταθερά θετικές ή αρνητικές συνέπειες (Elliot & Moller, 2003; Harackiewicz et al., 2002a; Hidi & Harackiewicz, 2000; Kaplan & Middleton, 2002). Λαμβάνοντας υπόψη το ενδεχόμενο της δυνητικής μετατροπής τους σε στόχους προστασίας του εγώ, όταν οι μαθητές βιώνουν αλλαγές στις περιστάσεις και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους ή στην πιθανότητα αποτυχίας (Conroy et al., 2003; Middleton et al., 2004), θα πρέπει να είμαστε προσεκτικοί στην ενίσχυση του παραπάνω στόχου. Επιπρόσθετα, καθώς οι μαθητές/τριες δεν μπορούν εύκολα να διακρίνουν μια αντιλαμβανόμενη έμφαση στο στόχο για ενίσχυση του εγώ από εκείνη στην προστασία του εγώ (Papaioannou et al., 2006) είναι πολύ πιθανό η ενίσχυση του στόχου προσέγγισης επίδοσης (ενίσχυσης του εγώ) να προάγει ταυτόχρονα τον προσανατολισμό τους και σε στόχους αποφυγής επίδοσης (προστασίας του εγώ) (Papaioannou et al., 2002).

Σχετικά με το μοντέλο των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ του στόχου για κοινωνική αποδοχή και της ικανοποίησης στο μάθημα Φ.Α. (Σχήμα 11, Μοντέλο 8), βρέθηκε ότι ένας προηγούμενος υψηλός προσανατολισμός στον παραπάνω στόχο

συνέβαλε και σε υψηλότερη ικανοποίηση και στις δύο μετρήσεις της έρευνας. Παρόμοια, μια προηγούμενη ικανοποίηση συνέβαλε στη διαμόρφωση του στόχου κοινωνικής αποδοχής μόνο από τη δεύτερη προς την τρίτη μέτρηση. Εάν λάβουμε υπόψη τη συνθετότητα του παραπάνω στόχου αλλά και τη θετική σχέση του με μορφές εσωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985; Papaioannou et al., 2006; Milosis, 2002; Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006), τα παραπάνω ευρήματα ενισχύουν περισσότερο την κατεύθυνση των αιτιωδών σχέσεων από στόχους κοινωνικής αποδοχής προς την ικανοποίηση. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει ότι η ικανοποίηση στο μάθημα Φ.Α. μπορεί να πηγάζει όχι μόνο από την επιτυχή εκτέλεση ή τον προσανατολισμό στο στόχο για προσωπική βελτίωση αλλά και από την ποιότητα των σχέσεων και δεσμών που αναπτύσσονται ή εν δυνάμει υπάρχουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Ιδιαίτερα καθώς η κοινωνική αποδοχή αποτελεί προσδιοριστικό παράγοντα της παρακίνησης σε κολεκτιβιστικές κοινωνίες (Georgas, 1989) πιθανόν μια μειωμένη έμφαση στον παραπάνω στόχο να έχει αρνητικές συνέπειες στην εσωτερική παρακίνηση παιδιών που ανήκουν σε αυτές.

Η επίδραση της συμμετοχής στην άθληση και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στη διακύμανση της συχνότητας άθλησης ένα και δύο χρόνια αργότερα. Από τα αποτελέσματα των ιεραρχικών αναλύσεων παλινδρόμησης προέκυψε συνοπτικά ότι η προηγούμενη συμμετοχή στην άθληση των παιδιών, σε σχέση με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, προβλέπει καλύτερα τη διακύμανση της συχνότητας άθλησης τόσο κατά τη δεύτερη όσο και κατά την τρίτη χρονιά (πίνακες 15-18).

Ταυτόχρονα όμως και οι κοινωνικές επιδράσεις από σημαντικά πρόσωπα φαίνεται να ενισχύουν την συχνότητα άθλησης (Θεοδωράκης, 1990). Συγκεκριμένα, και όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες της έρευνας, η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στην προσωπική βελτίωση και του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή (των δύο δηλαδή πιο επιθυμητών και θετικών στόχων) φαίνεται να συμβάλλουν στην αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στην άθληση.

Η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια στη διακύμανση της συχνότητας άθλησης ένα και δύο χρόνια αργότερα. Σχετικά με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας σε στόχους επίτευξης εκείνη που φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη συχνότητα άθλησης των παιδιών, όχι μόνο στον πρώτο αλλά και στον δεύτερο χρόνο, είναι εκείνη που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση (πίνακας 15). Επίσης η συχνότητα άθλησης, αλλά μόνο για την επόμενη χρονιά, φαίνεται να ενισχύεται και από μια αντιλαμβανόμενη έμφαση του παραπάνω κοινωνικού παράγοντα στο στόχο για κοινωνική αποδοχή (πίνακας 18).

Η συνεισφορά του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας είναι πολύ σημαντική για το χώρο της Φ.Α. και του αθλητισμού καθώς ανταποκρίνεται στις προσδοκίες για το ρόλο τους στην προαγωγή και ενίσχυση της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών/τριών (π.χ. Sallis et al., 1992). Επιπρόσθετα, οι θετικές επιδράσεις τους στη συχνότητα άθλησης των μαθητών/τριών αποκτούν ακόμα μεγαλύτερη σημασία καθώς υποστηρίζεται ότι όταν αυτές λαμβάνουν χώρα για μεγάλες περιόδους της ζωής των παιδιών είναι πολύ πιθανό να γενικευτούν και να έχουν εφαρμογή σε άλλους χώρους (π.χ. άλλα μαθήματα) και σε άλλους τομείς των ενεργειών τους (π.χ. ηθική συμπεριφορά) (Papaioannou, 1999). Ως αποτέλεσμα οι καθηγητές/τριες Φ.Α.-προπονητές/τριες θα πρέπει να στοχεύουν στην προσωπική βελτίωση των παιδιών, να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την αυτονομία όλων των παιδιών καθώς οι παραπάνω συμπεριφορές φαίνεται να συμβάλλουν σε ένα κλίμα προσαρμοσμένο στη μάθηση και στη βελτίωση (Ntoumanis, 2001).

Ακόμα, δεν θα πρέπει να παραβλέπεται ότι η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας σε στόχους κοινωνικής αποδοχής λειτουργεί υποστηρικτικά και αυξάνει τη συχνότητα άθλησης των παιδιών. Ως συνέπεια οι καθηγητές/τριες Φ.Α. και οι προπονητές/τριες θα πρέπει, στην καθημερινή τους πρακτική, να δίνουν περισσότερη έμφαση σε κοινωνικά περιεχόμενα και στόχους (Graham & Taylor, 2002), όπως η κοινωνική αποδοχή και κοινωνική αλληλεγγύη μεταξύ των παιδιών.

Αξιοσημείωτη είναι επίσης η απουσία συνεισφοράς της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας σε στόχους ενίσχυσης και προστασίας του εγώ στη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση (πίνακες 16 & 17). Τα παραπάνω αποτελέσματα δηλώνουν ότι στην ελληνική Φ.Α. ο στόχος για ενίσχυση του εγώ δεν έχει ευεργετικές επιδράσεις όπως υποστηρίζουν κάποιοι ερευνητές (Elliot

& Moller, 2003; Harackiewicz et al., 2002a; Hidi & Harackiewicz, 2000; Kaplan & Middleton, 2002). Αντίθετα, ενισχύουν την θέση ότι η έμφαση στην προστασία του εγώ (*αποφυγή επίδοσης*) θα πρέπει να αποφεύγεται με κάθε τρόπο (Elliot & Church, 1997; Elliot et al., 1997; Elliot & McGregor, 2001; McGregor & Elliot, 2002; Skaalvik, 1997).

Τα αποτελέσματα σχετικά με τη συνεισφορά του/της καθηγητή/τριας Φ.Α είναι εξόχως σημαντικά, καθώς είναι ο μόνος κοινωνικός παράγοντας της έρευνας που δεν συνδέεται άμεσα (ως φυσική παρουσία) με την εξωσχολική φυσική δραστηριότητα των παιδιών. Ενώ διατυπώνονταν υποθέσεις σχετικά με τη δυνατότητα που έχουν οι καθηγητές/τριες Φ.Α. να επηρεάζουν θετικά τη συμπεριφορά των παιδιών και ιδιαίτερα το βαθμό εμπλοκή τους σε φυσικές εξωσχολικές δραστηριότητες (Fox & Biddle, 1988; Hagger et al., 2003), εντούτοις υπήρχαν ελάχιστα αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν μεταφορά της επίδρασής τους από το μάθημα της Φ.Α. σε εξωσχολικούς χώρους (π.χ. Marsh et al., 2006). Το παραπάνω αποτέλεσμα υπογραμμίζει επίσης το σημαντικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η σχολική Φ.Α. στη διαχρονική και πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών και ιδιαίτερα στην ενίσχυση της δια βίου άσκησης για υγεία.

Η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τη μητέρα στη διακύμανση της συχνότητας άθλησης ένα και δύο χρόνια αργότερα. Η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας σε στόχους επίτευξης στον αθλητισμό δεν φαίνεται να ασκεί άμεσα θετική ή αρνητική επίδραση στη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση ένα και δύο χρόνια αργότερα (πίνακες 15-18). Παρόλα αυτά δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ο θετικός ρόλος της μητέρας στην ανάπτυξη του στόχου βελτίωσης των παιδιών ο οποίος τελικά συμβάλει θετικά στην αύξηση της συχνότητας άθλησής τους. Έτσι, η έμφαση της μητέρας στη βελτίωση των παιδιών στον αθλητισμό ίσως να έχει έμμεση και όχι άμεση επίδραση στη συχνότητα άθλησής τους.

Η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καλύτερο/η φίλο/η στη διακύμανση της συχνότητας άθλησης ένα και δύο χρόνια αργότερα. Σχετικά με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καλύτερου/ης φίλου/ης σε στόχους επίτευξης εκείνη που φαίνεται να επηρεάζει θετικά τη συχνότητα άθλησης των παιδιών, έστω και μόνο από τον πρώτο προς τον δεύτερο χρόνο, είναι η έμφαση στην προσωπική βελτίωση (πίνακας 15). Το παραπάνω αποτέλεσμα υπογραμμίζει την

σημασία του στόχου για προσωπική βελτίωση και επιβεβαιώνει ότι οι φίλοι αποτελούν έναν ισχυρό κοινωνικό παράγοντα με μεγάλη συνεισφορά στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική λειτουργία των παιδιών (Hartup, 1992; Rubin et al., 1998). Επιπρόσθετα, φαίνεται πως το περιβάλλον του/της καλύτερου/ης φίλου/ης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά με εκείνο του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι η παρέμβαση, για αύξηση της συμμετοχής των νέων στον αθλητισμό, για να είναι περισσότερο αποτελεσματική θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει και τους δύο αυτούς κοινωνικούς παράγοντες. Όπως προαναφέρθηκε, αυτό απαιτεί την ανάπτυξη κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων ζωής των παιδιών, όπως η ανάπτυξη πρωτοβουλιών καθορισμού στόχων βελτίωσης των μελών της παρέας, για παράδειγμα ο στόχος για τακτική αθλητική συμμετοχή εκτός σχολείου. Αυτού του είδους οι κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες θα συμβάλουν στην προαγωγή ενός κλίματος προσανατολισμένου στη βελτίωση στην παρέα. Επίσης, η σημασία αυτού του κλίματος πρέπει να τονίζεται συνεχώς από εκπαιδευτικούς και γονείς.

Η επίδραση της ικανοποίησης στη Φ.Α. και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στη διακύμανση της ικανοποίησης στη Φ.Α. ένα και δύο χρόνια αργότερα. Από τα αποτελέσματα των ιεραρχικών αναλύσεων παλινδρόμησης προέκυψε συνοπτικά ότι η προηγούμενη ικανοποίηση που βιώνουν τα παιδιά στη Φ.Α., σε σχέση με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, προβλέπει καλύτερα τη διακύμανση της ικανοποίησής τους στη Φ.Α. τόσο κατά τη δεύτερη όσο και κατά την τρίτη χρονιά (πίνακες 19-22).

Ταυτόχρονα όμως και οι κοινωνικές επιδράσεις από σημαντικά πρόσωπα φαίνεται να προβλέπουν θετικά την ικανοποίηση στη Φ.Α. ένα και δύο χρόνια αργότερα. Συγκεκριμένα, θετική συμβολή στην πρόβλεψη της ικανοποίησης στη Φ.Α. ένα και δύο χρόνια αργότερα, είχε η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας Φ.Α.-προπονητή/τριας τόσο στο στόχο για προσωπική βελτίωση όσο και για κοινωνική αποδοχή, ένα αποτέλεσμα που συμφωνεί πλήρως με εκείνο των Παραϊοαννου και συν. (2006). Επίσης θετική συνεισφορά, αλλά μόνο από το δεύτερο χρόνο προς τον τρίτο, είχε και η αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας στο στόχο για προσωπική βελτίωση. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι η ικανοποίηση στη Φ.Α.

προβλέπεται καλύτερα από ένα κλίμα παρακίνησης στο μάθημα Φ.Α. που δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση και στην κοινωνική αποδοχή, δύο στόχοι οι οποίοι διακρίνονται για τις θετικές τους επιδράσεις στο γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό κόσμο των παιδιών (Anderman & Anderman 1999; Papaioannou et al., 2002).

Αντίθετα, καμία συνεισφορά στην μελλοντική ικανοποίηση των παιδιών στη Φ.Α. δεν είχε το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, σε στόχους ενίσχυσης και προστασίας του εγώ επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Kavussanu & Roberts, 1996; Marsh et al., 2006; Papaioannou & Kouli, 1999; Papaioannou et al., 2006). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να σημειωθεί η απουσία κάθε σχέσης της ικανοποίησης των παιδιών στη Φ.Α. με ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων στο στόχο για προστασία του εγώ ο οποίος και πρέπει να αποθαρρύνεται (Fryer & Elliot, 2007).

Η ικανοποίηση/ευχαρίστηση που βιώνουν οι μαθητές/τριες στο χώρο της φυσικής δραστηριότητας (μάθημα Φ.Α./άθληση) θεωρείται σημαντικός προσδιοριστικός παράγοντας της παρακίνησης τους καθώς επηρεάζει θετικά την επιλογή μιας δραστηριότητας, την προσπάθεια που καταβάλλουν και την πιθανότητα να συνεχίζουν να την εξασκούν και στο μέλλον (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα, & Γούδας, 2000). Ακόμα, η διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών των παιδιών, τώρα και στο μέλλον, συνδέονται άμεσα με προηγούμενες ευχάριστες προσωπικές τους εμπειρίες (Aizen & Fishbein, 1980). Ως συνέπεια, ένας από τους κύριους στόχους του μαθήματος της Φ.Α. αλλά και της οργανωμένης άθλησης θα πρέπει να είναι η συναισθηματική διέγερση/ανάπτυξη των παιδιών και η προαγωγή των θετικών τους συναισθημάτων, όπως προβλέπεται άλλωστε και από το Ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Φ.Α.. Καθώς η θετική σχέση ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση/βελτίωση με την ικανοποίηση/ευχαρίστηση είναι αδιαμφισβήτητη (π.χ. Escartí & Gutiérrez, 2001; Marsh et al., 2006; Ntoumanis & Biddle, 1999a, 1999b; Papaioannou & Kouli, 1999) οι καθηγητές/τριες Φ.Α.-προπονητές/τριες και οι γονείς θα πρέπει να αναπτύξουν στους μαθητές εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, να δίνουν έμφαση σε προσωπικά κριτήρια επίτευξης και να καλλιεργήσουν την αυτενέργειά τους.

Ταυτόχρονα, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι η κοινωνική αποδοχή και η σύναψη δεσμών συνεισφέρουν στην ευχαρίστηση (Scanlan, Stein, & Ravizza, 1989) και αποτελούν σημαντικά κίνητρα συμμετοχής σε χώρους άθλησης (Allen, 2003). Αυτό σημαίνει ότι οι καθηγητές/τριες Φ.Α.-προπονητές/τριες θα πρέπει να ενθαρρύνουν τη συνεργασία και την ανάπτυξη καλών σχέσεων μεταξύ των παιδιών, και να υιοθετούν προγράμματα και δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να ενταχθούν.

Αιτιώδεις σχέσεις

Ένας από τους κύριους σκοπούς της παρούσας έρευνας ήταν και η διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ: α) των στόχων επίτευξης των παιδιών, και β) του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, και της συχνότητας άθλησης και ικανοποίησης των παιδιών στη Φ.Α. Όσον αφορά τις αιτιώδεις σχέσεις των στόχων επίτευξης με την συχνότητα άθλησης και την ικανοποίηση στη Φ.Α. αυτές έχουν αναφερθεί στις σελίδες 238-245.

Γενικά, οι αμφίδρομες επιδράσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την καταλληλότητα του μοντέλου αμοιβαίων σχέσεων (*reciprocal effects model*) στην ερμηνεία του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των παραπάνω ψυχομετρικών μεταβλητών. Τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών (*προσανατολισμοί σε στόχους*) όσο και το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιούνται (*κοινωνικοί παράγοντες/σημαντικοί άλλοι*) επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους και την ικανοποίηση που βιώνουν στους ίδιους χώρους, αλλά ταυτόχρονα και η γενικότερη συμπεριφορά τους επηρεάζεται και ανατροφοδοτείται από τους παραπάνω ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Τα συνοπτικά αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνουν την αμφίδρομη σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται ταυτόχρονα από τη μητέρα, τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια και τον/την καλύτερο/η φίλο/η με τη συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και την ικανοποίησή τους στους ίδιους χώρους. Τα παραπάνω αποτελέσματα υποστηρίζουν την παραδοχή ότι οι στόχοι και οι αντιλήψεις των παιδιών για το περιβάλλον στο οποίο εμπλέκονται όχι μόνο αποτελούν αιτία επιλογής και υιοθέτησης συγκεκριμένων συμπεριφορών αλλά ταυτόχρονα και αποτέλεσμα αφού ανατροφοδοτούνται, αναπροσαρμόζονται και αναδιαμορφώνονται μέσα από αυτές τις συμπεριφορές.

Αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ των τεσσάρων προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης.

Ως προς την παρούσα έρευνα το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων μεταξύ των τεσσάρων στόχων φανέρωσε γενικά μικρές σε μέγεθος και σε σταθερότητα αμοιβαίες σχέσεις (Σχήματα 20-25).

Αξιοπαρατήρητο είναι το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των στόχων προσωπικής βελτίωσης και προστασίας του εγώ (Σχήμα 21) καθώς ένας προηγούμενος υψηλός προσανατολισμός στο στόχο για προσωπική βελτίωση προέβλεπε σταθερά έναν χαμηλότερο προσανατολισμό στο στόχο για προστασία του εγώ σε όλες τις μετρήσεις. Αντίθετα, ένας προηγούμενος υψηλός προσανατολισμός στο στόχο για προστασία του εγώ οδηγούσε σε έναν χαμηλότερο προσανατολισμό στο στόχο για προσωπική βελτίωση μόνο από την πρώτη προς τη δεύτερη μέτρηση. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση επιβεβαιώνει τη χρησιμότητα του στόχου για προσωπική βελτίωση, καθώς η έμφαση στον παραπάνω στόχο αποτρέπει τον προσανατολισμό στο στόχο για προστασία του εγώ που καθολικά υποστηρίζεται ότι δεν συνδέεται με καμία προσαρμόσιμη διαδικασία και με κανένα θετικό αποτέλεσμα και όλοι συμφωνούν ότι θα πρέπει να αποθαρρύνεται με κάθε τρόπο (Fryer & Elliot, 2007).

Αξιοσημείωτες είναι επίσης και οι αμοιβαίες σχέσεις και στις δύο μετρήσεις μεταξύ των στόχων της κοινωνικής αποδοχής και της ενίσχυσης του εγώ (Σχήμα 24). Το παραπάνω αποτέλεσμα αποδίδεται στην εννοιολογικά εν μέρει συμφωνία ανάμεσα στους στόχους της κοινωνικής αποδοχής και της ενίσχυσης του εγώ. Συγκεκριμένα, ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής σχετίζεται με τον στόχο ενίσχυσης του εγώ καθώς συμπεριλαμβάνει και όρους κοινωνικής αναγνώρισης, που υποδηλώνουν την ικανότητα του ατόμου σε σύγκριση με τους άλλους. Αντίστοιχα, και ο στόχος ενίσχυσης του εγώ συνδέεται με το στόχο της κοινωνικής αποδοχής καθώς τα άτομα με έναν υψηλό προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ μέσα από την επίδειξη των ικανοτήτων τους εστιάζουν και στην κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή (Middleton & Midgley, 1997; Skaalvik, 1997). Η παραπάνω ερμηνεία ενισχύεται και από το γεγονός τόσο της συσχέτισης μεταξύ των δύο αυτών στόχων (Allen, 2003; Papaioannou et al., 2006) όσο και της σχέσης τους με πηγές εξωτερικής παρακίνησης (Papaioannou et al., 2002).

Αντίθετα ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής δεν αποτελεί αίτιο διαμόρφωσης του στόχου για προσωπική βελτίωση (Σχήμα 22) παρά το γεγονός ότι ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής, στο αρχικό μοντέλο των Maehr και Nicholls (1980), φαίνεται να συνδέεται περισσότερο με τους στόχους μάθησης καθώς υποστηρίζεται ότι οδηγεί

στην καταβολή υψηλότερης προσπάθειας. Προφανώς το αποτέλεσμα που συνδέει το στόχο της κοινωνικής αποδοχής με μορφές εξωτερικής παρακίνησης (Anderman & Anderman, 1999; Papaioannou et al., 2002; Wentzel, 1996) να χρήζει περισσότερης μελέτης.

Στην παρούσα έρευνα άξιο συζήτησης είναι επίσης το αποτέλεσμα που συνδέει έναν προηγούμενο υψηλό προσανατολισμό στο στόχο για ενίσχυση του εγώ, κατά την πρώτη μέτρηση, με έναν υψηλό προσανατολισμό στο στόχο για προστασία του εγώ στη δεύτερη μέτρηση (Σχήμα 23). Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει το σύνθετο προφίλ του στόχου για ενίσχυση του εγώ που προέρχεται αμφότερα από την ανάγκη επίτευξης αλλά και το φόβο για αποτυχία (Elliot & Church, 1997), καθώς και τη θέση σχετικά με τη δυνητική επιζήμια μετατροπή του στόχου ενίσχυσης του εγώ σε στόχο προστασίας του εγώ για μαθητές που βιώνουν αλλαγές στις περιστάσεις (π.χ. πιο ανταγωνιστικό περιβάλλον), που έχουν χαμηλή αντίληψη ικανότητας ή που έρχονται αντιμέτωποι με μια αυξημένη πιθανότητα αποτυχίας (Middleton et al., 2004).

Γενικά, τα αποτελέσματα των παραπάνω αιτιωδών σχέσεων υπογραμμίζουν ότι για την καλύτερη μελέτη της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης οι έρευνες θα πρέπει να συμπεριλαμβάνουν το πλέγμα των τεσσάρων αυτών στόχων, καθώς το έως τώρα πλαίσιο των δύο κύριων στόχων (στη δουλειά και στο εγώ) φαίνεται να είναι φειδωλό και ανεπαρκές (Bempechat & Boulay, 2000; Elliot & Church, 1997; Urdan & Maehr, 1995). Επιπρόσθετα, οι παραπάνω σχέσεις καθιστούν εμφανές ότι στο περιβάλλον του σχολείου, του αθλητισμού αλλά και της οικογένειας οι καθηγητές/τριες, προπονητές/τριες και οι γονείς θα πρέπει συνειδητά και ανεξάρτητα των όποιων διαφορών των παιδιών να δημιουργούν ένα περιβάλλον με έμφαση στο στόχο για προσωπική βελτίωση. Παράλληλα, να εξαλείφουν το φόβο για αρνητική αξιολόγηση αλλά και να είναι πολύ προσεκτικοί σε συμπεριφορές που ενθαρρύνουν την κοινωνική αποδοχή και την ενίσχυση του εγώ των παιδιών καθώς οι δύο τελευταίοι στόχοι κάποιες φορές μπορεί να είναι επιζήμιοι καθώς συνδέονται με εξωτερικές πηγές ρύθμισης και παρακίνησης. Για παράδειγμα η παροχή ίσων ευκαιριών, η έμφαση στην προσπάθεια, η καλλιέργεια της αυτονομίας συμβάλλουν στην δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα επιτρέψει την υιοθέτηση θετικών, κατάλληλων και προσαρμόσιμων στόχων ενώ θα αποτρέψει τους επιζήμιους.

Αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την

καλύτερο/η φίλο/η και α) συχνότητας άθλησης, β) ικανοποίησης στο μάθημα Φ.Α.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, το συνολικό κλίμα παρακίνησης στον αθλητισμό που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η επηρεάζει τη συχνότητα άθλησης και την ικανοποίηση στο μάθημα Φ.Α. αλλά και επηρεάζεται από την άθληση και την ικανοποίηση των παιδιών στη Φ.Α. (Σχήματα 12-19, Μοντέλα 9-16).

Πιο συγκεκριμένα, στη συχνότητα άθλησης των παιδιών και στην ικανοποίηση που βιώνουν στη Φ.Α., τόσο από την πρώτη μέτρηση προς τη δεύτερη όσο και από τη δεύτερη προς την τρίτη, φαίνεται να επιδρά θετικά ένα προηγούμενο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, σε στόχους προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής. Συγκριτικά, ένα αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στο στόχο για προσωπική βελτίωση ήταν εκείνο με τη μεγαλύτερη συνεισφορά στην πρόβλεψη της συχνότητας άθλησης (Σχήμα 12, Μοντέλο 9) και της ικανοποίησης στη Φ.Α. (Σχήμα 16, Μοντέλο 13). Αντίθετα, ένα προηγούμενο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στο στόχο για προστασία του εγώ δεν επιδρά καθόλου στη συχνότητα άθλησης των παιδιών (Σχήμα 14, Μοντέλο 11) ή έχει αρνητική επίδραση στην ικανοποίηση των παιδιών στη Φ.Α. από τη δεύτερη προς την τρίτη μέτρηση (Σχήμα 18, Μοντέλο 15).

Ταυτόχρονα, η προηγούμενη συχνότητα άθλησης των παιδιών επιδρά σε ένα μελλοντικό αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, σε στόχους προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής, αλλά μόνο όσον αφορά την πρώτη προς τη δεύτερη μέτρηση. Παρόμοια, η προηγούμενη ικανοποίηση στη Φ.Α. επιδρά σε ένα μελλοντικό αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, σε στόχους προσωπικής βελτίωσης και ενίσχυσης του εγώ (και για τις δύο μετρήσεις) καθώς και στο στόχο για κοινωνική αποδοχή (μόνο όμως από τη δεύτερη προς την τρίτη μέτρηση). Καμία επίδραση δεν φαίνεται να ασκεί η προηγούμενη συχνότητα άθλησης των παιδιών και η προηγούμενη ικανοποίησή τους στη Φ.Α. σε ένα μελλοντικό αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στο στόχο για προστασία του εγώ (Σχήματα 12-19, Μοντέλα 9-16).

Συνοψίζοντας, το συνολικό κλίμα παρακίνησης στον αθλητισμό, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών ερμηνεύονται με βάση το μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων, αλληλεπιδρούν και ανατροφοδοτούνται αμοιβαία. Οι κατευθύνσεις των παραπάνω αιτιωδών σχέσεων συμφωνούν με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1986) και επιβεβαιώνουν βιβλιογραφικές αναφορές που υποστηρίζουν ότι ποικίλοι περιβαλλοντικοί παράγοντες σχετίζονται με τη συχνότητα άθλησης των παιδιών (Fein et al., 2004; Fredricks & Eccles, 2004; Lau et al., 2004; Smith, 1999) αλλά και την ικανοποίηση/διασκέδαση και τα θετικά συναισθήματα που βιώνουν στο μάθημα της Φ.Α. (Ames, 1992; Ntoumanis & Biddle, 1999a, 1999b; Papaioannou & Kouli, 1999; Treasure, 1997; Weigand et al., 2001). Ταυτόχρονα, όσο περισσότερο συμμετέχουν τα παιδιά στην άθληση και όσο μεγαλύτερη ικανοποίηση βιώνουν από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φ.Α. τόσο περισσότερο αντιλαμβάνονται και ένα κλίμα παρακίνησης που ενισχύει τη συχνότητα άθλησής τους και αυξάνει τα θετικά τους συναισθήματα από τη συμμετοχή τους στη Φ.Α. Αντίθετα, η μικρότερη συχνότητα άθλησής τους και η μικρότερη ικανοποίησή τους στη Φ.Α. ενισχύει την αντίληψή τους για ένα αρνητικό κλίμα παρακίνησης όσον αφορά τη συχνότητα άθλησής τους και την ικανοποίηση που αντλούν από το μάθημα της Φ.Α.

Είναι αποδεκτό ότι η τακτική συμμετοχή των παιδιών στην άθληση έχει ευεργετικά αποτελέσματα στην ποιότητα της ζωής τους (Biddle et al., 1998; Hagger et al., 2001), ενώ η ικανοποίηση/ευχαρίστηση που βιώνουν στη Φ.Α. προάγει γενικότερα τις θετικές τους στάσεις και συμπεριφορές (Papaioannou et al., 2006; Vallerand & Rousseau, 2001). Καθίσταται λοιπόν πολύ σημαντικό οι καθηγητές/τριες Φ.Α., οι προπονητές/τριες, οι γονείς, και οι φίλοι να ενισχύουν τις παραπάνω θετικές συμπεριφορές των παιδιών οι οποίες με τη σειρά τους θα ανατροφοδοτούν και την αντίληψη των παιδιών για την σημασία του περιβάλλοντος τους.

Διαφορές ως προς την ηλικία και το φύλο στους προσανατολισμούς στόχων και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης

Διαφορές εξαιτίας της ηλικίας στους προσανατολισμούς στόχων και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η. Οι διαφορές ως προς την ηλικία στους στόχους επίτευξης και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης,

που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η παρουσιάζουν μεταξύ τους πολλές ομοιότητες. Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές είναι ισχυρά συσχετισμένοι με ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στον ίδιο στόχο (Duda, 1996; Digelidis & Papaioannou, 1999; Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006). Επιπρόσθετα, και σύμφωνα με την αμφίδρομη σχέση στόχων και αντιλήψεων, ένα παιδί που αποζητάει π.χ. την κοινωνική αποδοχή είναι προδιατεθειμένο να αντιλαμβάνεται ότι και οι σημαντικοί άλλοι στο περιβάλλον που δραστηριοποιείται ενισχύουν τον ίδιο στόχο (Papaioannou, 1999).

Συνοπτικά, τα μεγέθη των διαφορών ως προς την ηλικία σε στόχους επίτευξης και στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης δεν εμφανίζονται ιδιαίτερα μεγάλα με εξαίρεση το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται κυρίως από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή στο στόχο για βελτίωση.

Αναλυτικότερα, ως προς τους στόχους επίτευξης στο σύνολο των μετρήσεων, ο μέσος όρος (μ.ο.) των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων (ΣΤ΄ δημοτικού, Α΄ γυμνασίου & Β΄ γυμνασίου), σε σχέση με το μ.ο των μαθητών/τριών των μεγαλύτερων τάξεων (Α΄ λυκείου, Β΄ λυκείου & Γ΄ λυκείου), ήταν υψηλότερος για το στόχο προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ και κοινωνική αποδοχή. Αντίθετα ο μ.ο. των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων ήταν μικρότερος για το στόχο προστασία του εγώ (Πίνακες 23 & 24, Σχήμα 26).

Ως προς το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, ο μ.ο. των μαθητών/τριών των μικρότερων τάξεων, σε σχέση με το μ.ο των μαθητών/τριών των μεγαλύτερων τάξεων, ήταν υψηλότερος για ένα κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο με έμφαση σε στόχους προσωπικής βελτίωσης, ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής (Πίνακες 23 & 24, Σχήματα 27, 28 & 29).

Γενικά, υποστηρίζεται (π.χ. Harter, 1992) ότι η εσωτερική παρακίνηση των παιδιών καθώς αυτά μεγαλώνουν, έχει την τάση να μειώνεται. Στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά του δημοτικού εμφανίζεται να είναι πιο προσανατολισμένα στο στόχο βελτίωσης και αντιλαμβάνονται μια υψηλότερη έμφαση στη βελτίωση της ικανότητάς τους. Αντίθετα, τα παιδιά του γυμνασίου είναι πιο προσανατολισμένα σε στόχους επίδοσης και αντιλαμβάνονται μια υψηλότερη έμφαση στη σύγκριση της ικανότητάς τους με τους συμμαθητές τους (Anderman & Anderman, 1999; Anderman & Midgley, 2004). Η μειωμένη παρακίνηση στο χώρο του σχολείου (Gottfried et al.,

2001) φαίνεται να ομοιάζει με την παρακίνηση στους χώρους της φυσικής δραστηριότητας, καθώς οι έως τώρα έρευνες τη συνδέουν αρνητικά με την αύξηση της ηλικίας (Marsh et al., 2006). Παρόμοιες τάσεις, στις ηλικίες από 10-18 ετών, εμφανίζονται και στην ελληνική Φ.Α. καθώς όσο τα παιδιά μεγαλώνουν μειώνεται σταθερά η εσωτερική τους παρακίνηση και ο προσανατολισμός τους στη βελτίωση (Digelidis & Papaioannou, 1999; Papaioannou, 1997; Papaioannou et al., 2006). Οι διαφορές όμως αυτές, ως προς την ηλικία, σχετίζονταν μόνο με τον προσανατολισμό των παιδιών στη βελτίωση και όχι με τον προσανατολισμό τους στο εγώ (Digelidis & Papaioannou, 1999; Kouli et al., 2001).

Στην παρούσα έρευνα ο υψηλότερος προσανατολισμός των μικρότερων παιδιών στη βελτίωση μάλλον αποδίδεται στο γεγονός ότι οι μικρότεροι μαθητές εμφανίζουν υψηλότερα σκορ στην εσωτερική παρακίνηση, στο ενδιαφέρον και στην αντίληψη για τη χρησιμότητα και αξία του μαθήματος Φ.Α. (Eccles et al., 1993; Papaioannou, 1992, 1997) και αντιλαμβάνονται περισσότερη έμφαση στη βελτίωση και στην εσωτερική παρακίνηση (Digelidis & Papaioannou, 1999; Harter, 1992; Papaioannou, 1997; Papaioannou et al., 2006). Μια σημαντική επίσης υπόθεση για την ερμηνεία των παραπάνω διαφορών αντανακλά και το ρόλο του περιβάλλοντος στο σχολείο και ιδιαίτερα το σύστημα αξιολόγησης (σχολικό και κοινωνικό) των μεγαλύτερων παιδιών το οποίο σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες όπως ειδίκευση, τυποποίηση γνώσης και καλλιέργεια ατομικισμού και ανταγωνισμού ενισχύει τη διαμόρφωση ενός αρνητικού περιβάλλοντος στη βελτίωση (Eccles et al., 1993; Rosenholtz & Simpson, 1984). Παρόμοια, στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον το σύστημα βαθμολόγησης σε γυμνάσιο/λύκειο (εικοσαβάθμια κλίμακα) σε σχέση με εκείνη του δημοτικού (δεκαβάθμια) αλλά και γενικότερα η συχνά πολύ καλή βαθμολογία των παιδιών του δημοτικού σε σχέση με εκείνη του γυμνασίου επιτείνει την κοινωνική σύγκριση και την επικέντρωση των παιδιών στη σύγκριση της ικανότητας τους. Αλλά και η κοινωνική αξιολόγηση των μεγαλύτερων παιδιών ενισχύεται ακόμα περισσότερο στη Φ.Α., σε σχέση με άλλα μαθήματα του σχολείου, μέσα από τις ανταγωνιστικές δραστηριότητες οι οποίες ευνοούν τη σύγκριση των σωματικών ικανοτήτων και επιδόσεων.

Όσον αφορά τις παρατηρούμενες διαφορές σε στόχους ενίσχυσης και προστασίας του εγώ αλλά και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στην ενίσχυση του εγώ, αυτές πιθανόν να οφείλονται στον διαχωρισμό του στόχου στο εγώ ή να αντανακλούν αναπτυξιακές διαφορές σχετικές με την ικανότητα

και την απόδοση (Anderman et al., 2002; Xiang, Lee, & Williamson, 2001) με πιθανή συνέπεια οι μεγαλύτεροι ηλικιακά μαθητές να προσπαθούν λιγότερο και να οδηγούνται σε μια αδύναμη προσέγγιση όσον αφορά την ανάπτυξη των φυσικών τους ικανοτήτων (Dweck, 1986). Πάντως καθώς τα μεγέθη των παραπάνω διαφορών είναι μικρά μάλλον δεν αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Εκείνο που παρουσιάζεται ιδιαίτερα ανησυχητικό είναι το μέγεθος των διαφορών κυρίως ως προς το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η σε στόχους προσωπικής βελτίωσης. Και ιδιαίτερα του καθηγητή Φ.Α. που είναι ο κύριος εκφραστής της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το αποτέλεσμα αυτό σημαίνει ότι η ελαχιστοποίηση αυτών των διαφορών θα πρέπει να αποτελεί μια υψηλή προτεραιότητα για το περιβάλλον της σχολικής Φ.Α. καθώς είναι πολύ πιθανό να έχει επιζήμιες συνέπειες στην παρακίνηση των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α. και γενικότερα στο ενδιαφέρον τους για την άθληση.

Διαφορές εξαιτίας του φύλου στους προσανατολισμούς στόχων και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η. Οι διαφορές ως προς το φύλο στους προσανατολισμούς στόχων παρουσιάζουν επίσης πολλές ομοιότητες με τις διαφορές στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η. Γενικά, η προδιάθεση των ατόμων προς τον ένα ή τον άλλο στόχο στο χώρο που δραστηριοποιούνται επιδρά και στην αντίληψη τους σχετικά με το κλίμα που καλλιεργείται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες (Ραφαίου, 1999). Η προηγούμενη θέση επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των αντίστοιχων δομών (π.χ. προσανατολισμός στη βελτίωση και αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στον ίδιο στόχο) είναι πάντα ισχυρές (π.χ. Marsh et al., 2006) όπως επιβεβαιώνεται και στην παρούσα έρευνα.

Αναλυτικότερα, ως προς τους στόχους διαφορές εξαιτίας του φύλου εμφανίστηκαν μόνο στην ενίσχυση του εγώ και στην κοινωνική αποδοχή, σε δύο δηλαδή στόχους με υψηλό μεταξύ τους βαθμό συσχέτισης, όχι όμως και σε στόχους προσωπικής βελτίωσης και προστασίας του εγώ. Ως προς το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, διαφορές εξαιτίας του φύλου προέκυψαν σε

στόχους ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής, όχι όμως και σε στόχους προσωπικής βελτίωσης.

Στο σύνολο των μετρήσεων και σε κάθε φάση της έρευνας, τόσο στους στόχους ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής όσο και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, σε στόχους ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής ο μ.ο. των αγοριών ήταν υψηλότερος από το μ.ο των κοριτσιών (Πίνακες 23 & 24, Γραφήματα 26, 27, 28 & 29).

Το μέγεθος όλων των παραπάνω διαφορών κρίνεται από μικρό έως μέτριο, επιβεβαιώνοντας καταρχήν τη γενική εκτίμηση κατά την οποία όποτε εμφανίζονται διαφορές ως προς το φύλο αυτές δεν είναι μεγάλες (Marsh et al., 2006).

Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τους στόχους συμπλέουν με προηγούμενες οι οποίες έχουν δείξει ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ανταγωνιστικά και είναι πιο πιθανό να αποδίδουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία στην ικανότητα, να ερμηνεύουν δηλαδή την ικανότητά τους με τρόπους που να αναδεικνύουν το «εγώ» αλλά και να επιδεικνύουν το ταλέντο τους σαν σύμβολο κοινωνικής αναγνώρισης. Αντίθετα, τα κορίτσια εμφανίζονται πιο συνεργατικά και είναι πιο πιθανό να αποδίδουν την ακαδημαϊκή τους επιτυχία στην προσπάθεια, να ερμηνεύουν δηλαδή την ικανότητά τους με τρόπους σαφώς λιγότερο εγωκεντρικούς (Ames, 1984; Burgner & Hewstone, 1993; Martin, 2001&2003; White & Duda, 1994). Θα πρέπει να σημειωθεί πάντως ότι, αν και το φύλο θεωρείται σημαντικός παράγοντας διαφορών στο περιβάλλον της φυσικής δραστηριότητας, η βιβλιογραφία δεν φαίνεται να παρέχει μια ξεκάθαρη εικόνα σχετικά με διαφορές ως προς το φύλο σε προσανατολισμούς στόχων. Αν και στις περισσότερες έρευνες υποστηρίζεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν έναν υψηλότερο προσανατολισμό στο εγώ (Escartí et al., 1999; Digelidis & Papaioannou, 1999; Duda et al., 1992; Hanrahan & Biddle, 2002; Marsh et al., 2006; Papaioannou & Macdonald, 1993; Walling & Duda, 1995; Wang, Chatzisarantis, Spray, & Biddle, 2002), υπάρχουν και εργασίες οι οποίες δεν βρίσκουν διαφορές ως προς το φύλο στον παραπάνω στόχο (Newton & Duda, 1993; Ebbeck & Becker, 1994).

Αντίστοιχα, τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης συμφωνούν εν μέρει με προηγούμενες έρευνες οι οποίες αναφέρουν ότι τα αγόρια σταθερά αντιλαμβάνονται ένα κλίμα παρακίνησης με υψηλότερο προσανατολισμό στο εγώ (Carr & Weigand, 2001; Goudas & Biddle, 1994; Marsh et

al., 2006; Papaioannou, 1992; Papaioannou & Kouli, 1999; Solmon, 1996; White et al., 1998) ή ότι τα κορίτσια έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται ένα κλίμα παρακίνησης με μικρότερη έμφαση σε στόχους στο εγώ και μεγαλύτερη σε στόχους προσωπικής βελτίωσης (Walling et al., 1993; White et al., 1992), αν και από άλλες έρευνες δεν αναφέρονται διαφορές ως προς το φύλο στην αντίληψη κλίματος παρακίνησης με έμφαση στο εγώ ή στη βελτίωση (Digelidis & Papaioannou, 1999; Ommundsen, 2001).

Οι παραπάνω διαφορές όμως κατά τον Bandura (1999), ως προς το φύλο, σχετίζονται περισσότερο με κοινωνικές και θεσμικές πρακτικές, παρά με σταθερά χαρακτηριστικά του ατόμου καθώς οι αντιλήψεις του φύλου και οι ρόλοι συμπεριφοράς φαίνεται να είναι προϊόντα ενός διευρυμένου δικτύου κοινωνικών επιρροών τόσο μέσα στην οικογένεια, όσο και σε άλλους κοινωνικούς θεσμούς της καθημερινότητας. Σύμφωνα με την Maltin (1999) από αγόρια πολλοί περιμένουν να δουν σκληρότητα, νευρικότητα, δογματικότητα, επιθετικότητα, ζωηράδα, τόλμη και ανταγωνιστικότητα ενώ από κορίτσια ηρεμία, γαλήνη, πραότητα, επιμέλεια, τάξη, δεκτικότητα/υπακοή, τρυφερότητα και ευαισθησία.

Στην παρούσα έρευνα οι όποιες παρατηρούμενες διαφορές ως προς το φύλο σε στόχους ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής αλλά και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης σε στόχους ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής πιθανόν να συνδέονται με τον συνήθως ανταγωνιστικό χαρακτήρα των δραστηριοτήτων στο μάθημα της Φ.Α. και την έγνοια των αγοριών για απόκτηση κοινωνικού κύρους και αναγνώρισης της ικανότητάς τους (χαρακτηριστικά περισσότερο του δυτικού πολιτισμού) που μάλλον οφείλονται στους διαφορετικούς ρόλους και τις προσδοκίες που έχει η κοινωνία για το κάθε φύλο (Bandura, 1999; Roberts et al., 1996) και οι οποίες φαίνεται να ενισχύουν και να διαιωνίζουν τις ήδη υπάρχουσες.

Καθώς οι προσανατολισμοί σε στόχους θεωρούνται ένα επίκτητο χαρακτηριστικό των παιδιών κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής τους, είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν οι φορείς αυτής της κοινωνικοποίησης την επίδραση που ασκούν στη συμπεριφορά των παιδιών. Για παράδειγμα η αντίληψη από μέρους των παιδιών ενός κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ είτε από τη μεριά του/της καθηγητή/τριας-προπονητή/τριας ή του γονέα μπορεί να τους κάνει επιρρεπείς στο φόβο πιθανής αποτυχίας, να συμβάλλει στην αποφυγή προσπάθειας και να μειώσει την αίσθηση ευχαρίστησης τους, να αυξήσει δηλαδή τις πιθανότητες εκδήλωσης

ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Ακόμα, οι όποιες συμπεριφορές των σημαντικών άλλων οι οποίες καλλιεργούν τη σύγκριση, δεν συνδέονται μόνο με μια αντίληψη διαφορετικής μεταχείρισης που δεν προάγει την ισότητα και την παρακίνηση των παιδιών αλλά πιθανόν και με μια αίσθηση γενικότερης ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από την πλευρά αυτών των σημαντικών άλλων η οποία επηρεάζει αρνητικά και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι ένας από τους κύριους στόχους στο περιβάλλον της φυσικής δραστηριότητας/άθλησης θα πρέπει να είναι η ισότιμη μεταχείριση αγοριών και κοριτσιών και η ελαχιστοποίηση των όποιων διαφορών τους, κρίνεται αναγκαίο ότι οι δραστηριότητες στους παραπάνω χώρους θα πρέπει να είναι λιγότερο ανταγωνιστικές, περισσότερο συνεργατικές και να ανταποκρίνονται περισσότερο στα ενδιαφέροντα των κοριτσιών.

Αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης

Αν και η διερεύνηση της αξιοπιστίας των οργάνων δεν ήταν από τους κύριους σκοπούς της έρευνας, οι αναλύσεις αξιοπιστίας έδειξαν ότι η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στις τρεις φάσεις της έρευνας ενίσχυσε την καταλληλότητά τους ως οργάνων εκτίμησης του πλήθους των μεταβλητών που εξετάστηκαν. Όλες οι υποκλίμακες είχαν συντελεστή αξιοπιστίας άλφα πάνω από .72 (πίνακες 3, 4, 5 & 6) ο οποίος συμφωνεί με το συντελεστή αξιοπιστίας (πάνω από .75) των ιδίων υποκλιμάκων αξιολόγησης των τεσσάρων στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α. σε δύο επίπεδα γενικότητας και στην εργασία των Παραϊοαννου και συν. (2002).

Δομική εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης

Εσωτερική δομική εγκυρότητα. Η διερευνητική ανάλυση όλων των ερωτηματολογίων της πρώτης μέτρησης και η επιβεβαιωτική ανάλυση όλων των ερωτηματολογίων της δεύτερης μέτρησης υποστήριξαν την καλή παραγοντική δομή και των πέντε ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν.

Εσωτερικής εγκυρότητας σύγκλισης. Η υπόθεση της εσωτερικής δομικής εγκυρότητας σύγκλισης (convergent) των ερωτηματολογίων, των τεσσάρων στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης των κοινωνικών

παραγόντων στους τέσσερις στόχους, ενισχύθηκε από τα αποτελέσματα της διερεύνησης των γραμμικών σχέσεων μεταξύ παραγόντων που θεωρητικά συσχετίζονται μεταξύ τους. Για παράδειγμα, όσον αφορά την υποκλίμακα των στόχων επίτευξης, ο προσανατολισμός στο στόχο για ενίσχυση του εγώ είχε θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στο στόχο για προστασία του εγώ ($r = .22$). Αντίστοιχα, όσον αφορά τις τρεις υποκλίμακες του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, η αντιλαμβανόμενη έμφαση του κάθε κοινωνικού παράγοντα στο στόχο για ενίσχυση του εγώ είχε πάντα θετική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του ίδιου κοινωνικού παράγοντα στο στόχο για προστασία του εγώ ($r = .32$ έως $.40$) (πίνακας 10).

Εσωτερική εγκυρότητα διάκρισης. Η εσωτερική εγκυρότητα διάκρισης (discriminant) υποστηρίχτηκε από τη χαμηλή ή μηδενική ή αρνητική σχέση μεταξύ παραγόντων που θεωρητικά δε σχετίζονται μεταξύ τους (πίνακας 10). Ενδεικτικά, ο στόχος για προσωπική βελτίωση είχε αρνητική σχέση με το στόχο για προστασία του εγώ ($r = -.34$), όπως επίσης και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στο στόχο για προσωπική βελτίωση είχε αντίστοιχα αρνητική σχέση με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης των ίδιων κοινωνικών παραγόντων στο στόχο για προστασία του εγώ ($r = -.26$ για τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, $r = -.28$ για την μητέρα και $r = -.23$ για τον/την καλύτερο/η φίλο/η).

Οι παραπάνω γραμμικές σχέσεις επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια είναι έγκυρα ως προς το να αναγνωρίζουν ομοιότητες (χωρίς όμως να ταυτίζουν) αλλά και να διακρίνουν διαφορές ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στους χώρους άθλησης και στον τομέα της επίτευξης των παιδιών.

Εξωτερική δομική εγκυρότητα. Η εξωτερική δομική εγκυρότητα των οργάνων της έρευνας εξετάστηκε με τον έλεγχο των συσχετίσεων: α) μεταξύ των τεσσάρων στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή Φ.Α./προπονητή, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο, στους τέσσερις στόχους και β) των τεσσάρων στόχων επίτευξης και του

αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, με την ικανοποίηση στους χώρους άθλησης και τη συχνότητα άθλησης. Επίσης, η εξωτερική δομική εγκυρότητα εξετάσθηκε με τον έλεγχο των στατιστικά σημαντικών διαφορών εξαιτίας της ηλικίας και του φύλου στους προσανατολισμούς στόχων επίτευξης και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης.

Εξωτερική εγκυρότητα σύγκλισης. Η υπόθεση της εξωτερικής εγκυρότητας σύγκλισης υποστηρίχθηκε από την υψηλή θετική σχέση των τεσσάρων στόχων επίτευξης με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στους αντίστοιχους στόχους (πίνακας 10). Όπως φαίνεται στον προαναφερθέντα πίνακα μεταξύ των στόχων και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στους τέσσερις αντίστοιχους στόχους προκύπτει το ίδιο μοντέλο γραμμικών σχέσεων. Για παράδειγμα, ο στόχος για προσωπική βελτίωση εμφάνισε πολύ υψηλή και σταθερή θετική σχέση με την αντιλαμβανόμενη έμφαση της μητέρας ($r = .70$), του/της καθηγητή/τριας-προπονητή/τριας ($r = .65$) και του καλύτερου φίλου ($r = .65$) στον ίδιο στόχο.

Ανάλογα αποτελέσματα βρέθηκαν και σε άλλες εργασίες οι οποίες εξέτασαν παρόμοιες σχέσεις με βάση το ιεραρχικό μοντέλο των στόχων (Μυλώσης, 2001; Papaioannou et al., 2002; Τομπούλογλου & Παπαϊωάννου, 2006). Το πλέγμα των παραπάνω γραμμικών σχέσεων είναι σύμφωνο με τις θεωρίες της παρακίνησης για επίτευξη καθώς ο προσανατολισμός των παιδιών σε στόχους συνδέεται άμεσα με την αντίληψη τους για το κλίμα παρακίνησης που χαρακτηρίζει το χώρο στον οποίο δραστηριοποιούνται (Ames, 1992a; Biddle et al., 2003; Carr, 2006; Duda, 2001).

Η υπόθεση της εξωτερικής εγκυρότητας σύγκλισης υποστηρίχθηκε κυρίως από την θετική σχέση κυρίως όλων των υποκλιμάκων των δομών προσωπικής βελτίωσης αλλά και της κοινωνικής αποδοχής με τις υποκλίμακες της ικανοποίησης στους χώρους άθλησης και της συχνότητας άθλησης (πίνακας 10).

Σχετικά με την ικανοποίηση στη Φ.Α. πλήθος ερευνών έχει αναδείξει την σταθερά υψηλή θετική σχέση της παραπάνω μεταβλητής με τις δομές της προσωπικής βελτίωσης (π.χ. Castillo et al., 2001; Ntoumanis & Biddle, 1999a,b; Papaioannou et al., 2007a,b; Papaioannou & Kouli, 1999). Η θετική δε σχέση των δομών κοινωνικής αποδοχής με την ικανοποίηση έχει επίσης καταδειχθεί καθώς οι παραπάνω στόχοι και αντιλήψεις συνδέονται με την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και γενικότερα την

εσωτερική παρακίνηση (Papaioannou et al., 2002; Papaioannou et al., 2007a,b; Milosis, 2002).

Σχετικά με τη συχνότητα άθλησης είναι γνωστό ότι σχετίζεται θετικά με τον προσανατολισμό στο στόχο για προσωπική βελτίωση (Παπαϊωάννου, 2000; Spray & Biddle, 1997) αλλά και με ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη βελτίωση (Standage et al., 2003; White & Duda, 1994), κάτι που προέκυψε και στην παρούσα έρευνα και ενισχύει την εξωτερική εγκυρότητα σύγκλισης των οργάνων.

Σχετικά με τις υπόλοιπες δομές παρακίνησης στην παρούσα έρευνα, η συχνότητα άθλησης συνδέεται θετικά τόσο με αυτές της ενίσχυσης του εγώ όσο με εκείνες της κοινωνικής αποδοχής, ενώ αρνητικά συνδέεται μόνο με τις δομές προστασίας του εγώ. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμπλέουν πλήρως με εκείνα των Τομπούλογλου και Παπαϊωάννου (2006) όπου επίσης σε δείγμα Ελλήνων μαθητών/τριών το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της συχνότητας άθλησης ερμηνεύτηκε από τη θετική σχέση του στόχου προσέγγισης μάθησης. Θετική σχέση αλλά με μικρότερη συνεισφορά στη διακύμανση της συχνότητας άθλησης είχαν επίσης και οι στόχοι ενίσχυσης του εγώ και κοινωνικής αποδοχής (μάλλον όμως ως αποτέλεσμα της συμμετοχής των εφήβων στο ανταγωνιστικό εξωσχολικό περιβάλλον του αθλητισμού που ενθαρρύνει την σύγκριση των επιδόσεων) ενώ αρνητική ήταν η συνεισφορά του στόχου προστασίας του εγώ.

Εξωτερική εγκυρότητα διάκρισης. Η υπόθεση της εξωτερικής εγκυρότητας διάκρισης υποστηρίχθηκε επίσης από το πλέγμα των προαναφερόμενων σχέσεων των υποκλιμάκων των στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, με τις υποκλίμακες της ικανοποίησης στη Φ.Α. και της συμμετοχής στην άθληση (πίνακας 10). Για παράδειγμα, ενώ ο στόχος για προσωπική βελτίωση και οι αντιλήψεις για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη βελτίωση είχαν θετικές σχέσεις με την ικανοποίηση στη Φ.Α. και τη συμμετοχή στην άθληση, ο στόχος και οι αντιλήψεις προσανατολισμένες στην προστασία του εγώ είχαν αρνητικές συσχετίσεις με την ικανοποίηση.

Εγκυρότητα πρόβλεψης. Τέλος, όλες οι προαναφερθείσες αιτιώδεις σχέσεις και όλες οι στατιστικά σημαντικές σχέσεις και συντελεστές παλινδρόμησης μεταξύ

διαφορετικών χρόνων μέτρησης υποστηρίζουν και ενισχύουν την εγκυρότητα πρόβλεψης των ερωτηματολογίων.

Τα παραπάνω αποτελέσματα των γραμμικών ή μη σχέσεων μεταξύ των παραγόντων είναι ιδιαίτερα σημαντικά, όχι απλά γιατί τεκμηριώνουν την εγκυρότητα και την αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώνοντας την καταλληλότητά τους για τον Ελληνικό πληθυσμό, αλλά και γιατί επιτρέπουν την καλύτερη κατανόηση της σχέσης του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τους σημαντικούς άλλους με τους στόχους των παιδιών και της συνεπαγόμενης επίδρασης τους στη συμπεριφορά τους. Η κατανόηση αυτών των σχέσεων θα βοηθήσει με τη σειρά της και στη διαμόρφωση καταλληλότερων σχεδιασμών και παρεμβάσεων για την επίτευξη από μέρους των παιδιών ποικίλων θετικών και προσαρμοσίμων συμπεριφορών σε διαφορετικούς χώρους αλλά και τομείς της δραστηριότητάς τους.

VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοπτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν το σημαντικό ρόλο των κοινωνικών παραγόντων και συγκεκριμένα του/της καθηγητή/τριας Φ.Α και του/της προπονητή/τριας, της μητέρας και του/της καλύτερου/ης φίλου/ης στην παρακίνηση των μαθητών στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό. Οι όποιες διαφορές που παρατηρήθηκαν στο μέγεθος της επίδρασής τους ενισχύουν τη θέση ότι για την καλύτερη μελέτη του ρόλου των κοινωνικών παραγόντων θα πρέπει να ακολουθήσουν και άλλες μελέτες στο μέλλον όπου πολλαπλοί κοινωνικοί παράγοντες θα εξετάζονται ταυτόχρονα και όχι μεμονωμένα.

Από τους κοινωνικούς παράγοντες της έρευνας ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο, στην διαμόρφωση των μελλοντικών στόχων αλλά και στη μελλοντική συμμετοχή των παιδιών στην άθληση και την ικανοποίησή τους στη Φ.Α., φαίνεται να διαδραματίζει ο/η καθηγητής/τρια Φ.Α. Ως συνέπεια, η διατήρηση και η ενίσχυση των θεμιτών στόχων και των θετικών συμπεριφορών θα πρέπει να επιδιώκεται σε όλη τη σχολική περίοδο και να αποτελεί προτεραιότητα μιας γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η θετική επίδραση των καθηγητών/τριών Φ.Α. θα πρέπει να διασφαλίζεται από τη μία ακαδημαϊκή χρονιά στην άλλη όχι μόνο σε προσωπικό επίπεδο αλλά και σε σχέση με εκείνους που καλούνται να τους διαδεχθούν. Οι παρεμβάσεις όμως για να είναι περισσότερο αποτελεσματικές δεν θα πρέπει να περιορίζονται στο σχολικό περιβάλλον αλλά να συμπεριλαμβάνουν και τους υπόλοιπους σημαντικούς φορείς της κοινωνικοποίησης των παιδιών οι οποίοι εκφράζονται και από την οικογένεια αλλά και από τις παρέες των παιδιών (Rosenberg, 1979). Τέτοιες παρεμβάσεις είναι η συνεχής ενημέρωση, η καλλιέργεια ουσιαστικών διάυλων επικοινωνίας και οι συμμετοχικές δράσεις οι οποίες θα μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη ποιότητα της παρακίνησης των παιδιών τώρα και στο μέλλον.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει σαφή υποστήριξη στο αλληλεπιδραστικό μοντέλο της ανάπτυξης (Bandura, 1986) και ιδιαίτερα στο μοντέλο των αμοιβαίων σχέσεων (*reciprocal effects model*). Το παραπάνω μοντέλο υποστηρίζει ότι οι στόχοι των παιδιών και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που

δημιουργείται από τους σημαντικούς άλλους αποτελούν αιτίες εμφάνισης συγκεκριμένων συμπεριφορών αλλά ταυτόχρονα και οι συμπεριφορές αυτές ανατροφοδοτούν και επηρεάζουν τους στόχους και τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με το κλίμα παρακίνησης στο ίδιο περιβάλλον.

Σε ότι αφορά τη διερεύνηση του πλέγματος των αιτιωδών σχέσεων μεταξύ των στόχων επίτευξης και της συχνότητας άθλησης και της ικανοποίησης στο μάθημα της Φ.Α. τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη μεγάλη σπουδαιότητα του στόχου για προσωπική βελτίωση, είτε ως προσωπικό χαρακτηριστικό του ατόμου είτε ως προδιάθεση που ενισχύεται από το κοινωνικό περιβάλλον, καθώς η συνεισφορά του στη συμμετοχή στην άθληση και ικανοποίηση στη Φ.Α. είναι εμφανής. Ταυτόχρονα, ενώ ο στόχος προσωπικής βελτίωσης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση θετικών συναισθημάτων και συμπεριφορών σε βάθος χρόνου, η μεγαλύτερη ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. και η υψηλότερη συμμετοχή στην άθληση έχουν ως αποτέλεσμα και έναν υψηλότερο μελλοντικά προσανατολισμό στον παραπάνω στόχο. Το παραπάνω εύρημα είναι σημαντικό καθώς στην έως τώρα παραδοχή της θετικής συνεισφοράς του στόχου προσωπικής βελτίωσης στη συμπεριφορά του ατόμου γίνεται παράλληλα αποδεκτό ότι μια υψηλότερη ικανοποίηση στο μάθημα της Φ.Α. και μια υψηλότερη συμμετοχή στην άθληση συμβάλλουν στην ενίσχυση του συγκεκριμένου στόχου του οποίου η σπουδαιότητα στην ποιότητα της παρακίνησης θεωρείται μοναδική.

Επιβεβαιώνεται επίσης η άποψη ότι ο στόχος για προστασία του εγώ προβλέπει αρνητικά τη συμμετοχή στην άθληση και την ικανοποίηση. Ταυτόχρονα, εκείνο που φαίνεται σημαντικό είναι ότι μια υψηλότερη ικανοποίηση στο χώρο του μαθήματος της Φ.Α. μπορεί να μειώσει τον προσανατολισμό των παιδιών στον παραπάνω στόχο, γεγονός που μπορεί να ωφελήσει ιδιαίτερα τα παιδιά με λιγότερες ικανότητες και με χαμηλότερη γενικά αυτό-αντίληψη και αυτό-εκτίμηση.

Τα συμπεράσματα ως προς τις αμοιβαίες σχέσεις του στόχου ενίσχυσης του εγώ με τη συμμετοχή στην άθληση και την ικανοποίηση μάλλον θα πρέπει να αντιμετωπισθούν με κάποιο σκεπτικισμό καθώς δεν είναι ιδιαίτερα ευανάγνωστα τόσο λόγω των μικρών τιμών όσο και της έλλειψης σταθερότητας στο χρόνο. Συνεπώς περισσότερο έχουν την έννοια των ενδείξεων που για να ισχυροποιηθούν θα χρειασθούν περισσότερες έρευνες, λαμβάνοντας υπόψη τις μέχρι τώρα αντικρουόμενες θέσεις γύρω από τη σημαντικότητα του παραπάνω στόχου.

Ως προς τις αμοιβαίες σχέσεις του στόχου για κοινωνική αποδοχή με τη συμμετοχή στην άθληση και την ικανοποίηση μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο παραπάνω στόχος, λόγω της συνθετότητάς του, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και να εκτιμάται ως παράγοντας που μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή στην άθληση και την βίωση θετικών συναισθημάτων. Ωστόσο λόγω του μικρού αριθμού ερευνών γύρω από το στόχο κοινωνικής αποδοχής, χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για διεξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων,

Γενικά, τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας συμβάλλουν στην κατανόηση του πλέγματος των σχέσεων των στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από διαφορετικούς κοινωνικούς παράγοντες όπως εκπαιδευτικοί, γονείς και φίλοι. Για πρώτη φορά εξετάστηκε για ένα μακρύ χρονικό διάστημα ο ρόλος αυτού του περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης των μαθητών. Επίσης, για πρώτη φορά εξετάστηκαν μακροπρόθεσμα οι διαχρονικές επιδράσεις αλλά και οι αιτιατές διασυνδέσεις των στόχων και του κλίματος παρακίνησης με τους συγκεκριμένους δείκτες της ικανοποίησης στη Φ.Α. και της συχνότητας άθλησης. Ο διαχρονικός δε σχεδιασμός της έρευνας, που συμπεριλαμβάνει όλο σχεδόν το φάσμα της εφηβικής ηλικίας των παιδιών, συμβάλλει ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικά των Ελλήνων εφήβων. Ακόμα, για πρώτη φορά εξετάστηκε για μακρύ χρονικό διάστημα η σχέση των στόχων της ενίσχυσης και προστασίας του εγώ με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στους αντίστοιχους στόχους. Η ταυτόχρονη μελέτη της επίδρασης κυρίως της μητέρας και του καλύτερου φίλου αποτελούν μια καινοτόμο προσέγγιση καθώς οι έως τώρα έρευνες σπάνια συμπεριελάμβαναν αυτούς τους κοινωνικούς παράγοντες. Έχοντας υπόψη πόσο ευαίσθητα είναι συχνά τα παιδιά στην επίδραση του περιβάλλοντός τους και πόσο ευεπηρεάστα είναι από αυτό στη γενικότερη συμπεριφορά τους τα αποτελέσματα της έρευνας συνηγορούν ότι θα πρέπει να είμαστε ακόμα πιο προσεκτικοί και υπεύθυνοι στον τρόπο που διαχειριζόμαστε αυτές τις σχέσεις ώστε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά να αναπτυχθούν σε υγιείς και ωφέλιμες προσωπικότητες για τον εαυτό τους και την κοινωνία.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Η παρούσα περιγραφική διαχρονική έρευνα διερεύνησε, στους χώρους άθλησης, την επίδραση των τεσσάρων στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον/την

καθηγητή/τρια Φ.Α.-προπονητή/τρια, τη μητέρα και τον/την καλύτερο/η φίλο/η, στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αποτελεσμάτων παρακίνησης. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μελέτη αυτής της επίδρασης, μέσα από παρόμοιες διαχρονικές μελέτες, με ποικίλο δείγμα (π.χ. αθλητές και μη αθλητές), με τη συμμετοχή και άλλων κοινωνικών παραγόντων (π.χ. πατέρας, αδέρφια, κοινωνικά πρότυπα), σε περισσότερους χώρους και δείκτες συμπεριφοράς. Πρωτίστως, η παραδοχή της επίδρασης των φίλων θα πρέπει να κατευθύνει τις μελλοντικές έρευνες στη μελέτη, μέσω ποικίλων μεθόδων, του τρόπου με τον οποίο διαμορφώνεται το περιβάλλον παρακίνησης μέσα στις παρέες των παιδιών, ώστε η παρέμβαση να είναι αποτελεσματικότερη. Η σύνδεση επίσης των ατομικών χαρακτηριστικών και του περιβάλλοντος με ποικίλους δείκτες συμπεριφοράς και ποικίλα αποτελέσματα παρακίνησης θα μπορεί να διαφωτιστεί ακόμα καλύτερα με την εξέταση διαφόρων διαμεσολαβητών παραγόντων (π.χ. αντίληψη ικανότητας). Από μεθοδολογική σκοπιά η παραδοσιακή έρευνα με τη χρήση αυτό-συμπληρωμένων ερωτηματολογίων θα πρέπει να εμπλουτισθεί και με άλλες μεθόδους (π.χ. παρατήρησης, αντικειμενικής μέτρησης της φυσικής δραστηριότητας). Επιπρόσθετα, η διερεύνηση όλων των παραπάνω σχέσεων σε διαφορετικές κουλτούρες θα επέτρεπε ώστε τα αποτελέσματα να έχουν μια καθολική αποδοχή. Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα ήταν και η εφαρμογή κατάλληλα σχεδιασμένων παρεμβατικών προγραμμάτων που θα επικύρωναν ή τροποποιούσαν την παρατηρούμενη συμπεριφορά των παιδιών στο καθημερινό τους περιβάλλον.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90, 94-101.

Aboud, F. E., & Mendelson, M. J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship during childhood and adolescence* (pp. 87–112). New York: Cambridge University Press.

Ajzen, I., & Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.

Allen, J. B. (2003). Social motivation in youth sport. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 551-567.

Allison, K. R., Dwyer, J. J. M., & Makin, S. (1999). Self-efficacy and participation in vigorous physical activity by high school students. *Health Education & Behavior*, 26, 12-24.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C. (1992). Motivational climate and achievement-related patterns. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise*, Champaign, IL: Human Kinetics, 1992, pp. 161-176.

Ames, C. (1992a). Achievement goals and the classroom motivational climate. In D. H. Schunk & J. L. Meece (Ed.), *Students' Perceptions in the Classroom*. (pp. 327-348): Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C. (1992b). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise*, (pp. 161-176). Human Kinetic Books, Champaign, IL, US.

Ames, C. (1987). The enhancement of student motivation. In D. A. Klieber & M. Maehr (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 123-148). Greenwich, CT: JAI Press.

Ames, C. (1984a). Conceptions of motivation within competitive and noncompetitive goal structures. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related Cognitions in Anxiety and Motivation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ames, C., & Archer, J. (1990). *Longitudinal effects of mastery goal structure on students' learning strategies and motivation*. Manuscript submitted for publication.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Ames, C., & Archer, J. (1987). Mothers' beliefs about the role of ability and effort in school learning. *Journal of Educational Psychology*, 18, 409-414.

Ames, C., & Maehr, M. L. (1989). *Home and school cooperation in social and motivational development*. Unpublished raw data. Project funded by U.S. Office of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Contract No. DE-HO23T80023.

Anderman, L. H., & Midgley, C. (2004). Changes in self-report academic cheating across the transition from middle school to high School. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.

Anderman, E. M., Austin, C. C. & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. E. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.

Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.

Anderman, E. M., & Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.

Anderssen, N., & Wold, B. (1992). Parental and peer influences on leisure-time physical activity in young adolescents. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63(4), 341-348.

Andree, K. V., & Whitehead, J. (1996). *The interactive effect of perceived ability and dispositional or situational achievement goals on persistence in young athletes*. Paper presented at the annual meetings of the North American Society for the Psychology of Sport and Physical activity, Asilomar, CA.

Babkes, M. L., & Weiss, M. R. (1999). Parental influence on cognitive and affective responses in children's competitive soccer participation. *Pediatric Exercise Science*, 11, 44-62.

Balaguer, I., Duda, J. L., & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 381-388.

Balaguer, I., Castillo, I., & Tomas, I. (1996). Analisis de las propiedades psicometricas del cuestionario de orientacion al ego y a la tarea en el deporte (TEOSQ) en su traduccion al castellano. *Psicologica*, 17, 71-81.

Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87-99.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook of personality* (2nd ed.) (pp. 154-196). New York: Guilford.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bandura, A. (1991). Self-regulation of motivation through anticipatory and self-regulatory mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation* (Vol.38, pp.69-164). Lincoln: University of Nebraska Press.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice – Hall.

Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs* 1 (2), 1-103.

Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behaviour. *Genetic Psychology Monographs* 75, 43-88.

Bell, S. M. (1970). The development of the concept of subject as related to infant-mother attachment. *Child Development*, 41, 291-311.

Bempechat, J., & Boulay, B. A. (2000). Beyond dichotomous characterizations of student learning: New directions in achievement motivation research. In D. M.

McInerney & S. Van Ettern (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, vol. 1 (pp. 15–36). Greenwich, Connecticut: Information Age.

Bentler, P. M. (1995). *EQS Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.

Bentler, P. M. (1990). Comparative fit indexes in structural models. *Psychological Bulletin*, 107, 238–246.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1996). Friends' influence on school adjustment: A motivational analysis. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 248–278). New York: Cambridge University Press.

Berndt, T. J., & Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child Development*, 66, 1312–1329.

Berndt, T. J., Laychak, A. E., & Park, K. (1990). Friends' influence on adolescents' academic achievement motivation: An experimental study. *Journal of Educational Psychology*, 82, 664–670.

Berndt, T. J., Miller, K. E., & Park, K. (1989). Adolescents' perceptions of friends' and parents' influence on aspects of their school adjustment. *Journal of Early Adolescence*, 9, 419–435.

Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 22, 640–648.

Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental Psychology*, 15, 608–616.

Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of Achievement Goal Orientations in Physical Activity: A Systematic Review of Research. *European Journal of Sport Science*, 3(5), 1–21.

Biddle, S. J. H. (2001). Enhancing motivation in physical education. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp.101–128). Champaign, IL: Human Kinetics.

Biddle, S., Sallis, J. F., & Cavill, N. A. (Eds.) (1998). *Young and active? Young people and health enhancing physical activity: Evidence and implications*. London: Health Education Authority.

Biddle, S., Akande, A., Vlachopoulos, S., & Fox, K. (1996). Towards an understanding of children's motivation for physical activity: Achievement goal orientations, beliefs about sport success, and sport emotion in Zimbabwean children. *Psychology & Health*, 12(1), 49-55.

Biddle, S., Cury, F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P., & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: A cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199–225). New York: Cambridge University Press.

Black, S. J., & Weiss, M. R. (1992). The relationship among perceived coaching behaviors, perceptions of ability, and motivation in competitive age-group swimmers. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 309-325.

Boekaerts, M. (2003). Adolescence in Dutch culture: A self-regulation perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Adolescence and education: International perspectives on adolescence and education* (vol. III, pp. 101-124). Greenwich, C.T.: Information Age Publishing.

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach-EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.

Bois, J., Sarrazin, P., Brustad, R., Trouilloud, D., & Cury, F. (2005). Elementary schoolchildren's perceived competence and physical activity involvement: the influence of parents' role modelling behaviours and perceptions of their child's competence. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 381-397.

Bouchard, C., Shephard, R. J., & Stephens, T. (1994). *Physical activity, fitness, and health: International proceedings and consensus statement*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Bornholt, L. J., & Goodnow, J. J. (1999). Cross-generation perceptions of academic competence: Parental expectations and adolescent self-disclosure. *Journal of Adolescent Research*, 14(4), 427-447.

Boyd, M., & Callaghan, J. (1994). Task and ego perspectives in organized youth sport. *International Journal of Sport Psychology*, 22, 411-424.

Brophy, J. E. (1987). Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. *Educational Leadership*, 44, 40-48.

Brown, B. A., Frankel, B. G., & Fennell, M. P. (1989). Hugs or shrugs: Parental and peer Factors influence on continuity of involvement in sport by female adolescents. *Sex Roles*, 20, 397-409.

Brown, B. A. (1985). Factors influencing the process of withdrawal by female adolescents from the role of competitive age group swimmer. *Sociology of Sporty Journal*, 2, 111-129.

Brunel, P.C. (2000). *Achievement motivation: Towards interactive effects of dispositional and situational variables on motivation and social cognitions*. Unpublished doctoral dissertation. University of Limoges, France.

Brunel, P. C. (1999). Relationship between achievement goal orientations and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 9, 365-374.

Brustad. R. J., Babkes, M. L., & Smith, A. L. (2001). Youth in sport: Psychological considerations. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.) (pp. 604-635). New York: John Wiley & Sons.

Brustard, R.J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's motivation in sport. *Journal of sport & exercise psychology*, 14, 59-77.

Buhs S. E., Ladd W. G., & Herald L. S. (2006). Peer Exclusion and Victimization: Processes That Mediate the Relation Between Peer Group Rejection and Children's Classroom Engagement and Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 1-13.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and friendship: Issues in theory, measurement, and outcome. In T. J. Berndt, & G. W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development* (pp.15-45). New York: John Wiley & Sons.

Burgner, D., & Hewstone, M. (1993). Young children's causal attributions for success and failure: 'self-enhancing' boys and 'self-derogating girls'. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 125-129.

Butcher, J. (1983). Socialization of adolescent girls into physical activity. *Adolescence*, 18, 735-766.

Butler, R. (1992). What young people want to know when: effects of mastery and ability goals on interest in different kinds of social comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 934-943.

Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 1-14.

Byrne, B. M. (2000). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Campbell, J., & Mandel, F. (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-74.

Cantor, N., & Fleeson, W. (1991). Life tasks and self-regulatory processes. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp.327-369). Greenwich, CT: JAI Press.

Carr, S. (2006). An examination of multiple goals in children's physical education: Motivational effects of goal profiles and the role of perceived climate in multiple goal development. *Journal of Sports Sciences*, 24(3), 281 – 297.

Carr, S., & Weigand, D. A. (2002). The Influence of Significant Others on the Goal Orientations of Youngsters in Physical Education. *Journal of Sport Behavior*, 25, 19-40.

Carr, S., & Weigand, D. A. (2001). Parental, Peer, Teacher, and Sporting Hero Influence on the Goal Orientations of Children in Physical Education. *European Physical Education Review*, 7(3), 305-328.

Carr, S., Weigand, D. A., & Hussey, W. (1999). The relative influence of parents, teachers, and peers on children and adolescents' achievement and intrinsic motivation and perceived competence in physical education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5, 28-51.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. NY,US: Cambridge University Press.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer-Verlag.

Castillo, I., Duda, J. L., & Balaguer, I. (2001). Dimensions of achievement motivation across sport and the classroom: the case of Spanish adolescents. *Congress presentation in 10 th World Congress of Sport Psychology*, Skiathos, Greece May 28 - June 2, 2001.

Centers for Disease Control (1997). Guidelines for school and community programmes to promote lifelong physical activity among young people. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 46, 1-35.

Chan, K., & Chan, S. (2004). Perceived parenting styles and goal orientations. A study of teacher education students in Hong Kong. *Research in Education*, 74, 9-21.

Chaumeton, N., & Duda, J. L. (1988). Is it how you play the game or whether you win or lose? : the effect of competitive level and situation on coaching behaviors, *Journal of Sport Behaviour*, 11(3), 157-174.

Chi, L., & Duda, J. L. (1995). Multi-sample confirmatory factor analysis of the task and ego orientation in sport questionnaire. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), 91 -98.

Christodoulidis, T., Digelidis, N., Papaioannou, A., & Laparidis, K. (2001). Motivational climate and attitudes toward exercise after a one-year intervention in senior high school students. *Congress presentation in 10th World Congress of Sport Psychology*, Skiathos, Greece May 28 - June 2, 2001.

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), 1-12.

Church, M. A., Elliot, A. J. & Gable, S. L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.

Claes, M., & Simard, R. (1993). Friendship characteristics of delinquent adolescents. *International Journal of Adolescence & Youth*, 3, 287–301.

Cone, J. D., Delawyer, D. D., & Wolfe, V. V. (1985). Assessing parent participation: The parent/family involvement index. *Exceptional Children*, 83, 85-102.

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-esteem processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota Symposia on Child Development: Vol. 23. Self-processes and development* (pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 X 2 achievement goals questionnaire for sport: evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 456-476.

Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21, 128–144.

Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. New York: Cambridge University Press.

Covington, M. V., & Omeleisch, C. L. (1991). Need achievement revisited: Verification of Atkinson's original 2 X 2 model. In C. Spielberger & I. Sarason (Eds.), *Stress and emotion: Anxiety, anger, and curiosity, Vol. 14. The series in clinical psychology and The series in stress and emotion: Anxiety, anger, and curiosity*. (pp. 85-105). New York, NY: Hemisphere Publishing Corporation.

Crockett, L., Losoff, M., & Petersen, A. C. (1984). Perceptions of the peer group and friendship in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 4, 155–181.

Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.

Csikszentmihalyi, M., & Larson R. (1984). *Being adolescent*. New York: Basic.

Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 666–679.

Cury, F., Elliot, A. J., Sarrazin, P., Da Fonseca, D., & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 473-481.

Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (1997). Achievement goals and perceived ability predict investment in learning a sport task. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 293-309.

Cury, F., Biddle, S., Famose, J. P., Goudas, M., Sarrazin, P., & Durand, M. (1996). Personal and situational factors influencing intrinsic interest of adolescent girls in physical education: A structural equation modeling analysis. *Educational Psychology*, 16(3), 305-314.

Danish, S. J. (1996). Learning life skills through sports. *The APA Monitor*, 27, 10.

Dauber, S. L., & Epstein, J. I. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner city elementary and middle schools. In N.F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany, NY: SUNY Press.

Davison, K. K. (2004). Activity-Related Support From Parents, Peers and Simplings and Adolescents' Physical Activity: Are There Gender Differences? *Journal of Physical Activity and Health*, 1(4), 363-376.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self – determination in human behavior*. London: Plenum.

Dempsey, J. M., Kimiecik, J. C., & Horn, T. S. (1993). Parental influence on children's moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach, *Pediatric Exercise Science*, 5, 151–167.

Digelidis, N., Papaioannou, A., Christodoulidis, T., & Laparidis, K. (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.

Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (1996). Συχνότητα άθλησης, αντίληψη εαυτού, στόχοι επίτευξης και αντίληψη κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Proceedings of the International Congress on sport Psychology: New trends and applications*, Komotini, Greece.

Dorobantu, M., & Biddle, S. J. H. (1997). The influence of situational and individual goals on the intrinsic motivation of Romanian adolescents towards physical education. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 148-165.

Duda, J.L., Cumming, J., & Balaguer, I. (2005). Enhancing athletes self regulation, task involvement, and self determination via psychological skills training. In D. Hackfort, J.Duda, & R. Lider (Eds.), *Handbook of Applied Sport Psychology Research*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443). New York: Wiley.

Duda, J. L., & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: FIT Press.

Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.

Duda, J. L., Chi, I., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 40-63.

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 on research in sport psychology* (pp.421-436). St. Louis: Macmillian Publishing Company.

Duda, J. L. (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective approach. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise*. (pp. 57-91): Human Kinetics Books, Champaign, IL, US.

Duda, J. L., Fox, K. R., Biddle, S. J. H., & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.

Duda, J. L. & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport: *Journal of Educational Psychology*, 84, 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. L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(3), 318-335.

Duda, J. L. (1989a). Goal perspectives and behavior in sport and exercise settings, In C. Ames & M. Maehr (Eds), *Advances in Motivation and Achievement* (Greenwich, CT, JAI Press), Vol. VI, pp. 81-115.

Duda, J. L. (1989b). Goal perspectives, participation and persistence in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 42-56.

Duda, J. L. (1988). The relationship between goal perspectives, persistence and behavioral intensity among male and female recreational sport participants. *Leisure Sciences*, 10(2), 95-100.

Duda, J. L. (1988a). The relationship between goal perspectives and persistence and intensity among recreational sport participants. *Leisure sciences*, 10, 95-106.

Duda, J. L. (1987). Toward a developmental theory of achievement in sport. *Journal of Sport Psychology*, 9, 130-145.

Duncan, S. C. (1993). The role of cognitive appraisal and friendship provisions in adolescents' affect and motivation toward activity in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 314-323.

Dykman, B. M. (1998). Integrating cognitive and motivational factors in depression: Initial tests of a goal orientation approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139- 158.

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.

Dweck, C. S. (1991). Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development. In R. Diemnstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation 1990* (Vol. 38, pp. 200–235). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Dweck, C. S., Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. (1985). Intrinsic motivation, perceived control and self-evaluation maintenance: An achievement goal analysis. In C. Ames and R. Ames, (Eds.), *Research on motivation in education. The classroom milieu* (Vol. 2, pp. 289-305). New York: Academic Press.

Dweck, C. S., & Elliot, E. (1983). Achievement motivation. In M. Hethetington (Ed.), *Handbook of child psychology, (4th Ed.), Vol. 4: Socialization, personality and social development* (pp. 643-691). New York: Wiley.

Ebbeck, V., & Becker, S. (1994). Psychological predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 65, 355-362.

Eccles, J. S. (1993). School and family effects of the ontogeny of children's interests, self-perception, and activity choice. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation, 1992: Developmental perspectives on motivation* (pp. 145-208) Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.

Elliot, A. J., & Moller, A. (2003). Performance-approach goals: Good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research*, 39, 339–356.

Elliot, A.J. & McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.

Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Achievement goals and the hierarchical model of achievement motivation. *Educational Psychology Review*, 13, 139–156.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (1999). Test anxiety and the hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 628–644.

Elliot, A., McGregor, H., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.

Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. Maehr, & P. Pintrich (Eds.), (pp. 143–179). *Advances in motivation and achievement*, vol. 10. Greenwich, CT: JAI Press.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A. J., Sheldon, K. M., & Church, M. A. (1997). Avoidance personal goals and subjective well-being. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 23(9), 915-927.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.

Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). New York: Academic Press.

Epstein, J. L. (1988). Effective schools or effective students: Dealing with diversity. In R. Haskins & D. MacRae (Eds.), *Policies for America's public schools: Teacher equity indicators* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex.

Epstein, J. L. (1983). The influence of friends on achievement and affective outcomes. In J. L. Epstein & N. Karweit (Eds.), *Friends in school* (pp.177-200). New York: Academic Press.

Escartí, A., & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-3.

Escartí, A., Roberts, G. C., Cervello, E. M., & Guzman, J. E. (1999). Adolescent goal orientations and the perception of criteria of success used by significant others. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 309-324.

Evans, J., & Roberts, G. C. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest*, 38, 23-35.

Ewing, M. (1981). Achievement orientations and sport behaviors of males and females. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois.

Fan, X., Thompson, B., & Wang, L. (1999). The Effects of Sample Size, Estimation Methods, and Model Specification on SEM Fit Indices. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6, 56-83.

Fang, P., Xiong, D., & Guo, C. Y. (2003). The effect of parenting styles on children's academic achievement. *Psychological Science, China*, 16, 78-81.

Fein, J. A., Plotnikoff, C. R., Wild, T. C., & Spence, C. J. (2004). Perceived Environment and Physical Activity in Youth. *International Journal of Behavioral Medicine*, 11(3), 135-142.

Ferrari, M., Pinard, A., Reid, L., & Bouffard-Bouchard, T. (1991). The relationship between expertise and self-regulation in movement performance: some theoretical issues. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 139-150.

Fontayne P, Sarrazin, P, & Famose J-P. (2001). Culture and achievement motivation: a qualitative comparative study between Maghrebien and European French adolescents. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-11.

Ford, M. (1992). *Motivating Humans: Goals, Emotions, and Personal Agency Beliefs* Boston, MA: Sage.

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, 253-261.

Fox, K. R., & Biddle, S. (1988). The child's perspective in physical education. Part II: A question of attitudes? *British Journal of Physical Education*, 19, 107-111.

Fredricks, J.A., & Eccles, J.S. (2004). Parental influences on youth involvement in sports. In M. R. Weiss (Ed.), *Developmental sport and exercise psychology: A lifespan perspective*, Fitness Information Technology, Morgantown, WV (2004), 144-164.

Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99, 700-714.

Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 41-65), New York: Cambridge University Press.

Furman, W., & Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63, 103-115.

Furman, W. (1989). The development of children's social networks. In D. Belle (Ed.), *Children's social networks and social supports* (pp. 151-172). New York: Wiley.

Gallahue, D. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubuque, IA: Brown & Benchmark.

Γεώργας, Δ. (1998). Ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας. Στο Γ. Τσιάντης (Επιμέλεια Έκδοσης), *Βασική Παιδοψυχιατρική* (Τόμος 2^{ος}, σελ. 101-143). Αθήνα: Καστανιώτης.

Georgas, J. (1989). Changing family values in Greece: From collectivist to individualist. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 20, 80-91.

Georgiou, St. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 409-429.

Ginsburg, G. S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/ extrinsic motivational orientations and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-74.

Godin, G., & Shephard, R. J. (1986). Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 41-52.

Gonzalez, R. A., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High School Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.

Gonzalez, A. R., Greenwood, G. E., & Wen Hsu, J. (2001). Undergraduate students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *College Student Journal*, 35, 182-92.

Goodwin, S. C. (1999). Developing self-esteem in physical education. *The Physical Educator*, 56, 210-214.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 104-113.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (1994). Role of parental motivational practices in children's academic intrinsic motivation and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 86, 104-113.

Gottlieb, N. H., & Baker, J. A. (1986). The relative influence of health beliefs, parental and peer behaviors and exercise program participation on smoking, alcohol use and physical activity. *Social Science and Medicine*, 22, 915-927.

Γούδας, Μ., Χασάνδρα Μ., Παπαχαρίσης, Β., & Γεροδήμος, Β. (2006). *Φυσική Αγωγή, Α΄ Γυμνασίου*, βιβλίου εκπαιδευτικού. ΟΕΔΒ, ΥΠΕΠΘ. Αθήνα.

Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you 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., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education, 9*, 241-250.

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*(3), 453-463.

Gould, D., & Petlichkoff, L. (1988). Participation motivation and attrition in young athletes. In F. L. Smoll, R. A. Magill, and M. J. Ash (Eds.), *Children in Sport*. Champaign, IL: HumanKinetics, 161-178.

Graham, S., & Taylor, A. (2002). Ethnicity, gender, and the development of achievement values. In Wigfield & Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, (pp. 121-146). California, Academic Press.

Greendorfer, S. L., & Lewko, J. H. (1978). Children's socialization into sport: A conceptual and empirical analysis. *Paper presented at 9th World Congress of Sociology*, Uppsala, Sweden.

Greyson, J. F., & Colley, A. (1986). Concomitants of sport participation in male and female adolescents. *International Journal of Sport Psychology, 61*, 311-318.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 64*, 237-252.

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-17.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's selfregulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143 - 54.

Guivernau, M., & Duda, J. L. (1998). Domain generality of goal orientations, beliefs, perceived ability, and interest among Spanish student-athletes. *European Yearbook of Sport Psychology*, 2, 1-18.

Guivernau, M., Thorne, K., & Duda, J. L. (1994). *Cross domain generality of goals, beliefs, perceived ability, and interest: A replication*. Paper presented at the 4th Annual Midwest Sport and Exercise Psychology Symposium, Michigan State University, East Lansing, MI.

Hagger, M., Chatzisarantis, N., & Biddle, S. (2001). The influence of self-efficacy and past behavior on the physical activity intentions of young people. *Journal of Sport Sciences*, 19, 711-725.

Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.

Hanrahan, S., & Biddle, S. (2002). Measurement of Achievement Orientations: Psychometric Measures, Gender, and Sport Differences. *European Journal of Sport Science*, 2(5), 1-13.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Pintrich, P. R., Elliot, A. J., & Trash, T. M. (2002a). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94, 638-645.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002b). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562–575.

Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*, 33, 1 – 21.

Hardy, L. (1997). Three myths about applied consultancy work. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9, 277 – 294.

Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

Harter, S. (1996). Teacher and classmate influences on scholastic motivation, self-esteem, and level of voice in adolescents. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 11–42). New York: Cambridge University Press.

Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation with the classroom: Processes and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation; A social-developmental perspective* (pp. 77- 113). Cambridge University Press.

Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver.

Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychologist*, 17, 300-312.

Harter, S. (1978). Effecting motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21, 34-64.

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and adaptation in the life course. *Psychological Bulletin*, 121, 355–370.

Hartup, W. W. (1996). The company they keep: Friendships and their developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.

Hartup, W. W. (1992). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120—126.

Harwood, C. G., & Swain, A. B. (2001). The development and activation of achievement goals in tennis: I. Understanding the underlying factors. *The Sport Psychologist*, 15, 319-341.

Harwood, C., & Hardy, L. (1999). *Achievement goals in competitive sport: a critique of conceptual and measurement issues*. Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology-Fepsac. Part 1 (pp. 241-243). Prague. Charles University.

Harwood, C., & Swain, A. (1998). Antecedents of precompetition achievement goals in elite junior tennis players. *Journal of Sport Sciences*, 16, 357-371.

Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hayashi, C. T. (1996). Achievement motivation among Anglo- American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 194-215.

Haywood, K. M. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 151–156.

Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity*: Champaign, IL: Human Kinetics.

Hellstedt, J. C. (1995). Invisible players: A family systems model. In S. M. Murphy, Editor, *Sport psychology interventions*, Human Kinetics, Champaign, IL, pp. 117-146.

Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.

Hill, G. M. (1993). Youth sport participation of professional baseball players. *Sociology of Sport Journal*, 10, 107-114.

Hokoda, A., & Fincham, F. D. (1995). Origins of children's helpless and mastery achievement patterns in the family. *Journal of Educational Psychology*, 87, 375-385.

Hom, H., Duda, J. L., & Miller, A. (1993). Correlates of goal orientations among young athletes. *Pediatric Exercise Science*, 5, 168-176.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Θεοδωράκης, Ι. (1990). Άσκηση και Υγεία: Πως η φυσική αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 37-54.

Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ., & Παπαϊωάννου, Α. (1998). *Η ψυχολογία της υπεροχής στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.

Ioannou, A. A., Karageorghis, C. I., & Vencato, M. (2001). Relationship of contextual achievement goal profiles with perceptions of enjoyment and effort in

physical education. *Congress presentation in 10 th World Congress of Sport Psychology*, Skiathos, Greece May 28 - June 2 2001.

Jaakkola, T., Kokkonen, J., & Papaioannou, A. (2001). Changes in pupils' goal orientations through an intervention in motivational climate in physical education. Congress presentation in 10 th World Congress of Sport Psychology, Skiathos, Greece May 28 - June 2 2001.

Jackson, A. S., & Roberts, G. C. (1992). Positive Performance States of Athletes: Toward a Conceptual Understanding of Peak Performance. *The Sport Psychologist*, 6(2), 156-171.

Jacobs, J. E., & Eccles, J. S. (1992). The influence of parent stereotypes on parent and child ability beliefs in these domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 92-944.

Jannotti, R. J., Sallis, J. F., Chen, R., Broyles S. L., Elder, J. P., & Nader, P. R. (2005). Prospective Analyses of Relationships Between Mothers' and Children's Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 2(1), 16-34.

Jaärvelä, S. (2001). Shifting research on motivation and cognition to an integrated approach on learning and motivation in context. In S. Volet & S. Jaärvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon/Elsevier.

Jaärvelä, S., & Niemivirta, M. (2001). Motivation in context: challenges and possibilities in studying the role of motivation in new pedagogical cultures. In S. Volet & S. Jaärvelä (Eds.), *Motivation in learning contexts: Theoretical advances and methodological implications*. Amsterdam: Pergamon/Elsevier.

Joreskog, K. G. (1979). Statistical estimation of structural models in longitudinal investigations. In J. R. Nesselroade & B. Baltes (Eds.), *Longitudinal research in the study of behavior and development* (pp. 303- 351). New York: Academic Press.

Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 469–480.

Kandel, D. B. (1978). Homophily, selection, and socialization. *American Journal of Sociology*, 84, 427–438.

Kandel, D. B., & Lesser, G. S. (1969). Parental and peer influences on educational plans of adolescents. *American Sociological Review*, 34, 212–223.

Kaplan, A., & Middleton, M. J. (2002). Should children be a journey or race? A response to Harackiewicz et al. (2002). *Journal of Educational Psychology*, 94, 646–648.

Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21–53). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kaplan, A., & Maehr, M. (1999). Achievement goals and student wellbeing. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330–358.

Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11, 187–212.

Karabenick, S. A. (2004). Perceived Achievement Goal Structure and College Student Help Seeking. *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), 569–581.

Karabenick, S. A. (2003). Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 37–58.

Kavussanu, 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.

Klinger, E. (1975). Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review*, 82, 1-25.

Kosmidou, E. (2002). *An intervention in the physical education lesson based on the hierarchical model of goal orientation. A preliminary study of the validity of the hierarchical model of goal orientation in a daily lesson of physical education*. Unpublished master thesis, Inter-Department Postgraduate Program in Health and Exercise, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

Kouli, O., Papaioannou, A., & Antoniou, P. (2001). Motivation, goal orientations and teacher-initiated motivational climate: a longitudinal study in Greek physical education. *Congress presentation in 10 th World Congress of Sport Psychology*, Skiathos, Greece May 28 - June 2 2001.

Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333-359.

Lau, P. W. C., Fox, K. R., & Cheung, M. W. L. (2004). Psycho-social and socio-environmental correlates of sport identity and sport participation in secondary school-age children. *European Journal of Sport Science*, 4, 1-21.

Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.

Lepola, J. (2000). *Motivation in early school years: Developmental patterns and cognitive consequences*. Turku: Painosalama Oy.

Lepper, M. R., Sethi, A., Dialdin, D., & Drake, M. (1996). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, & J. R. Weisz. (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives in adjustment risk and disorder* (pp. 23-50). Cambridge University Press.

Leslie, E., Owen, N., Salmon, J., Bauman, A., Sallis, J. F., & Lo, S. K. (1999). Insufficiently active Australian college students: Perceived personal, social and environmental influences. *Preventive Medicine*, 28, 20-27

Levy, I., Kaplan, A., & Patrick, H. (2004). Early adolescents' achievement goals, social status, and attitudes towards cooperation with peers. *Social Psychology of Education*, 7, 127-159.

Lewko, J. H., & Ewing, M. E. (1980). Sex differences and parental influence in sport involvement of children. *Journal of Sport Psychology*, 2, 62-68.

Li, F., Harmer, P., Chi, L., & Vongjaturapat, S. (1996). Cross-cultural validation of the Task and Ego Orientation Questionnaire. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18(4), 392-407.

Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R. & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22(1), 13-25.

Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E. & Biddle, S. J. H. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 344-352.

Liu, M., & Chen, X. (2003). Friendship networks and social, school and psychological adjustment in Chinese junior high school students. *Psychology in the Schools*, 40(1), 5-17.

Liukkonen, J. (1998). Enjoyment in youth sports: a goal perspectives approach. *LIKES – Research Reports on Sport and Health 114*. Jyväskylä, Finland: Likes-Research Center for Sport and Health Sciences.

Lloyd, J., Fox, K. R. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: a preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.

Locke, E., & Latham, G. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Locke, E., Shaw, K., Saari, L., & Latham, G. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.

Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russell, D. W., Walkiewicz, M., Eccles, J. S., & Palumbo, P. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am? Self-fulfilling prophecies and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214-1224.

Maehr, M. L., & Ames, C. (1989). [Survey of junior high school science classes]. Unpublished raw data. University of Illinois, Institute for Research on Human Development.

Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington, MA, US: Lexington Books/D. C. Heath and Company.

Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.

Mahoney, J. L., & Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000γ). Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 163-191.

Maltin, M. W. (1999). Bimbos and rambos: The cognitive bases of gender stereotypes. *Eye on Psi Chi*. http://www.psichi.org/pubs/articles/article_112.asp

Markus, H. R., & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224–253.

Marsh, H. W., Papaioannou, A., Martin, A., & Theodorakis, Y. (2006). Motivational Constructs in Greek Physical Education Classes: Gender and Age Effects in a Nationally Representative Longitudinal Sample. *International Journal of Sport & Exercise Psychology*, 4, 121-148.

Marsh, H. W., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2006). Causal Ordering of Physical Self-Concept and Exercise Behavior: Reciprocal Effects Model and the Influence of Physical Education Teachers. *Health Psychology*, 25(3), 316–328.

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2005). What comes first? A reciprocal effects model of the mutually reinforcing effects of academic selfconcept and achievement. In H. W. Marsh, R. G. Craven, & D. M. McInerney (Eds.), *International advances in self research* (Vol. 2, pp. 15–52). Greenwich, CT: Information Age.

Marsh, H. W., Byrne, B. M., & Yeung, A. S. (1999). Casual ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 155-167.

Marsh, H. W., Hey, J. H., Roche, L. A., & Perry, C. (1997). Structure of physical self-concept: elite athletes and physical education students. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 369-380.

Marsh, H. W., & Craven, R. G. (1991). Self-other agreement on multiple dimensions of preadolescent self-concept: Inferences by teachers, mothers, and fathers. *Journal of Educational Psychology*, 83, 393-404.

Marsh, H. V., & Peart, N. (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: Effects on physical fitness and multidimensional self – concepts. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 390-407.

Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1986). Classroom student-perceived differential teacher treatment. *Journal of Educational Psychology*, 78, 441-453.

Marshall, H. H., & Weinstein, R. S. (1984). Classroom fact students' self-evaluation: An interactional model. *Educational Research*, 54, 301-325.

Martin, A. J. (2003). The Student Motivation Scale: Further testing of an instrument that measures school students' motivation. *Australian Journal of Education*, 47, 88-106.

Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 11, 1–20.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2000). *Η σχολική τάξη* (2^η έκδοση), Αθήνα: Αυτοέκδοση.

McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.

McGuire, K. D., & Weisz, J. R. (1982). Social cognition and behavioural correlates of preadolescent chumship. *Child Development*, 53, 1478–1484.

McLellan, L., Rissel, C, Donnelly, N., & Bauman, A. (1999). Health behavior and the school environment in New South Wales, Australia. *Social Science and Medicine*, 49, 611-619.

Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.

Meece, J. L. (1994). The role of motivation in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Meece, J. L. (1991). The classroom context and children's motivational goals. In M. Maehr & P. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 261-285). Greenwich, CT: JAI Press.

Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in math over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.

Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Personality and Social Psychology*, 89, 710-718.

Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86.

Midgley, C., & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and achievement goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61-75.

Midgley, C., & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389-411.

Miller, S. (1995). Parents' attributions for their children's behavior. *Child Developmental*, 66, 1557-1584.

Miller, A. T. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529-538.

Milosis, D. (2002). *A preliminary study of the validity of the hierarchical model of goal orientation in a daily lesson of physical education*. Unpublished master thesis, Inter-Department Postgraduate Program in Health and Exercise, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.

Milosis, D., Papaioannou, A., Tsigilis, N., & Kosmidou, E. (2001). Goal orientations and intrinsic-extrinsic motivation at different levels of generality. Congress presentation in 10 th World Congress of Sport Psychology, Skiathos, Greece May 28 - June 2 2001.

Mitchell, S. A. (1996). Relationships Between Perceived Learning Environment and Intrinsic Motivation in Middle School Physical Education. *Journal of teaching in physical, education, 15*, 369-383.

Moon, A. M., Mullee, M. A., Rogers, L., Thompson, R. L., Speller, V, & Roderick, P. (1999). Helping schools to become health-promoting environments: An evaluation of the Wessex Healthy Schools Award. *Health Promotion International, 14*, 111-122.

Morgan, K., & Carpenter, P. J. (2002) Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Journal of Physical Education, 8*(3), 209–232.

Mota, J., & Queiros, P. (1996). Children's behavior: Physical activity regarding parents' perceptions vs. children's activity. *International Review for Sociology of Sport, 31*, 173-183.

Μουσούρου, Α.Μ. (1988). *Κοινωνιολογία της Σύγχρονης Οικογένειας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Murdock, T., Hale, N., & Weber, M. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 96–115.

Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3–53.

Nelson, M. A. (1991). The role of physical education and children's activity in the public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 148-150.

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306–347.

Newton, M., Duda, J. L., & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sports Sciences*, 18, 275 – 290.

Newton, M. L., & Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientation 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.

Ng, F. F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75, 764–780.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.

Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning & Individual Differences*, 1(1), 63-84.

Nicholls, J. G., Patashnick, M., Cheung, P. C., Thorkildsen, & Lauer, J. M. (1989). Can achievement motivation theory with only one conception of success? In F.

Halisch & J. H. der Bercken (Eds.), *International perspectives on achievement task motivation* (pp. 187-208). Lisse, The Netherlands: S Zeitlinger.

Nicholls, J. G., Patashnick, M., & Nollen, S. B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.

Nicholls, J. G. (1984a). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames, C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*. (Vol 1, pp. 39-73). New York: Academic Press.

Nicholls, J. G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984a). Development and its discontents: The differentiation of the concepts of difficulty and ability. In J. Nicholls (ed.), *Advances in motivation and achievement, vol. 3, The development of achievement motivation*, (pp. 185-218). Greenwich Conn: JAI Press.

Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984b). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development*, 55, 1990-1999.

Nicholls, J. G. (1979). Quality and equality in intellectual development: The role of motivation in education. *American Psychologist*, 34, 1071-1084.

Nolen-Hoeksema, S., Wolfson, A., Mumme, D., & Guskin, K. (1995). Helplessness in children of depressed and nondepressed mothers. *Developmental Psychology*, 31, 377-387.

Ntoumanis, N., & Vazou, S. (2005). Peer Motivational Climate in Youth Sport: Measurement Development and Validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 27(4), 432-455.

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.

Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315–332.

Ntoumanis, N., & Biddle, S. J. H. (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643–665.

Nutbeam, D., Aaro, L. E., & Catford, J. (1989). Understanding children's health behaviour. The implications for Health Promotion for Young People. *Social Sciences and Medicine*, 29, 317–325.

O'Bryant, C., & O'Sullivan, M., & Raudensky, J. (2000). Socialisation of prospective physical education teachers: the story of new blood. *Sport, Education and Society*, 5(2), 177–193.

Ommundsen, Y., Roberts, R. G., Lemyre, P. N., & Miller, W. B. (2005). Peer relationships in adolescent competitive soccer: Associations to perceived motivational climate, achievement goals and perfectionism. *Journal of Sports Sciences*, 23(9), 977–989.

Ommundsen, Y. (2001). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 42, 139–158.

Ommundsen, Y., & Roberts, G. C. (1999). Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 389–397.

Ommundsen, Y., Roberts, G. C., & Kavussanu, M. (1997). Perceived motivational climate and cognitive and affective correlates among Norwegians

athletes. In R. Lidor & M. Bar-Eli (Eds.), *Innovations in sport psychology: Linking theory and practice. Proceedings of the 9th World Congress in Sport Psychology: Part II* (pp. 522-524). Netanya, Israel: Ministry of Education, Culture and Sport.

Ommundsen, Y., & Roberts, G. C. (1996). Goal Orientation and Perceived Purposes of Training Among Elite Athletes. *Perceptual and Motor Skills*, 83, 463-471.

Ommundsen, Y., & Vaglum, P. (1991). The influence of low perceived soccer and social competence on later dropout from soccer: a prospective study of young boys. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 1, 180-188.

O'Sullivan, J., & Howe, M. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 363-387.

Owens, L., & Straton, R. (1980). The development of a cooperative, competitive, and individualized learning preference scale for students. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 147-163.

Παπαϊωάννου, Α. (2000). Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές :1) Στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άθλησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.

Παπαϊωάννου, Α. (Μάρτιος 1996α). 1750 μαθητές λυκείου απαντούν ότι θα προσπαθούσαν περισσότερο στο μάθημα φυσικής αγωγής αν μάθαιναν κάτι ευχάριστο και χρήσιμο για τη ζωή τους. *Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής*, Αθήνα.

Παπαϊωάννου, Α., & Θεοδοσίου, Α. (1999). *Κλίμα παρακίνησης και στόχοι επίτευξης στη φυσική αγωγή και στον αθλητισμό*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις SALTO.*

Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2007). Motivational climate and achievement goals at the situational level of generality. *Journal of Applied Sport Psychology, 19*, 38-66.

Papaioannou, A., Tsigilis, N., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2007). Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 26*, 236-257.

Papaioannou, A. (2006). Muslim and Orthodox Christian students' goal orientations at different levels of generality and life contexts. *International Journal of Sport & Exercise Psychology, 4*, 250-282.

Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sport Sciences, 24*, 367-382.

Papaioannou, A., Marsh, H., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport and Exercise Psychology, 26*, 90-118.

Papaioannou, A., Magotsiou, E., Sagovits, A., & Zlatanou, V. (2002). Goal Orientations in the Health Behavioral Domain. *25th International Congress of Applied Psychology*, Singapore, 7-12 July 2002.

Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology, 9*(4), 494-513.

Papaioannou, A. (2001). *Attitudes, perceptions and behaviors: (1) in the physical education lesson, (2) in exercise settings, (3) towards a healthy lifestyle, of*

people differing in gender, age, social class and motor difficulty-deficiency (Tech. Rep.). Center of Educational Research, Greek Ministry of Education, Athens, Greece.

Papaioannou, A. (2001). Un modele multidimensionnel hierarchique du developpement personnel en education physique. In F. Cury, & P. Sarrazin, (Eds.). *Theories de la motivation et pratiques sportives* (pp. 298-329). Paris: Presses Universitaires de France.

Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger & L. Bilek (Eds.), *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology*, Prague.

Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). *Motivational climate in physical education*. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators*, pp. 51-69. Urbana, IL: Human Kinetics.

Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.

Papaioannou, A. (1998). Students' Perception 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., & Digelidis, N. (1998). *Effects of a 7-month intervention study on students' motivation in physical education*. Proceedings of the 2th International Congress of Sport Psychology, November 13-15, 1998, Trikala, Hellas.

Papaioannou, A. (1997b). Perception of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419-430.

Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.

Papaioannou, A. (1995a). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 19-34.

Papaioannou, A. (1995b). Motivation and goal perspectives in children's physical education. In S. J. H. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

Papaioannou, A., & Macdonald, A., (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Educational Review*, 16, 41-48.

Papaioannou, A. (1992). *Students' motivation in physical education classes, perceived to have different goal perspectives*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Manchester, England.

Παπαχαρίσης, Β., Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2000). Ο ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της σχολικής φυσικής αγωγής. *Φυσική Δραστηριότητα & Ποιότητα Ζωής - Ηλεκτρονικό Περιοδικό*, 1, 1-18.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfactions. *Developmental Psychology*, 29, 611-621.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.

Parish, L. E. & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.

Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.

Parsons, J. E., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Classroom influences. *Child Development*, 53, 322-339.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Πετράκη, Χ., Δέρρη, Β., Γκαϊντατζής, Σ. & Αγγελούσης, Ν. (2006). Σχέση Φυσικής Δραστηριότητας Γονέων και Παιδιών σε Αστικές Περιοχές της Βόρειας Ελλάδας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(1), 1-10.

Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.

Pintrich, P. R. (2000a). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2000). *Motivation in education: Theory, Research, and Applications*, 2nd edn, Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.

Pomerantz, E. M., Ng, F. F., & Wang, Q. (2006). Mothers' Mastery-Oriented Involvement in Children's Homework: Implications for the Well-Being of Children With Negative Perceptions of Competence. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 99–111.

Pomerantz, E. M. (2001). Parent – Child socialization: Implications for the development of depressive symptoms. *Journal of Family Psychology*, 15, 510–525.

Powell, B. (1990). *Children's perception of classroom goal structure and related motivational processes*. Unpublished master's thesis, University of Illinois, Urbana.

Power, T. G., & Woolger C. (1994). Parenting practices and age-group swimming: A correlational study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 59–66.

Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: a meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326–344.

Reinboth, M., & Duda, J. L. (2004). Relationship of the perceived motivational climate and perceptions of ability to psychological and physical well-being in team sports. *The Sport Psychologist*, 18, 237–251.

Roberts, G. C. (2001). Advances in motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Champaign, IL: Human kinetics*.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport. The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337–347.

Roberts, G. C., Treasure, D., & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. In M. Maehr (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 413–447). Greenwich, CT: JAI Press.

Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (1996). Effects of achievement goal orientations on achievement beliefs, cognitions, and strategies in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, 6, 46-56.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10 (4), 398-408.

Roberts, G. C. (1993). Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In R. N. Singer, M. Murphey, & L. K. Tennant (Eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: MacMillan Publishing Company.

Roberts, G. C. (1992). Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 3-30.

Roberts, G. C., & Treasure, D. C., (1992). Children in sport. *Sport Science Review*, 1(2), 46-64.

Roberts, G. C., & Balaque, G. (1991). *The development and validation of the Perception of Success Questionnaire*. Paper presented in the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.

Roberts, G. C. (1984). Achievement motivation in children's sport. In *The development of achievement motivation* (edited by J. Nicholls), pp. 251-281. Greenwich, CT: JAI Press.

Roberts, G. C., Kleiber, D. L., & Duda, J. L. (1981). An analysis of motivation in children's sport. The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.

Roberts, G. C., & Walker, B. (in press). Achievement goal theory in sport and physical activity. In: Cury F, Sarrazin Ph, editors. Motivation and physical activity. Paris: PUF. (In French.).

Roeser, R., Midgley, C., & Urdan, T. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. New York: Basic.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar, EL: Krieger.

Rosenholtz, S. J., & Simpson, C. (1984). The formation of ability conceptions: Developmental trend or social construction? *Review of Educational Research*, 54, 31-63.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (pp. 619-700). New York: John Wiley & Sons.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Ryan, A. M., Gheen, M. H., & Midgley, C. (1998). Why do some students avoid asking for help? An examination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. *Journal of Educational Psychology*, 90, 528-535.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.

Sabetelli, R. M., & Major, A. (1985). Differentiation, individuation, and identity formation: The integration of family system and individual developmental perspectives. *Adolescence*, 20, 619-633.

Σάγκοβιτς, Α. (2002). *Στόχοι των μαθητών στον τομέα των συμπεριφορών υγείας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., & Taylor, W. C. (2000). A review of correlates of physical activity of children and adolescents. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 963-975.

Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Taylor, W. C., Hill, J. O., & Geraci, J. C. (1999). Correlates of physical activity in a national sample of girls and boys in grades 4 through 12. *Health Psychology*, 18, 410-415.

Sallis, J. F. (1995). A behavioral perspective on children's physical activity. In L. W. Y. Cheung & J. B. Richmond, (Eds.), *Child health and physical activity*. Champaign IL: Human Kinetics.

Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., & Faucette, N. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 248-257.

Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.

Sallis, J. F., Patterson, T. L., Buono, M. J., & Nader, P. R. (1988). Relation of cardiovascular fitness and physical activity cardiovascular risk factors in children and adults. *American Journal of Epidemiology*, 127, 933–941.

Sarrazin, P., Guillet, E., & Cury, F. (2001). The effect of coach's task and ego involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-9.

Scanlan, T. K., Stein, G. L., & Ravizza, K. (1989). An in-depth study of former elite figure skaters: II. sources of enjoyment. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 65–83.

Schutz, R. W. (1998). Assessing the stability of psychological traits and measures. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 393–408). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Seifritz J., Duda J., & Chi L., (1992). The relationship of perceived motivational climate to achievement-related affect and cognitions in basketball. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 14, 375-391.

Shek, T. L. (1998). Adolescents' perceptions of paternal and maternal styles in a Chinese context. *Journal of Psychology*, 132, 527-37.

Shephard, R. J. & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.

Shields, D. L., & Bredemeier, B. J. L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571–581.

Smith, A. L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 329–350.

Smith, A. G., & Whitehead, J. (June, 1994). *Towards the evaluation of children's development in reasoning about ability and effort in sport*. Paper presented to the North American Society for Psychology of Sport and Physical Activity, Clearwater, FL.

Smith, T. E. (1991). Agreement of adolescent educational expectations with perceived maternal and paternal educational goals. *Youth and Society*, 23, 155–174.

Smith, R. E., & Smoll, F. L. (1990). Self esteem and children's reactions to youth sport coaching behaviors; a field study of self-enhancement processes. *Developmental Psychology*, 26(6), 983–987.

Smoll, F. L., & Smith, R. E. (1993). Educating youth sport coaches; An applied sport psychology perspective. In Williams J. M. (Ed.), *Applied sport psychology, personal growth to pick performance*. Palo Alto California: Mayfield.

Solmon, M. A. (1996). Impact of motivational climate on students' behaviors and perceptions of a physical education setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731–738.

Solomon, K. (1982). The masculine gender role. In K. Solomon & N.B. Levy (Eds.), *Men in transition: Theory and Therapy* (pp. 45–76). New York: Plenum Press.

Spray, C. (2000). Predicting participation in noncompulsory physical education: Do goal perspectives matter? *Perceptual and motor skills*, 90, 1207–1215.

Spray, C. M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sport Sciences*, 17, 213-219.

Spray, C. M., & Biddle, S. J. H. (1997). Achievement goal orientations and participation in physical education among male and female sixth form students. *European Physical Education Review*, 3, 83-90.

Standage, M., Duda, L. J., & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 97-110.

Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.

Steinberg, G. (1996). *The effect of different goal strategies on achievement-related cognitions, affect, and behavior during the learning of a golf-putt*. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Gainesville.

Steinberg, L. (1993). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.

Stevenson, H. & Lee, S. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese, and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 55 (12, Serial No. 221).

Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

Stipek, D., & Hoffman, J. (1980). Children's achievement-related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72, 861-865.

Stornes, T., & Ommundsen, Y. (2004). Achievement Goals, Motivational Climate and Sportpersonship: a study of young handball players. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 205-221.

Swain, A. B. J., & Harwood, C. G. (1996). Antecedents of state goals in age-groups swimmers: an interactionist perspective. *Journal of Sport Sciences*, 14(2), 111-124.

Thorkildsen, T. A., & Nicholls, J. G. (1998). Fifth graders' achievement orientations and beliefs: Individual and classroom differences. *Journal of Educational Psychology*, 90, 179-201.

Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.

Theodorakis, Y., Papaioannou, A., Hatzigeorgiadis, A., & Papadimitriou, E. (2005). Patterns of health-related behaviours among Hellenic students. *Hellenic Journal of Psychology*, 225-242.

Τομπούλογλου, Ι., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 11, 87-99.

Todorovich, J. R., & Curtner-Smith, M. D. (2003). Influence of the motivational climate in physical education on third-grade students' task and ego orientations. *Journal of Classroom Interaction*, 38, 36-46.

Todorovich, J. R., & Curtner-Smith, M. D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, 8, 119-138.

Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(2), 165-175.

Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1998). Relationship between female adolescents' achievement goal orientations, perceptions of the motivational climate, belief about success and sources of satisfaction in basketball. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 211-230.

Treasure, D. (1997). Perception of the Motivational Climate and Elementary School Children's cognitive and Affective Response. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 278-290.

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. (1993). *A social-cognitive approach to understanding children's achievement behavior, cognitions, and affect in competitive sport*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Trouilloud, D., Sarrazin, P., Martinek, T., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on students' achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607.

Trusty, J. (2000). High educational expectations and low achievement: Stability of educational goals across adolescence. *Journal of Educational Research*, 93(6), 356-365.

Trusty, J., & Pirtle, T. (1998). Parents' transmission of educational goals to their adolescent children. *Journal of Research & Development in Education*, 32(1), 53-65.

Tsigilis, N. (2002). *A preliminary study of the validity of the hierarchical model of goal orientation in the achievement and discipline domains in physical education*. Unpublished master thesis, Inter-Department Postgraduate Program in Health and Exercise, Aristotle University of Thessaloniki.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M., Anderman, E. M., Kang, Y., & Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 88–106.

Tuss, P., Zimmer, J., & Ho, H. (1995). Causal attributions of underachieving fourth grade students in China, Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26(4), 408–425.

Urduan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., & Gheen, M. H. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 55–83). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Urduan, T., Midgley, C., & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research Journal*, 35, 101–122.

Urduan, T. C. (1997). Achievement goal theory: Past results, future directions. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 99–142). Greenwich, CT: JAI Press.

Urduan, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213–243.

Usala, P. D., & Hertzog, C. (1991). Evidence of differential stability of state and trait anxiety in adults. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 471–479.

U. S. Department of Health and Human Services (1996). Physical activity and health: *A report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Chronic Disease Prevention and Health Promotion.

Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 389-416). New York: Wiley.

Vallerand, R. J. (1999). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Van Wersch, A., Trew, K., & Turner, I. (1992). Post-primary school pupil's interest in physical education: age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.

Van-Yperen, N. W., & Duda J. L. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 358-364.

Van-Yperen, N. W. (1998). Being a sport parent: buffering the effect of your talented child's poor performance on his or her subjective well-being. *International Journal of Sport Psychology*, 29, 45-56.

Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach –and peer- created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 215-233.

Veermans, M., & Tapola, A. (2004). Primary School Students' Motivational Profiles in Longitudinal Settings. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(4), 373-395.

Vincent, S. D. & Pangrazi, P. (2002). An examination of the activity pattern of elementary school children. *Pediatric Exercise Science*, 14(4), 432-441.

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*, 2, 158-164.

Wallhead, L. T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.

Walling, M., & Duda, J. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14(2), 140-156.

Walling, M. D. (1994). *Children's conceptions of effort and ability in the physical and academic domain*. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, Indiana.

Walling, M. D., Duda, J. L., & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 172-183.

Wang, J., Chatzisarantis, N., Spray, C. & Biddle, S. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.

Weigand, D. A., & Burton, S. (2002). Manipulating achievement motivation in PE by manipulating the motivational climate. *European Journal of Sports Sciences*, 2, 123-148.

Weigand, D. A. W., Carr, S., Petherick, C., & Taylor, A. (2001). Motivational climate in sport and physical education: the role of significant others. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-13.

Weigand, D. (1994). *Perceived parental goal projections and parental pressure on the development of children's and adolescent' goal orientations in sport* [PhD dissertation]. Denton, TX: University of North Texas.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.

Weiss, M. R., & Stuntz C. P. (2003). Influence of social goal orientations and peers on unsportsmanlike play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(4), 421-435.

Weiss, M. R. & Ferrer-Caja, E. (2002). Motivational orientations and sport behavior. In T. S. Horn (Ed.), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp. 101-183). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weiss, M. R., & Smith, A. L. (2002). Friendship quality in youth sport: Relationship to age, gender, and motivation variables. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24, 420–437.

Weiss, M. R., Smith, A. L., & Theeboom, M. (1996). “That’s what friends are for”: Children’s and teenagers’ perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 347-379.

Weiss, M. R., & Barber, H. (1995). Socialization influences of collegiate female athletes: A tale of two decades. *Sex Roles*, 33, 129-140.

Weiss, M. R., & Hayashi, C. T. (1995). All in the family: Parent-child influences in competitive youth gymnastics. In: *Pediatric Exercise Science*, 7, 36-48.

Weiss, M. R. (1987). Self – esteem and achievement in children’s sport and physical activity. In D. Gould & M. R. Weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences, Vol. 2: Behavioral issues* (pp. 87-119). Champaign, IL: Human Kinetics.

Weitzer, J. E. (1989). *Childhood socialization into physical activity: Parental roles in perceptions of competence and goal orientation*. Unpublished master’s thesis, University of Wisconsin at Milwaukee.

Wentzel, K. R., Barry, M. C., & Caldwell, A. K. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195–203.

Wentzel, K. R. (2002). The contribution of social goal setting to children's school adjustment. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 221-240). San Diego: Academic Press.

Wentzel, K. R., & McNamara, C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence*, 19, 114–125.

Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: Relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68, 1198–1209.

Wentzel, K. R. (1996). Social and academic motivation in middle school: Concurrent and long-term relations to academic effort. *Journal of Early Adolescence*, 16, 390–406.

Wentzel, K. R., & Asher, S. R. (1995). Academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child Development*, 66, 754–763.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relationship of social responsibility and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, 1-24.

White, S. A. (1998). Adolescent goal profiles, perceptions of the parent-initiated motivational climate, and competitive trait anxiety. *The Sport Psychologist*, 12, 16-28.

White, S. A., Kavussanu, M., & Guest, S. M. (1998). Goal Orientations and Perceptions of the Motivational Climate Created by Significant Others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.

White, S. A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8(2), 122-129.

White, S. A., & Zellner, S. R. (1996). The relationship between goal orientation, beliefs about the causes of sport success, and trait anxiety among high school, intercollegiate, and recreational sport participants. *Sport Psychologist*, 10(1), 58-72.

White, S. A., & Duda, J. L. (1994). The relationship of gender, level of sport involvement, and participation motivation to task and ego orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25(1), 4-18.

White, S. A., Duda, J. L., Hart, S. (1992). An exploratory examination of the parent-initiated motivational climate questionnaire. *Perceptual and Motor Skills*, 75, 875-80.

Whitehead, J., Andree, K. V., & Lee, M. (1997). Longitudinal interactions between dispositional and, situational goals, perceived ability, and intrinsic motivation. Conference Paper in Proceedings: *International Society of Sport Psychology (ISSP): IX World congress of Sport Psychology. Innovations in Sport Psychology: Linking theory and practice.*

Whitehead, S. H., Biddle, S. J. H., O'Donovan, T. M., & Nevill, M. E. (2006). Social-Psychological and Physical Environmental Factors in Groups Differing by Levels of Physical Activity: A Study of Scottish Adolescent Girls. *Pediatric Exercise Science*, 18(2), 226-239.

Wigfield, A., Harold, R., Freedman-Doan, C., Eccles, J., Yoon, K., Arbreton, A., & Blumenfeld, P. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology*, 89, 451-469.

Williams, L., & Gill, D. L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 363-378.

Wold, B., & Anderssen, N. (1992). Health promotion aspects of family and peer. influences on sport participation *International Journal of Sport Psychology*, 23, 343-359.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 2, 236-250.

Xiang, P., Lee, A., & Williamson, L. (2001). Conceptions of ability in physical education: Children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.

Xiang, P., & Lee, A. (1998). The development of self-perceptions of ability and achievement goals and their relations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 231-241.

Yang, X., Telama, R., & Laakso, L. (1996). Parents' physical activity, socioeconomic status and education as predictors of physical activity and sport among children and youths – a 12-year follow-up study. *International Review for the Sociology of Sport*, 31, 273-289.

Yee, D. & Eccles, J. (1988). Parenting perceptions and attributions for children's math achievement. *Sex Roles, 19*, 317-333.

Young, A. (1997). I think, therefore I'm motivated: The relations among cognitive strategy use, motivational orientation and classroom perceptions over time. *Learning and Individual Differences, 9*, 249-283.

Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. Chicago: University of Chicago Press.

Zarbatany, L., Ghesquiere, K., & Mohr, K. (1992). A context perspective on early adolescents' friendship expectations. *Journal of Early Adolescence, 12*, 111-126.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α': Άδειες διεξαγωγής έρευνας σε σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΥΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε.
ΤΜΗΜΑ Α'
Ερμού 15
101 85 ΑΘΗΝΑ

Πληροφορίες
Τηλέφωνο 32.38.523
FAX: 32.38.444
ΝΙΚΟ

Βαθμός Ασφαλείας:
Να διατηρηθεί μέχρι:

Αθήνα 21-11-01
Αρ.Πρωτ. Βαθμός Προτερ.
Φ.15/1209/Γ1/1071

ΠΡΟΣ: κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο
✓ Δημόκριτο Πανήμο Θράκης
Τμήμα Επιστήμης Φυσ.
Αγωγής & Αθλητισμού
691 00 Κομοτηνή
ΚΟΙΝ.: Βλ. Πίνακα αποδεκτών

ΘΕΜΑ: Χορήγηση άδειας διεξαγωγής έρευνας.

Απεκρίνεται σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την Πράξη 15/30-10-01 του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίνουμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «Το αυτοσυναισθημα και οι στόχοι των μαθητών». Μια διαχρονική μελέτη η οποία θα πραγματοποιηθεί στα Δημοτικά σχολεία του συνημμένου πίνακα.

Η άδεια χορηγείται για μία τριετία.

Για τη διεξαγωγή της έρευνάς σας θα πρέπει:

α) Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να διασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων και

β) Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και τη Δ/νση Σπουδών Π.Ε.

Οι Προϊστάμενοι των Δ/νσεων και Γραφείων Π.Ε. στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφό αυτό παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα πραγματοποιηθεί η έρευνα.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ ΣΠΟΥΔΩΝ Π.Ε.
ΚΩΝ/ΝΤΙΝΟΣ ΚΩΤΣΗΣ

Συνημμένα: 1 φ.

Εσωτερική διανομή

Δ/νση Σπουδών Π.Ε.

Τμήμα Α'

Κοινοποίηση

1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Μεσογείων 396
2. Αρμόδιους Σχολ. Συμβούλους
(μέσω Δ/νσεων Π.Ε. των Νομών)
3. Προϊστάμενους Δ/νσεων Π.Ε. Νομ.
1. Α. Θεσσαλονίκης
2. Β. Θεσσαλονίκης
3. Δράμας
4. Ξάνθης



Παπ. Αρ. 15/30-10-01
Τμήμα Επιστήμης Φυσ.
Αγωγής & Αθλητισμού
691 00 Κομοτηνή



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ερμού 15 101 85 Αθήνα
Τηλέφωνο : 3235722
FAX : 3224249

Πληροφορίες : Αν. Πασχαλίδου

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός Ασφαλείας

Αθήνα 26-11-01

Αριθ. Πρωτ. Γ216413

Βαθ. Προτερ.

ΠΡΟΣ :

1. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού
7^ο χιλ. Εθν. Οδού Κομοτηνής - Ξάνθης
69100 Κομοτηνή
Υπόψη κ. Αθανασίου Παπαϊωάννου
2. Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δράμας, Α', Β' Θεσσαλονίκης, Ξάνθης

ΘΕΜΑ : Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετική αίτηση σας και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πράξη 15/2001 σας γνωρίζουμε ότι **ε π ι τ ρ έ π ο υ μ ε** τη διεξαγωγή έρευνας από τον κ. Αθανάσιο Παπαϊωάννου κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2001-2002 και 2002-2003.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: **«Το αυτοσυναισθημα και οι στόχοι των μαθητών: Μια διαχρονική μελέτη».**

και απευθύνεται στους μαθητές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αναγράφονται στο συνημμένο πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και σε συνεργασία με τους συλλόγους καθηγητών ώστε να μη παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωση της να κοινοποιηθούν στην Υπηρεσία μας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

3. Οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Α΄, Β΄ Θεσσαλονίκης και Ξάνθης να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Συν. Σελ. 1

Εσωτ. Διανομή

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε.

Τμήμα Α΄

ΙΩΑΝΝΗΣ ΚΥΡΤΑΤΟΣ



Πιστό Αντίγραφο
ο προϊστάμενος Τμήματος
Διεκπίσης & Πρωτοκόλλου



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ.ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΔΙΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α'

Ερμού 15 101 85 Αθήνα
Τηλέφωνο : 3235722
FAX : 3224249

Πληροφορίες : Αν. Πασχαλίδου

ΠΡΟΣ :

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός Ασφαλείας

Αθήνα 12 -5-03
Αριθ. Πρωτ. 45769 ΠΓ2
Βαθ. Προτερ.

1. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και
Αθλητισμού
7^ο χιλ. Εθν. Οδού Κομοτηνής - Ξάνθης
69100 Κομοτηνή
Υπόψη κ. Αθανασίου Παπαϊωάννου
2. Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Δράμας, Α', Β' Θεσσαλονίκης, Ξάνθης

ΘΕΜΑ : Συνέχιση διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετική αίτηση σας γνωρίζουμε ότι **ε π ι τ ρ έ π ο υ μ ε** τη συνέχιση διεξαγωγής έρευνας από τον κ. Αθανάσιο Παπαϊωάννου (η οποία έχει εγκριθεί με το αριθ. Γ2/6413/26-11-2001 έγγραφό μας) κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2003 – 2004.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: **«Το αυτοσυναίσθημα και οι στόχοι των μαθητών: Μια διαχρονική μελέτη».**

και απευθύνεται στους μαθητές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αναγράφονται στο συνημμένο πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και σε συνεργασία με τους συλλόγους καθηγητών ώστε να μη παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωση της να κοινοποιηθούν στην Υπηρεσία μας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

3. Οι Διευθυντές των Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δράμας, Α΄, Β΄ Θεσσαλονίκης και Ξάνθης να ενημερώσουν σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης τους ώστε να διευκολύνουν τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

Συν. Σελ. 1

Εσωτ. Διανομή

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε.

Τμήμα Α΄

ΙΩΑΝΝΗΣ ΠΡΟΒΗΣ



Παράρτημα Β': Σχολεία της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης τα οποία συμμετείχαν στην έρευνα

Δημοτικά Σχολεία

1 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	1 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	1 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	3 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
2 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	2 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	2 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	4 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
3 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	3 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	3 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	17 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
4 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	4 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	4 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	81 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
5 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	5 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	5 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	82 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
6 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	6 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	6 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	85 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
7 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	7 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	7 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	87 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
8 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	8 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	8 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	89 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
9 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	9 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	9 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	94 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
10 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	10 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	10 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	95 ^ο Δ.ΣΧ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
11 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	11 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	11 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	
12 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	12 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	12 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	20 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ
13 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	13 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	13 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	21 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ
14 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	14 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	14 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	23 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ
15 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	17 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ	15 ^ο Δ.ΣΧ. ΔΡΑΜΑΣ	Δ.ΣΧ. ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ
17 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	18 ^ο Δ.ΣΧ. ΞΑΝΘΗΣ		
18 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	Δ.ΣΧ. ΑΒΔΗΡΩΝ	Δ.ΣΧ. ΠΟΛΥΣΙΤΟΥ	
19 ^ο Δ.ΣΧ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	Δ.ΣΧ. ΓΕΝΗΣΕΑΣ	Δ.ΣΧ. ΚΙΜΜΕΡΙΩΝ	

Γυμνάσια

1 ^ο ΓΥΜΝ. ΞΑΝΘΗΣ	1 ^ο ΓΥΜΝ. ΔΡΑΜΑΣ	1 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	9 ^ο Γ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
2 ^ο ΓΥΜΝ. ΞΑΝΘΗΣ	2 ^ο ΓΥΜΝ. ΔΡΑΜΑΣ	2 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	14 ^ο Γ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
3 ^ο ΓΥΜΝ. ΞΑΝΘΗΣ	3 ^ο ΓΥΜΝ. ΔΡΑΜΑΣ	3 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	19 ^ο Γ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
4 ^ο ΓΥΜΝ. ΞΑΝΘΗΣ	4 ^ο ΓΥΜΝ. ΔΡΑΜΑΣ	4 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	21 ^ο Γ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
5 ^ο ΓΥΜΝ. ΞΑΝΘΗΣ	5 ^ο ΓΥΜΝ. ΔΡΑΜΑΣ	5 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	24 ^ο Γ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
6 ^ο ΓΥΜΝ. ΞΑΝΘΗΣ	6 ^ο ΓΥΜΝ. ΔΡΑΜΑΣ	6 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	27 ^ο Γ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΓΥΜΝ. ΑΒΔΗΡΩΝ	ΜΟΥΣΙΚΟ Γ. ΔΡΑΜΑΣ	7 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	33 ^ο Γ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
ΓΥΜΝ. ΓΕΝΗΣΕΑΣ	ΑΘΛΗΤΙΚΟ Γ. ΔΡΑΜΑΣ	8 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	
ΓΥΜΝ. ΣΤΑΥΡΟΥΠΟΛΗΣ		9 ^ο Γ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	ΓΥΜΝ. ΠΟΛΥΣΙΤΟΥ

Λύκεια

1 ^ο ΛΥΚ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	1 ^ο ΛΥΚ. ΞΑΝΘΗΣ	1 ^ο ΛΥΚ. ΔΡΑΜΑΣ
2 ^ο ΛΥΚ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	2 ^ο ΛΥΚ. ΞΑΝΘΗΣ	2 ^ο ΛΥΚ. ΔΡΑΜΑΣ
3 ^ο ΛΥΚ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	3 ^ο ΛΥΚ. ΞΑΝΘΗΣ	3 ^ο ΛΥΚ. ΔΡΑΜΑΣ
4 ^ο ΛΥΚ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	4 ^ο ΛΥΚ. ΞΑΝΘΗΣ	4 ^ο ΛΥΚ. ΔΡΑΜΑΣ
5 ^ο ΛΥΚ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	1 ^ο Τ.Ε.Ε. ΞΑΝΘΗΣ	
6 ^ο ΛΥΚ. ΚΑΛΑΜΑΡΙΑΣ	2 ^ο Τ.Ε.Ε. ΞΑΝΘΗΣ	13 ^ο ΛΥΚ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
1 ^ο ΛΥΚ. ΘΕΡΜΗΣ	3 ^ο Τ.Ε.Ε. ΞΑΝΘΗΣ	14 ^ο ΛΥΚ. ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
1 ^ο ΛΥΚ. ΠΥΛΑΙΑΣ		
2 ^ο ΛΥΚ. ΠΥΛΑΙΑΣ		
1 ^ο ΛΥΚ. ΧΑΡΙΛΑΟΥ		
2 ^ο ΛΥΚ. ΧΑΡΙΛΑΟΥ		
3 ^ο ΛΥΚ. ΧΑΡΙΛΑΟΥ		
4 ^ο ΛΥΚ. ΧΑΡΙΛΑΟΥ		

Παράρτημα Γ': Ερωτηματολόγια

Ερωτηματολόγιο Προσωπικών Προσανατολισμών σε Χώρους Άθλησης
(Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2002)

Στους χώρους άθλησης...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Νοιώθω υπέροχα όταν είμαι ο/η μόνος/μόνη που μπορεί να κάνει μια άσκηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνάω τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση και έτσι οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή μου είναι ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις δεξιότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος όταν είμαι ο μόνος που τα καταφέρνει σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρομαι όταν αναπτύσσω τις ικανότητές μου και οι άλλοι με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
όταν μαθαίνω μια άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή μου είναι να προσπαθώ να ξεπερνάω τους άλλους σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
συχνά φοβάμαι ότι αν προσπαθήσω σε μια άσκηση, ίσως φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλω να πετυχαίνω ψηλές επιδόσεις και να μ' αγαπούν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Τους συμμαθητές μου πάντα θα προσπαθώ να τους ξεπερνάω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια, όσο δύσκολα κι αν είναι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλω ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν κάνω κάτι σωστά και οι άλλοι με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρομαι όταν οι άλλοι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί έτσι αναπτύσσω τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ερωτηματολόγιο Αντίληψης Έμφασης του/της Καθηγητή/τριας Φυσικής Αγωγής -
Προπονητή/τριας στους Προσωπικούς Προσανατολισμούς Στόχων σε Χώρους Άθλησης
(Ραπαϊοαννου, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2002)

<u>Ο/Η καθηγητής/καθηγήτρια φυσικής αγωγής – Ο/η προπονητής/νήτρια ...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ικανή στα αθλήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι την αξιολόγηση στο μάθημα (στην προπόνηση) και να προφυλάσσομαι από αυτή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι χαρούμενος όταν γι' αυτά που μαθαίνω στο μάθημα (στην προπόνηση) οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι απόλυτα ικανοποιημένος μόνο με μαθητές/τριες (αθλητές/αθλήτριες) που όλοι αναγνωρίζουν ότι είναι οι ικανότεροι/ες στα αθλήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις αθλητικές ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επιμένει ότι πρέπει να αγωνιζόμαστε να αποδείξουμε ότι είμαστε ικανότεροι/ες από τους/τις άλλους/ες σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω καλά μια άσκηση ή ένα παιχνίδι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο/ανίκανη σε παιχνίδια ή ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσέχει ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Του αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνεται απόλυτη ικανοποίηση όταν βλέπει ότι βελτιώνω όλες τις φυσικές ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή του είναι ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να αποδεικνύουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους σ' όλα τα παιχνίδια και τις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθει υπέροχα όταν μαθαίνω μια νέα άσκηση και οι συμμαθητές/συμμαθήτριές μου μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλει να φαινόμαστε ικανότεροι/ες από τους/τις άλλους/ες σ' όλες τις ασκήσεις που κάνουμε	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επιμένει ότι τα λάθη σε παιχνίδια και ασκήσεις με βοηθούν να βρίσκω τις αδυναμίες μου και να βελτιώνω τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φροντίζει να βεβαιωθεί ότι καταλαβαίνω μια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε άλλη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

*Ερωτηματολόγιο Αντίληψης Έμφασης της Μητέρας στους Προσωπικούς
Προσανατολισμούς Στόχων στους Χώρους Άθλησης
(Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2002)*

<u>Η μητέρα μου ...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Αισθάνεται υπερήφανη όταν στα αθλήματα δείχνω ικανότερος/ικανότερη από τους περισσότερους συμμαθητές/συμμαθήτριές μου (ή συναθλητές/τριές μου)	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι απόλυτα ικανοποιημένη όταν αναπτύσσω δεξιότητες σε παιχνίδια και ασκήσεις που δεν ήμουν και τόσο καλός/καλή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω να κάνω αθλήματα που πιθανά να γίνονταν αιτία να με κοροϊδέψουν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω καλά μια άσκηση ή ένα παιχνίδι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται περισσότερο όταν βελτιώνω τις ικανότητές μου σε μια άσκηση ή ένα παιχνίδι που δεν ήμουν και τόσο καλός/ή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο/ανίκανη στα αθλήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' επαινεί όταν προσπαθώ να φανώ ικανότερος/η από τους άλλους στον αθλητισμό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να σκέφτομαι πώς να φυλάγομαι από αρνητική αξιολόγηση των αθλητικών ικανοτήτων μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γης αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνεται απόλυτη ικανοποίηση όταν βλέπει ότι βελτιώνω όλες τις φυσικές ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή της είναι ότι πρέπει να αποδεικνύω ότι είμαι ικανότερος από τους άλλους σ' όλα τα παιχνίδια και τις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθει υπέροχα όταν μ' αυτά που μαθαίνω στην προπόνηση/στο μάθημα φυσικής αγωγής, οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλει να φαίνομαι ικανότερος/η από τους άλλους σ' όλες τις ασκήσεις στην προπόνηση/ στο μάθημα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις όπου μπορεί να σχολίαζαν αρνητικά τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται πραγματικά όταν πετυχαίνω υψηλές επιδόσεις και κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό για μένα να βελτιώνω τις ικανότητές μου στον αθλητισμό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

*Ερωτηματολόγιο Αντίληψης Έμφασης του/της καλύτερου/ης Φίλου/ης στους
Προσωπικούς Προσανατολισμούς Στόχων στους Χώρους Άθλησης
(Papaioannou, Milosis, Kosmidou & Tsigilis, 2002)*

<u>Ο καλύτερός/καλύτερή μου φίλος/φίλη ...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Με κάνει να θέλω να δείχνω ικανότερος/ικανότερη από τους περισσότερους συμμαθητές/συμμαθήτριές μου στα αθλήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται περισσότερο όταν αναπτύσσω δεξιότητες σε παιχνίδια και ασκήσεις που δεν ήμουν και τόσο καλός/καλή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω να κάνω αθλήματα που πιθανά να γινόταν αιτία να με κοροϊδέψουν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω καλά μια άσκηση ή ένα παιχνίδι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται περισσότερο όταν βελτιώνω τις ικανότητές μου σε μια άσκηση ή ένα παιχνίδι που δεν ήμουν και τόσο καλός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο/ανίκανη στα αθλήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με παροτρύνει να δείχνω ότι είμαι ικανότερος/η από τους άλλους στα αθλήματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να σκέφτομαι πώς να φυλάγομαι από αρνητική αξιολόγηση των αθλητικών ικανοτήτων μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Της αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται πραγματικά όταν βλέπει ότι βελτιώνω όλες τις φυσικές ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να θέλω να αποδεικνύω ότι είμαι ικανότερος από τους άλλους σ' όλα τα παιχνίδια και τις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθει υπέροχα όταν μ' αυτά που μαθαίνω στην προπόνηση/στο μάθημα φυσικής αγωγής, οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να θέλω να φαίνομαι ικανότερος/η από τους άλλους στις ασκήσεις στην προπόνηση/ στο μάθημα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις όπου μπορεί να σχολίαζαν αρνητικά τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται πραγματικά όταν πετυχαίνω υψηλές επιδόσεις και κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό για μένα να βελτιώνω τις ικανότητές μου στον αθλητισμό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Ερωτηματολόγιο Ικανοποίησης στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στον
Αθλητισμό
(Duda & Nicholls, 1992)

Φυσική Αγωγή	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ /Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Συνήθως βρίσκω το μάθημα φυσικής αγωγής ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνήθως μ' αρέσει το μάθημα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνήθως είμαι πλήρως ενταγμένος/ενταγμένη στο μάθημα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνήθως διασκεδάζω στο μάθημα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνήθως δεν καταλαβαίνω πώς περνάει η ώρα στο μάθημα φυσικής αγωγής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Αθλητισμός	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ /Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Συνήθως βρίσκω την προπόνηση ενδιαφέρουσα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνήθως μ' αρέσει η προπόνηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνήθως είμαι πλήρως ενταγμένος/ενταγμένη στην προπόνηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνήθως διασκεδάζω στην προπόνηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνήθως δεν καταλαβαίνω πώς περνάει η ώρα στην προπόνηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ