

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ
ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Της Κυριακής Καραπρώιμου

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση».

Κομοτηνή

2005

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Λέκτορας Καθηγητής Διγγελίδης Νικόλαος

2^{ος} Επιβλέπων: Επίκουρος Καθηγητής Γούδας Μάριος

3^{ος} Επιβλέπων: Αναπληρωτής Καθηγητής Παπαϊωάννου Αθανάσιος

ΜΟΧΘΟΣ ΤΟΥΣΟΣ
ΤΕ.Ο.Α.Α.
ΓΡΑΦΕΙΟ ΠΡΟΕΔΡΟΥ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΤΡΟΠΟΥΣ
ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Της Κυριακής Καραπρώιμου

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στην κατεύθυνση «Παιδαγωγική και Δημιουργική Μάθηση».

Κομοτηνή

2005

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Λέκτορας Καθηγητής Διγγελίδης Νικόλαος

2^{ος} Επιβλέπων: Επίκουρος Καθηγητής Γούδας Μάριος

3^{ος} Επιβλέπων: Αναπληρωτής Καθηγητής Παπαϊωάννου Αθανάσιος



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

Αριθ. Εισ.: 4538/1
Ημερ. Εισ.: 12-08-2005
Δορεά:
Ταξινόητικός Κώδικας: Δ
796 . 01
ΚΑΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077776

© 2005

Κυριακής Καραπρώμου
ALL RIGHTS RESERVED



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΚΥΡΙΑΚΗ ΚΑΡΑΠΡΩΙΜΟΥ: Στάσεις των μαθητών και μαθητριών ως προς τους τρόπους σχηματισμού ομάδων στο μάθημα της φυσικής αγωγής.
(Υπό την επίβλεψη του Λέκτορα Καθηγητή κ. Διγγελίδη Νικολάου)

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των τρόπων σχηματισμού ομάδων στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης και ισότητας στο μάθημα φυσικής αγωγής. Ο σχηματισμός ομάδων αφορούσε την πρωτοβουλία (καθηγητή ή μαθητών) και το είδος των ομάδων (μικτές-αμιγείς σε σχέση με το φύλο) στα μαθήματα ποδοσφαίρου και πετοσφαίρισης. Το δείγμα αποτέλεσαν 108 μαθητές και 100 μαθήτριες της πρώτης γυμνασίου των σχολείων της Ανατολικής Μακεδονίας, μέσης ηλικίας 13,1 (SD±0,4) ετών, οι οποίοι απάντησαν σε ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Για την καταγραφή και στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 11.0 for windows και διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way anova). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, στο ποδόσφαιρο υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς τις στάσεις για: α) τη συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου ($F_{(1,203)}=10.77$, $p<0.001$), β) το σχηματισμό αμιγών ομάδων ($F_{(1,206)}=9.35$, $p<.01$), γ) το σχηματισμό μικτών ομάδων ($F_{(1,201)}=5.75$, $p<.05$) και δ) το διαχωρισμό ομάδων από τον καθηγητή ($F_{(1,203)}=3.89$, $p<.05$). Επίσης, στο ποδόσφαιρο τα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια, είχαν υψηλότερα σκορ ως προς τη διασκέδαση ($F_{(1,190)}=19.76$, $p<.001$) και την αντίληψη της αθλητικής ικανότητας ($F_{(1,198)}=71.42$, $p<.001$). Για την πετοσφαίριση, σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων φάνηκαν ως προς τις στάσεις για: α) τη συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου ($F_{(1,203)}=4.02$, $p<.05$) και β) το σχηματισμό ομάδων από μαθητές ($F_{(1,204)}=5.21$, $p<.05$). Στην πετοσφαίριση, τα κορίτσια, σε σύγκριση με τα αγόρια, είχαν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα της διασκέδασης ($F_{(1,195)}=29.7$, $p<.001$) και της ψυχικής πίεσης ($F_{(1,199)}=10.79$, $p<.001$). Συμπερασματικά, φαίνεται να υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την εσωτερική παρακίνηση και τις στάσεις για το σχηματισμό ομάδων, ενώ φαίνεται ότι το είδος της δραστηριότητας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.

Λέξεις κλειδιά: στάσεις, παρακίνηση, φύλο, σχηματισμός ομάδων, Φυσική Αγωγή.

ABSTRACT

KIRIAKI KARAPROIMOY: Students' attitudes towards different ways of grouping strategies in physical education.

(Under the supervision of Lecturer Digelidis Nikolaos)

The aim of this study was to examine the effects of different group formations on the perception of motivational climate and equality in physical education. The group formation concerned the initiative (teacher or students) and the group type (mixed-immiscible, by gender) in football and volleyball. 108 male and 100 female 7th grade students from Eastern Macedonia-Greece, aged 13 years old ($M=13.1\pm 0.4$) participated in this study. Students filled an anonymous questionnaire examining attitudes towards several grouping strategies, effort, enjoyment, psychic pressure and perceived competence. One-way ANOVA analysis for soccer revealed significant gender differences in attitudes towards cooperating with other gender members ($F_{(1,203)}=10.77$, $p<.001$), immiscible ($F_{(1,206)}=9.35$, $p<.01$) or mixed ($F_{(1,201)}=5.75$, $p<.05$) group formation, and teacher-formation ($F_{(1,203)}=3.89$, $p<.05$). Likewise, enjoyment ($F_{(1,190)}=19.76$, $p<.001$) and perception of athletic competence ($F_{(1,198)}=71.42$, $p<.001$) were significantly higher in males. Concerning volleyball lessons, significant differences were present for different-gender cooperation ($F_{(1,203)}=4.02$, $p<.05$) and students-formation ($F_{(1,204)}=5.21$, $p<.05$). Females experienced less anxiety ($F_{(1,199)}=10.79$, $p<.001$) and enjoyed more ($F_{(1,195)}=29.79$, $p<.001$) those lessons. Consequently, intrinsic motivation and individual orientations were significantly different between-gender, with the activity form playing an important role.

Keywords: attitudes, motivation, gender, group formation, physical education.

Ευχαριστώ,

τον κ Διγγελίδη Νικόλαο, για την πολύτιμη βοήθεια του
τους κ. Γούδα Μάριο και κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο, για την συμβολή τους
στην ολοκλήρωση της διατριβής
τον Θωμαΐδη Σάββα, για τις συμβουλές του

Αφιερωμένη,

Στον πατέρα και προπονητή μου, αρωγό σε κάθε μου προσπάθεια
Στον αρραβωνιαστικό μου, για την υπομονή του και την ψυχολογική
υποστήριξη που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Σελίδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	x
Κεφάλαιο	
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Η διατύπωση του προβλήματος	1
Η κατανόηση της θεωρητικής βάσης του προβλήματος.....	4
Σημασία της έρευνας.....	5
Σκοπός της έρευνας.....	6
Υποθέσεις.....	7
Περιορισμοί-οριοθετήσεις της έρευνας.....	11
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	12
Στάσεις μαθητών-τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.....	12
Παρακίνηση των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής	13
Σύγκριση Εσωτερικής-Εξωτερικής Παρακίνησης.....	14
Παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση	15
Σχέση του φύλου με την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση.....	17
Ατομικές διαφορές στην παρακίνηση των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής	17
Προσωπικοί Προσανατολισμοί.....	17
Προσωπικοί Προσανατολισμοί και Εσωτερική Παρακίνηση	20
Κλίμα. Παρακίνησης.....	23
Διαστάσεις Κλίματος Παρακίνησης ..	23
Σχέση Μεταξύ Αντιλαμβανόμενου Κλίματος Παρακίνησης , Εσωτερικής Παρακίνησης και Στόχων Επίτευξης	26
Ο ρόλος του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση του Κλίματος Παρακίνησης	28
Σχηματισμός ομάδων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.....	31

III.	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	36
	Συμμετέχοντες	36
	Μετρήσεις Ερωτηματολογίου.....	37
	Σχεδιασμός της Έρευνας.....	38
	Ανάλυση των δεδομένων.....	38
IV.	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	39
	Περιγραφικά Στοιχεία.....	39
	Πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων.....	39
	Τρόπος σχηματισμού ομάδων σύμφωνα με το φύλο.....	41
	Σύγκριση στάσεων και εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών / τριών σε σχέση με το φύλο	44
	Στατιστική ανάλυση.....	44
	Παρουσίαση των αποτελεσμάτων.....	45
	Στάσεις των μαθητών-τριών.....	45
	Για το ποδόσφαιρο.....	45
	Για την πετοσφαίριση.....	46
	Εσωτερική παρακίνηση των μαθητών-τριών.....	46
	Για το ποδόσφαιρο.....	46
	Για την πετοσφαίριση.....	46
	Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης....	47
V.	ΣΥΖΗΤΗΣΗ	52
	Στάσεις των μαθητών-τριών.....	52
	Για το ποδόσφαιρο.....	52
	Για την πετοσφαίριση.....	54
	Εσωτερική παρακίνηση των μαθητών-τριών.....	54
	Για το ποδόσφαιρο.....	54
	Για την πετοσφαίριση.....	55
	Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης....	56
VI.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	59
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	62
	Ξένη Βιβλιογραφία.....	62
	Ελληνική Βιβλιογραφία.....	72
VII.	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	75

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά ατόμων με διαφορετικούς προσωπικούς προσανατολισμούς.....	19
Πίνακας 2. Ανάλυση των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης.....	25
Πίνακας 3. Αριθμός ατόμων (ανά σχολείο) που συμμετείχαν στην έρευνα.....	37
Πίνακας 4. Απαντήσεις των μαθητών για την πρωτοβουλία στο σχηματισμό ομάδων ανά σχολείο στο μάθημα του ποδοσφαίρου.....	40
Πίνακας 5. Απαντήσεις των μαθητών για την πρωτοβουλία στο σχηματισμό ομάδων ανά σχολείο στο μάθημα της πετοσφαίρισης.....	41
Πίνακας 6. Απαντήσεις των μαθητών για το σχηματισμό ομάδων σύμφωνα με το φύλο (ανά σχολείο) στο μάθημα του ποδοσφαίρου.....	43
Πίνακας 7. Απαντήσεις των μαθητών για το σχηματισμό ομάδων σύμφωνα με το φύλο (ανά σχολείο) στο μάθημα της πετοσφαίρισης.....	44
Πίνακας 8. Στάσεις των μαθητών στο μάθημα ποδοσφαίρου και πετοσφαίρισης ανά φύλο (απαντήσεις επτά βαθμίδων).....	49
Πίνακας 9. Εσωτερική παρακίνηση των μαθητών /τριών στο μάθημα ποδοσφαίρου και πετοσφαίρισης ανά φύλο (απαντήσεις πέντε βαθμίδων)	50
Πίνακας 10. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης.....	51

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Διαχωρισμός των συμμετεχόντων στην έρευνα σύμφωνα με το φύλο.....	36
Σχήμα 2. Απαντήσεις για την πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων στο ποδόσφαιρο.....	39
Σχήμα 3. Απαντήσεις για την πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων στην πετοσφαίριση.....	39
Σχήμα 4. Απαντήσεις για τον τρόπο σχηματισμού ομάδων (σύμφωνα με το φύλο) στο ποδόσφαιρο.....	42
Σχήμα 5. Απαντήσεις για τον τρόπο σχηματισμού ομάδων (σύμφωνα με το φύλο) στην πετοσφαίριση.....	42

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

N	Αριθμός Συμμετεχόντων.
M	Μέση τιμή απαντήσεων.
SD	Τυπική απόκλιση (Standard Deviation).
μ_{α}	Μέσος όρος των τιμών για τις απαντήσεις των αγοριών
μ_{κ}	Μέσος όρος των τιμών για τις απαντήσεις των κοριτσιών

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ
ΤΡΟΠΟΥΣ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΟΜΑΔΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

Η διατύπωση του προβλήματος

Η παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ένα θέμα που τα τελευταία χρόνια έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον τόσο των ερευνητών στο χώρο της φυσικής αγωγής, όσο και των καθηγητών/τριών στο χώρο του σχολικού περιβάλλοντος.

Έρευνες στον ελλαδικό χώρο τα τελευταία χρόνια δείχνουν ότι η παρακίνηση των παιδιών με την πάροδο των σχολικών ετών σταδιακά μειώνεται. Οι Digelidis και Παραϊοαννου (1999), σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 30 ελληνικά σχολεία (10 δημοτικά, 10 γυμνάσια, 10 λύκεια), βρήκαν ότι τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν (από το δημοτικό μέχρι το λύκειο), καταβάλλουν λιγότερη προσπάθεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αισθάνονται λιγότερο ικανά, διασκεδάζουν λιγότερο, η διάθεσή τους για μάθηση και η αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στη μάθηση σταδιακά μειώνονται.

Μετά από μια διαχρονική έρευνα, η οποία εξέτασε τις αναπτυξιακές διαφορές σχετικά με την παρακίνηση των μαθητών, οι Διγγελίδης και Παπαϊωάννου (1998) επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της προαναφερθείσας έρευνας. Παρατηρήθηκε δραματική μείωση της παρακίνησης των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε διάστημα τριών χρόνων στο μάθημα της Φ.Α. Η μείωση είχε ως αφετηρία το Α' Τρίμηνο της Α' γυμνασίου και συνεχίστηκε ως το τέλος της Γ' γυμνασίου και από το Α' τρίμηνο της Α' λυκείου μέχρι το τέλος της Γ' λυκείου. Αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός, ότι αυτή η σταδιακή μείωση στην παρακίνηση των μαθητών/τριών είχε άμεση σχέση με την αντίληψη τους, ότι ο καθηγητής/τρια Φ.Α. προσανατόλιζε το μάθημα όλο και λιγότερο στη «μάθηση».

Άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και αυτές στην Ελλάδα υποδεικνύουν ότι από την πέμπτη δημοτικού ως την τρίτη λυκείου η παρακίνηση των μαθητών μειώνεται δραματικά (Παραϊοαννου, 1992, 1995a, 1997; Παραϊοαννου & Diggelidis, 1996; Παπαϊωάννου, 1995, 1996; Παπαϊωάννου,

Γούδας & Θεοδωράκης, 1999; Παπαϊωάννου & Διγγελίδης, 1996). Στις έρευνες αυτές φάνηκε ότι οι μαθητές των λυκείων έδειχναν πολύ λιγότερο ενδιαφέρον στο μάθημα της φυσικής αγωγής, θεωρούσαν το μάθημα λιγότερο χρήσιμο για τη ζωή τους και οι δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος ήταν πολύ λιγότερο προκλητικές απ' ότι στους μαθητές των γυμνασίων. Επίσης, θεωρούσαν ότι το μάθημα ήταν πολύ λιγότερο προσανατολισμένο στο έργο από αυτό που γινόταν στο γυμνάσιο.

Η μείωση, λοιπόν, της αντίληψης του κλίματος παρακίνησης στη «μάθηση», των μαθητών και των μαθητριών, κατά την διάρκεια μετάβασης τους από το δημοτικό στο γυμνάσιο και μετέπειτα στο λύκειο, είναι ένας από τους παράγοντες που συνδέεται με την μείωση της παρακίνησης τους, αφού όπως προκύπτει από ερευνητικά δεδομένα (Papaioannou, 1992; Papaioannou, & Theodorakis, 1996; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996) ο προσανατολισμός στη «μάθηση» έχει θετική-γραμμική σχέση με την υψηλή παρακίνηση των μαθητών/τριών.

Τα δύο βασικότερα ερωτήματα λοιπόν που εξάγονται από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα είναι:

- α) Πώς ο καθηγητής Φ.Α. θα μετατρέψει τις στάσεις των μαθητών-τριών σε θετικότερες όσο αφορά την άσκηση, και παράλληλα, πώς θα γίνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον γι' αυτούς,
- β) πώς θα επιτύχει ο καθηγητής να κάνει τους μαθητές να βλέπουν με θετικότερο «μάτι» την άσκηση.

Ένας από τους παράγοντες, που σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης είναι και ο τρόπος με τον οποίο ομαδοποιούνται οι μαθητές/τριες κατά την διάρκεια διεξαγωγής του.

Ο τρόπος οργάνωσης του τμήματος σε ομάδες στο μάθημα της Φ.Α., καθώς επίσης και οι διαφορετικοί τρόποι επιλογής και διαχωρισμού των μαθητών-τριών σε αυτές μπορεί να γίνει με διάφορους τρόπους (Αυγερινός, 2000; Ομάδα εκπαιδευτικών και παιδαγωγών, 2004), επηρεάζοντας την παρακίνηση των μαθητών/τριών. Επίσης, η Epstein (1988;1989), αλλά και άλλοι θεωρητικοί έχουν προτείνει τον τυχαίο τρόπο ομαδοποίησης στη ΦΑ, όταν δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη θετικού κλίματος παρακίνησης στο μάθημα

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδραση του παράγοντα «φύλο», έχουν εντοπιστεί διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της εσωτερικής

παρακίνησης ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος (Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Η παρακίνηση των μαθητών/τριών επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες όπως η ικανότητα και η επιτυχία στις φυσικές δραστηριότητες (Roberts, Kleiber & Duda, 1981). Όπως οι ενήλικες, έτσι και τα παιδιά παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και παρακίνηση για εκείνες τις δραστηριότητες που αισθάνονται πιο ικανά, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες «επιτυχίας» στις δραστηριότητες αυτές. Αντίθετα αποτελέσματα στην παρακίνηση (και κατ' επέκταση στην ευχαρίστηση) παρουσιάζονται από τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα όπου ο μαθητής-τρια έχει μειωμένη ικανότητα (ή εντύπωση μειωμένης ικανότητας για τον εαυτό του).

Το κάθε παιδί κρίνει και αξιολογεί με διαφορετικό τρόπο την ικανότητά του στις διάφορες δεξιότητες και φυσικές δραστηριότητες. Οι ατομικές διαφορές των παιδιών που σχετίζονται με την παρακίνηση επικεντρώνονται κυρίως:

- α) στις διαφορές που παρουσιάζουν στην προσπάθεια που καταβάλουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής,
- β) στην επιλογή των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα της Φ.Α.,
- γ) στην επιλογή των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά σε όλα τα μαθήματα της Φ.Α.,
- δ) στην υιοθέτηση της δια βίου άσκησης μετά το τέλος της εκπαίδευσης στο σχολείο.

Για αυτό το σκοπό, ο καθηγητής πρέπει να επιλέγει δραστηριότητες, που να δίνουν έμφαση στην ευχαρίστηση από τη συμμετοχή, στην προσωπική βελτίωση και στη συνεργασία. Έτσι, μπορεί να επιτευχθεί προσανατολισμός των παιδιών στη μάθηση όπου οι μαθητές:

- α) θεωρούν σαν κριτήριο επιτυχίας την προσωπική τους βελτίωση,
- β) ικανοποιούνται όταν βελτιώνονται,
- γ) τα λάθη τους τα εκλαμβάνουν ως μέρος της μάθησης και
- δ) συνεχίζουν την προσπάθεια ακόμη και μετά από αποτυχίες.

Επιπλέον, αυξάνοντας τις θετικές στάσεις για την άσκηση και το μάθημα της Φ.Α., οι μαθητές-τριες απομακρύνονται από τον προσανατολισμό στο «εγώ», όπου:

- α) οι μαθητές-τριες έχουν σαν κριτήριο της επιτυχίας τους το ξεπέραςμα των άλλων,

β) ικανοποιούνται όταν επιδεικνύουν υψηλότερη ικανότητα σε σύγκριση με τους άλλους,

γ) εκλαμβάνουν τα λάθη του ως απόδειξη μειωμένης ικανότητας και

δ) προσπαθούν για τη νίκη ακόμη και με αθέμιτα ή αντιαθλητικά μέσα.

Όλα όσα με συντομία προαναφέρθηκαν αποτέλεσαν αντικείμενου έντονου προβληματισμού, δίνοντας το έναυσμα για περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που σχετίζονται με την παρακίνηση των μαθητών/τριών, με αυτόν της επίδρασης των τρόπων σχηματισμού ομάδων στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα φυσικής αγωγής σε σχέση με τον παράγοντα φύλο να συγκεντρώνει το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, προκειμένου να διαπιστωθεί η θετική ή αρνητική επίδραση που υπάρχει ανάμεσα στο περιεχόμενο του μαθήματος, το φύλο και τον τρόπο με τον οποίο ομαδοποιούνται οι μαθητές/τριες.

Η κατανόηση της θεωρητικής βάσης του προβλήματος

Στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν την υπεροχή της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών-τριών (σε σχέση με την εξωτερική) στη διευκόλυνση της μάθησης στο σχολείο, στην συνεχή ενασχόληση με μια δραστηριότητα και στην καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο (Gottfried, 1985; Vallerand & Bissonnette, 1992; Biddle, 1992; Goudas, Biddle, & Fox 1994, 1994a; Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995)

Σύμφωνα με έρευνες, η διαφοροποίηση που παρατηρείται στα επίπεδα της εσωτερικής παρακίνησης (τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και μεταξύ των ατόμων) μέσα στο μάθημα της Φ.Α. συχνά σχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος και επηρεάζεται από τον παράγοντα «φύλο». Συγκεκριμένα, αναφέρεται ότι τα αγόρια προτιμούν συναγωνιστικά αθλήματα, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τα ατομικά (Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991). Επίσης, είναι δυνατόν ένας μαθητής ή μαθήτρια να επιδεικνύει διαφορετικά επίπεδα παρακίνησης για διαφορετικές αθλητικές δραστηριότητες (Goudas & Biddle, 1993), γεγονός που έχει επιρροή στη στάση του ως προς την συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Επιπρόσθετα, έχει υποστηριχτεί ότι το κλίμα συνεργασίας επηρεάζει την παρακίνηση των μαθητών/τριών. Οι Townsend και Hicks (1997) διαπίστωσαν ότι στις τάξεις (ηλικίας 12-13 ετών), όπου υπήρχε κλίμα συνεργασίας, υπήρχε

και κλίμα «έργου»-μάθησης. Σε σχέση με το φύλο, τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους

Η συμπεριφορά και κατ' επέκταση οι στάσεις των μαθητών και των μαθητριών ως προς το μάθημα τις φυσικής αγωγή επηρεάζονται από κάποιους παράγοντες. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985), οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με την ικανοποίηση τριών έμφυτων αναγκών του ατόμου, οι οποίες είναι: η ανάγκη του αυτοκαθορισμού των ενεργειών, η ανάγκη για αίσθηση ικανότητας και η ανάγκη για καλές κοινωνικές σχέσεις. Ένας τρόπος για την ικανοποίηση των αναγκών αυτών των ατόμων, με άμεση συνέπεια την αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης, είναι να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές-τριες να επιλέξουν ανάμεσα σε κάποιες δραστηριότητες ή τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν σε αυτές (π.χ. τρόποι ομαδοποίησης).

Σχετικά με τους τρόπους ομαδοποίησης στο μάθημα της Φ.Α., αρκετοί ερευνητές προτείνουν τον τυχαίο τρόπο, όταν δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη θετικού κλίματος παρακίνησης στο μάθημα (Erstein, 1988; 1989). Ο διδάσκων, από τη μεριά του, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει τις δυνατότητες ομαδοποίησης, επιλέγοντας για κάθε περίπτωση τον τρόπο ομαδοποίησης που θα συντελέσει θετικότερα στη μάθηση των διαφόρων δεξιοτήτων.

Συνεπώς, οι καθηγητές/τριες Φ.Α., προκειμένου να παρακινήσουν τους μαθητές/τριες τους και να προσανατολίσουν το κλίμα του μαθήματος στη «μάθηση», καλό θα ήταν να λάβουν υπ' όψιν τους, τις προτιμήσεις των μαθητών-τριών για τον τρόπο σχηματισμού ομάδων, τη σχέση των προτιμήσεων αυτών με τα στερεότυπα που φέρουν οι αθλοπαιδιές και τις τυχόν διαφοροποιήσεις στην παρακίνηση μεταξύ των δυο φύλων τόσο όσο αναφορά στο περιεχόμενο του μαθήματος της Φ.Α. όσο και στον τρόπο που προτιμούν να δημιουργούν ομάδες κατά την διάρκεια της διεξαγωγής του.

Σημασία της Έρευνας

Η παρούσα έρευνα εξέτασε το βαθμό κατά τον οποίο το περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και ο τρόπος με τον οποίο ομαδοποιούνται οι μαθητές/τριες μπορεί να συνεισφέρει στην δημιουργία θετικού κλίματος παρακίνησης στο μάθημα.

Η δημιουργία θετικού κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α. επιτυγχάνεται και επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων. Η επέμβαση του καθηγητή/τριας Φ.Α. σε κάποιους από αυτούς μπορεί να επηρεάσει την παρακίνηση των παιδιών. Ένας από τους παράγοντες αυτούς, που σχετίζονται άμεσα με το μάθημα της Φ.Α. είναι και ο τρόπος με τον οποίο ομαδοποιούνται οι μαθητές/τριες κατά την διάρκεια διεξαγωγής του.

Η σημασία της συγκεκριμένης έρευνας έγκειται στην διερεύνηση διαφορών που προκύπτουν από τους διάφορους τρόπους σχηματισμού ομάδων στο μάθημα της φυσικής αγωγής από τους μαθητές/τριες και στην καταγραφή των διαφοροποιήσεων των απόψεων ανάλογα με το περιεχόμενο του μαθήματος και ιδιαίτερα σε σχέση με αθλήματα που πιθανόν αντανάκλουν κάποια στερεότυπα (π.χ. ποδόσφαιρο) και το φύλο των διδασκόμενων.

Ενδεχομένως, τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαν να συμβάλλουν σημαντικά στην βελτίωση του μαθήματος της Φ.Α., αφού μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό βοήθημα για τους καθηγητές/τριες Φ.Α. για τον καλύτερο σχεδιασμό του μαθήματος.

Σκοπός της Έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση των στάσεων των μαθητών/τριών ως προς τους διάφορους τρόπους σχηματισμού ομάδων. Επίσης, εξετάστηκαν-συγκρίθηκαν οι στάσεις και η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και των μαθητριών σε σχέση με τους τρόπους ομαδοποίησης στο μάθημα της Φ.Α., προκειμένου να διαπιστωθεί η επίδραση του τρόπου σχηματισμού ομάδων στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης. Επιπλέον, αναζητήθηκαν διαφορές στις στάσεις των μαθητών σχετικά με το σχηματισμό των ομάδων από τον καθηγητή ή τους μαθητές και τη δημιουργία αμιγών ή μικτών ομάδων.. Τα αθλήματα που αξιολογήθηκαν ήταν του ποδοσφαίρου και της πετοσφαίρισης.

Υποθέσεις

Μηδενική Υπόθεση 1: Δεν θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών ως προς το σχηματισμό ομάδων από τον καθηγητή/τρια για το ποδόσφαιρο και στην πετοσφαίριση

$$(H_0 : \mu_{\alpha} = \mu_{\kappa}).$$

Εναλλακτική Υπόθεση 1: Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών ως προς το σχηματισμό ομάδων από τον καθηγητή/τρια για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_1 : \mu_{\alpha} \neq \mu_{\kappa})$$

Μηδενική Υπόθεση 2: Δεν θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών ως προς τη συνεργασία με παιδιά του ίδιου φύλου για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_0 : \mu_{\alpha} = \mu_{\kappa}).$$

Εναλλακτική Υπόθεση 2: Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών ως προς τη συνεργασία με παιδιά του ίδιου φύλου για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_2 : \mu_{\alpha} \neq \mu_{\kappa})$$

Μηδενική Υπόθεση 3: Δεν θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών ως προς τη συνεργασία με παιδιά του άλλου φύλου για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_0 : \mu_{\alpha} = \mu_{\kappa}).$$

Εναλλακτική Υπόθεση 3: Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών ως προς τη συνεργασία με παιδιά του άλλου φύλου για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_3: \mu_{\alpha} \neq \mu_{\kappa})$$

Μηδενική Υπόθεση 4: Δεν θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών για το σχηματισμό αμιγών ομάδων για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_0 : \mu_{\alpha} = \mu_{\kappa}).$$

Εναλλακτική Υπόθεση 4: Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών για το σχηματισμό αμιγών ομάδων για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_4: \mu_{\alpha} \neq \mu_{\kappa})$$

Μηδενική Υπόθεση 5: Δεν θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών για το σχηματισμό μικτών ομάδων για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_0: \mu_\alpha = \mu_\kappa).$$

Εναλλακτική Υπόθεση 5: Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στις στάσεις των μαθητών/τριών για το σχηματισμό μικτών ομάδων για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_5: \mu_\alpha \neq \mu_\kappa)$$

Μηδενική Υπόθεση 6: Δεν θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στην εσωτερική παρακίνηση και συγκεκριμένα στη διασκέδαση των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α στο ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_0: \mu_\alpha = \mu_\kappa).$$

Εναλλακτική Υπόθεση 6: Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στην εσωτερική παρακίνηση και συγκεκριμένα στη διασκέδαση των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α στο ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_6: \mu_\alpha \neq \mu_\kappa)$$

Μηδενική Υπόθεση 7: Δεν θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στην εσωτερική παρακίνηση και συγκεκριμένα στην αντίληψη της αθλητικής ικανότητας στο ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_0: \mu_\alpha = \mu_\kappa).$$

Εναλλακτική Υπόθεση 7: Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στην εσωτερική παρακίνηση και συγκεκριμένα στην αντίληψη της αθλητικής ικανότητας στο ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_7: \mu_\alpha \neq \mu_\kappa)$$

Μηδενική Υπόθεση 8: Δεν θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στην εσωτερική παρακίνηση και συγκεκριμένα στην ψυχική πίεση που νιώθουν στο ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_0: \mu_\alpha = \mu_\kappa).$$

Εναλλακτική Υπόθεση 8: Θα υπάρξουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών όσο αφορά στην εσωτερική παρακίνηση και συγκεκριμένα στην ψυχική πίεση που νιώθουν στο ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση

$$(H_8: \mu_\alpha \neq \mu_\kappa)$$

Οι Περιορισμοί-Οριοθετήσεις της Έρευνας

Οι μαθητές-τριες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν αποκλειστικά της πρώτης Γυμνασίου. Επίσης, οι συμμετέχοντες ήταν όλοι μαθητές σχολείων της Ανατολικής Μακεδονίας. Τέλος, η παρούσα έρευνα διενεργήθηκε μόνο για τα αθλήματα του ποδοσφαίρου και της πετοσφαίρισης.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1. Στάσεις μαθητών-τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Ο Ajzen (1988) ορίζει τις στάσεις «ως μια προδιάθεση που μαθαίνεται και οδηγεί τα άτομα να αντιδρούν θετικά ή αρνητικά σε ένα αντικείμενο» και διαμορφώνονται-αλλάζουν συνεχώς μέσω των νέων γνώσεων και εμπειριών (Rajeski, 1990). Οι στάσεις υποδηλώνουν τη γενικότερη αντίληψη που έχει ένα άτομο για ένα συγκεκριμένο θέμα.

Οι στάσεις, σε γενικό πλαίσιο, μαθαίνονται μέσω των άμεσων εμπειριών του ατόμου όπως και μέσω άλλων ατόμων (Triandis, 1971). Επίσης, σύμφωνα με τους Fishbein και Middlestadt (1987), η κατανόηση των στοιχείων που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για μια συμπεριφορά είναι το πρωταρχικό βήμα για την ανάπτυξη οποιασδήποτε εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία στοχεύει στην αλλαγή των στάσεων.

Σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου, Θεοδωράκη και Γούδα (2003), οι οποίοι μέσα από τη συλλογή σχετικών ερευνητικών δεδομένων μελέτησαν διεξοδικά το θέμα των στάσεων και των τρόπων που αυτές μπορούν να επηρεαστούν και να αλλάξουν, διαπίστωσαν ότι η συμπεριφορά των ατόμων καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τις στάσεις τους. Οι γνώσεις που έχουν τα παιδιά, οι εμπειρίες τους, τα συναισθήματα τους, οι προθέσεις τους και ο έλεγχος που νομίζουν ότι ασκούν σε ένα γεγονός ή μια κατάσταση αποτελούν καθοριστικό παράγοντα στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους..

Απώτερος σκοπός του/της καθηγητή/τριας Φ.Α. θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση θετικών στάσεων για άσκηση (των μαθητών-τριών) αλλά και η μετατροπή των αρνητικών στάσεων σε θετικές (Θεοδωράκης, 1990). Ο σημαντικότερος προβληματισμός, βέβαια, είναι το πώς μπορούν να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω.

Εφόσον, λοιπόν, οι στάσεις των ατόμων μπορούν να επηρεαστούν, πρωταρχικός στόχος του καθηγητή φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι η εφαρμογή εκείνων των στρατηγικών που στοχεύουν στην μετατροπή απόψεων

και των στάσεων των μαθητών-τριών όσο αναφορά στην άσκηση σε θετικές, προκειμένου να ενισχυθεί η παρακίνησή τους στο μάθημα.

2. Παρακίνηση των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Σαν γενική έννοια, η παρακίνηση των παιδιών στο σχολείο (στο μάθημα φυσικής αγωγής) αναφέρεται στο πόσο πολύ προσπαθούν και διασκεδάζουν, πόσο ευχάριστο, χρήσιμο και προκλητικό το βρίσκουν, πόσο εντατικά σκοπεύουν να προσπαθούν και να μην απουσιάζουν σ' όλα τα μαθήματα φυσικής αγωγής.

Η παρακίνηση των μαθητών-τριών επηρεάζεται από διάφορους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Γι' αυτό το λόγο, «διαχωρίστηκε» σε δυο κύριες κατηγορίες: την εσωτερική και την εξωτερική παρακίνηση. Στην εσωτερική παρακίνηση η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα είναι αυτοτελής, με κύρια πηγή (της προσπάθειας που καταβάλλεται) το ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα αυτή με στόχο την ευχαρίστηση που θα προκύψει από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα. Αντίθετα, η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα στην εξωτερική παρακίνηση αποτελεί ένα μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού, όπως η απόκτηση επάθλων, χρήματος, δημόσιας αναγνώρισης, η αποφυγή ντροπής ή άγχους (Deci, 1975).

Μία τρίτη κατηγορία παρακίνησης, η «έλλειψη παρακίνησης» (amotivation) (Deci & Ryan, 1985; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere, & Blais, 1995; Vallerand, & Losier, 1994) αναφέρεται στα άτομα που δεν αντιλαμβάνονται κάποια σχέση ανάμεσα στα αποτελέσματα των πράξεών τους και στις ίδιες τους τις πράξεις. Σ' αυτήν την περίπτωση, νιώθουν ότι δεν είναι ικανά σε μια δραστηριότητα και δεν μπορούν να ελέγξουν τις καταστάσεις. Στον αθλητισμό, δεν βρίσκουν για ποιο λόγο θα πρέπει να συνεχίσουν να αθλούνται κι ίσως και να αποφασίσουν να σταματήσουν.



2.1 Σύγκριση Εσωτερικής-Εξωτερικής Παρακίνησης

Στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν την υπεροχή της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών-τριών (σε σχέση με την εξωτερική παρακίνηση) στη διευκόλυνση της μάθησης στο σχολείο, στη συνεχή ενασχόληση με μια δραστηριότητα και στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών-τριών στο σχολείο.

Η Gottfried (1985) αναφέρει σημαντική θετική σχέση μεταξύ της εσωτερικής παρακίνησης και της σχολικής επίτευξης στα μαθηματικά, για μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου. Επίσης, οι Vallerand και Bissonnette (1992), διαπίστωσαν σε μια έρευνά τους ότι οι εσωτερικά παρακινούμενοι φοιτητές (σε σχέση με τους εξωτερικά παρακινημένους) ήταν πιο πιθανό να επιμείνουν σε κάποιο μάθημα στο οποίο δεν επιτύγχαναν. Τέλος, οι Ryan και Connell (1989), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές είχαν πιο θετικά συναισθήματα μέσα στην τάξη, παρουσίαζαν σε μικρότερο βαθμό συμπτώματα στρες και αντιμετώπιζαν τις δυσκολίες πιο θετικά απ' ό,τι οι εξωτερικά παρακινημένοι μαθητές και μαθήτριες.

Έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα. Οι Goudas, Biddle και Fox (1994a), διαπίστωσαν ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και των μαθητριών για δραστηριότητες στο μάθημα της Φ.Α., τόσο ισχυρότερη ήταν η πρόθεσή τους να συνεχίσουν να ασχολούνται με αυτές στο μέλλον. Οι Goudas, Biddle και Underwood (1994), σε μια έρευνα τους σε φοιτητές πανεπιστημίου, μέτρησαν στην αρχή του εξαμήνου την εσωτερική τους παρακίνηση στην ενόργανη γυμναστική και στο τέλος του εξαμήνου εξέτασαν τη βαθμολογία των φοιτητών στις εξετάσεις καθώς και την πρόθεση αυτών να επιλέξουν την ενόργανη γυμναστική σε ένα από τα επόμενα έτη. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε θετική σχέση μεταξύ της εσωτερικής παρακίνησης των φοιτητών στην αρχή του εξαμήνου και των βαθμών στο τέλος του εξαμήνου με την πρόθεσή τους να επιλέξουν το ίδιο άθλημα ξανά.

Οι Goudas, Biddle, Fox, και Underwood (1995), σε ένα ελεγχόμενο πείραμα σε μαθήτριες Γυμνασίου οι οποίες διδάχτηκαν αγωνίσματα στίβου με δύο διαφορετικές μεθόδους, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι τα μαθήματα που έγιναν με τη μέθοδο που διευκόλυνε την ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης

ήταν πιο ελκυστικά για τις μαθήτριες και μπόρεσαν να αποδώσουν σε αυτά καλύτερα.

Επίσης, έρευνες έχουν δείξει (Ραφαίοπου, 1995b), ότι η παρακίνηση των παιδιών επηρεάζεται από δυο κυρίως παράγοντες:

- α) από τις προσωπικές δεξιότητες ή αντιλήψεις του κάθε παιδιού (για παράδειγμα: πόσο ικανό νιώθει ή πόση διάθεση έχει για μάθηση),
- β) από το περιβάλλον στο οποίο γίνεται η διδασκαλία της φυσικής αγωγής (ποικιλία και καινοτομία του μαθήματος, προσπάθεια του διδάσκοντος κλπ).

Ο Biddle (1992), εντοπίζει την ιδιαίτερη σημασία της εσωτερικής παρακίνησης (σε σχέση με την εξωτερική) στην άθληση ή γύμναση μικρών παιδιών ή εφήβων, αφού τα παιδιά στην ηλικία αυτή αθλούνται κυρίως για την ευχαρίστηση που αποκομίζουν από τις αθλητικές δραστηριότητες και όχι για την απόκτηση τυχόν ανταλλαγμάτων που μπορεί να υπάρχουν. Ωστόσο, από μια άλλη έρευνα των Biddle και Brooke (1992), φαίνεται ότι τα παιδιά από 8 ως 14 ετών προσανατολίζονται σταδιακά σε εξωτερικά κίνητρα.

Η «βελτίωση-κινητοποίηση», λοιπόν, της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών-τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί προκειμένου να αποτελέσει βοήθημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο τρόπος για να επιτευχθεί αυτό είναι να ελεγχθούν οι παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση.

2.2 Παράγοντες που Επηρεάζουν την Εσωτερική Παρακίνηση

Τα στοιχεία και οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και κατ' επέκταση την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και των μαθητριών ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, σύμφωνα με τους Deci και Ryan (1985), σχετίζονται με την ικανοποίηση τριών έμφυτων αναγκών του ατόμου, ο βαθμός ικανοποίησης των οποίων παρακινεί τα άτομα εσωτερικά, οδηγώντας τους να συμμετέχουν σε φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες. Αυτές οι ανάγκες είναι:

α) Η ανάγκη του αυτο-καθορισμού των ενεργειών

Σύμφωνα με αυτήν, τα άτομα έχουν την ανάγκη να νοιώθουν ότι οι ενέργειές τους είναι προϊόν δικών τους αποφάσεων (DeCarms, 1968). Οι Ryan & Grolnick

(1986), στην έρευνά τους διαπίστωσαν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες των τάξεων στις οποίες προάγεται και διευκολύνεται ο αυτο-καθορισμός ενεργειών των μαθητών-τριών, έχουν θετικότερη άποψη για τον εαυτό τους για τις σχολικές τους ικανότητες και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους σε σχέση με τους μαθητές των τάξεων οι οποίες δεν προάγουν τον αυτο-καθορισμό.

Οι παράγοντες που μπορούν να κάνουν τους μαθητές να νοιώσουν ότι αυτο-καθορίζουν τις ενέργειές τους είναι η παροχή επιλογών και η δημιουργία της αίσθησης ότι αυτά που μαθαίνουν στο σχολείο έχουν κάποιο νόημα και χρησιμότητα για τη ζωή τους. Σχετικά με την παροχή επιλογών, όταν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές-τριες να επιλέξουν ανάμεσα σε κάποιες δραστηριότητες ή τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν σε αυτές, τότε νιώθουν ότι οι ίδιοι αποφασίζουν για τη συμπεριφορά τους, με αποτέλεσμα να αισθάνονται πιο αυτο-καθοριζόμενοι (Deci & Ryan, 1985).

Όσο αναφορά στον δεύτερο παράγοντα (της αίσθησης που έχουν οι μαθητές και οι μαθήτριες ότι μαθαίνουν κάτι χρήσιμο για τη ζωή τους), έρευνες με Έλληνες μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου (Papaioannou & Theodorakis, 1996), έδειξαν ότι η αξία την οποία απέδιδαν στο μάθημα (για τη ζωή τους) οι συμμετέχοντες σχετιζόταν θετικά με την εσωτερική παρακίνηση των ίδιων στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

β) Η ανάγκη για αίσθηση ικανότητας

Σύμφωνα με την ανάγκη αυτή τα άτομα επιδεικνύουν εσωτερική παρακίνηση στις δραστηριότητες εκείνες, στις οποίες αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα (Deci, 1975). Έτσι, το πόσο ικανοί αισθάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες σε κάθε μάθημα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την παρακίνησή τους στο συγκεκριμένο μάθημα.

γ) Η ανάγκη για καλές κοινωνικές σχέσεις

Όσο πιο καλά νοιώθει το άτομο με τα άλλα πρόσωπα σε κάποιο χώρο, τόσο πιο πολύ τους προσελκύει το περιβάλλον και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτό και τόσο περισσότερο η συμμετοχή του στη συγκεκριμένη δραστηριότητα πηγάζει από την εσωτερική παρακίνηση.

2.3 Σχέση του Φύλου με την Εσωτερική-Εξωτερική Παρακίνηση

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδραση του παράγοντα «φύλο», έχουν εντοπιστεί διαφοροποιήσεις στο επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης ως προς το περιεχόμενο του μαθήματος. Αναφέρεται ότι τα αγόρια προτιμούν συναγωνιστικά αθλήματα, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τα ατομικά (Figley, 1985; Luke & Sinclair, 1991). Στον ελλαδικό χώρο, έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι σε όλες τις ηλικίες το ποσοστό των αγοριών που επιλέγουν καλαθοσφαίριση, ποδόσφαιρο και τσεκβόλτο είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των κοριτσιών. Αντίθετα, το ποσοστό των κοριτσιών που επιλέγουν ενόργανη γυμναστική και πετοσφαίριση είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των αγοριών (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

3. Ατομικές διαφορές στην παρακίνηση των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής

3.1 Προσωπικοί Προσανατολισμοί

Ο Nicholls (1989), καθώς και οι Nicholls, Patashnick και Nolen (1985), υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μεγαλύτερα των 10 ετών έχουν αναπτύξει δύο διαφορετικούς τρόπους αξιολόγησης των ικανοτήτων τους και τους έχει ονομάσει «προσανατολισμός στο Εγώ» (ego orientation) και προσανατολισμό στο έργο (task orientation). Στον προσανατολισμό στο «εγώ», ο μαθητής συγκρίνει τις ικανότητές του με αυτές των υπολοίπων συμμαθητών του. Στο δεύτερο, η επιτυχία κρίνεται με το αν έμαθε, αν βελτιώθηκε.

Οι μαθητές-τριες που θέτουν στόχους «έργου», αντιλαμβάνονται πως η ειδοποιός διαφορά είναι η προσπάθεια για επιτυχία και όχι η επίδειξη των ικανοτήτων της, γι' αυτό προσπαθούν σκληρά και δεν αποθαρρύνονται εύκολα από τις αποτυχίες. Επιλέγουν μάλιστα και πιο προκλητικούς στόχους στις διάφορες δραστηριότητες και δείχνουν να ικανοποιούνται από την προσπάθειά τους στα δύσκολα (Duda & Hall, 2000; Dweck, 1999).

Από την άλλη μεριά, για τους μαθητές-τριες με στόχους «εγώ», η προσωπική τους βελτίωση δεν φαίνεται να τους απασχολεί καθόλου. Για τα παιδιά εκείνα που έχουν αυτοπεποίθηση και επιζητούν συναγωνισμό υψηλού επιπέδου, η πιθανότητα να έχουν επιτυχία είναι υπαρκτή (Bandura, 1990). Όταν όμως η ανωτερότητά τους αμφισβητηθεί (για οποιονδήποτε λόγο), τότε υπάρχει πιθανότητα να αγχωθούν, αλλά είναι μάλλον απίθανο να οδηγηθούν προς τους στόχους «έργου».

Οι Duda και Hall (2000), στην ανασκόπησή τους επισημαίνουν ότι τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο έργο συνειδητοποιούν ότι ο κυριότερος παράγοντας για την επιτυχία είναι ο εαυτός τους. Αντίθετα, οι μαθητές που θέτουν στόχους «εγώ», επηρεάζονται περισσότερο από παράγοντες που δεν μπορούν να τους ελέγξουν (όπως είναι η απόδοση των άλλων), βάση των οποίων θα θεωρήσουν επιτυχημένη ή όχι τη δική τους προσπάθεια.

Επίσης, τα παιδιά που ενδιαφέρονται να επιδείξουν τις ικανότητές τους αποφεύγουν τις δραστηριότητες που δεν τους παρέχουν αυτήν τη δυνατότητα (Ames, 1992a; Dweck, 1999). Η τόνωση του «εγώ» τους μέσω της επιτυχίας είναι το μόνο ίσως κριτήριο συμμετοχής τους σε μια δραστηριότητα. Δείχνουν να φοβούνται την αποτυχία, η οποία όταν συμβεί, την αποδίδουν σε δική τους μειωμένη προσπάθεια, δικαιολογώντας έτσι τον εαυτό τους και στους ίδιους (Dweck, 1999).

Η παρακίνηση λοιπόν, για τους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από:

- α) την προσωπικότητά τους,
- β) το αν θα συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα,
- γ) το πόση προσπάθεια θα καταβάλλουν,
- δ) τι στόχους θα επιδιώξουν και
- ε) αν θα συνεχίσουν αυτή την προσπάθεια.

Αντίθετα, τα μικρά παιδιά (πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου) είναι παρακινημένα από μόνα τους περισσότερο στο «έργο», λόγω του ότι δεν έχουν αναπτύξει (και παράλληλα συνειδητοποιήσει) τις διαφορές στις ικανότητές τους. Έτσι, δεν δείχνουν να τους ενδιαφέρει τόσο πολύ το ποιος θα τους ξεπεράσει αλλά δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο για το παιχνίδι και την ευχαρίστηση- διασκέδαση που αποκομίζουν απ' αυτό.

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά ατόμων με διαφορετικούς προσωπικούς προσανατολισμούς (προσαρμοσμένο από: Duda, 1992; Duda, 1993a,b; Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Nicholls, 1992).

Προσανατολισμός στο έργο	Προσανατολισμός στο «εγώ»
Κριτήριο της επιτυχίας: αν το άτομο έμαθε κάτι καινούριο ή είχε ατομική βελτίωση	Κριτήριο της επιτυχίας: η σύγκριση της επίδοσης του ατόμου με τα υπόλοιπα άτομα
Τα άτομα διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από την απόδοσή τους	Το επίπεδο παρακίνησης των ατόμων εξαρτάται από την απόδοσή τους
Τα άτομα νιώθουν ικανοποιημένα, δείχνουν ενδιαφέρον κι έχουν λιγότερο στρες ανεξάρτητα από την απόδοσή τους	Τα άτομα νιώθουν ικανοποιημένα ανάλογα με την απόδοσή τους
Τα άτομα καταβάλλουν σχεδόν κάθε φορά την μέγιστη προσπάθειά τους προκειμένου να βελτιωθούν	Τα άτομα προσπαθούν να φέρουν αποτελέσματα καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια
Τα λάθη θεωρούνται μέρος της μάθησης	Τα λάθη κάνουν τα άτομα αυτά να νιώθουν μειονεκτικά
Η χαμηλή απόδοση δεν είναι παράγοντας αποτρεπτικός για την συμμετοχή τους στην άθληση	Η χαμηλή απόδοση είναι αποτρεπτικός παράγοντας για την συμμετοχή τους στην άθληση
Μετά από επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τα άτομα αυτά είναι πιθανό να συνεχίσουν να γυμνάζονται	Μετά από επαναλαμβανόμενες αποτυχίες τα άτομα αυτά πιθανόν να σταματήσουν να γυμνάζονται
Αποδίδουν τα αίτια της επιτυχίας ή αποτυχίας κυρίως στον εαυτό τους, στην καταβολή προσπάθειας	Αποδίδουν τα αίτια της επιτυχίας ή αποτυχίας στο ταλέντο, σε εξωτερικούς παράγοντες
Θεωρούν το μάθημα της φυσικής αγωγής χρήσιμο	Δεν θεωρούν το μάθημα της φυσικής αγωγής τόσο χρήσιμο
Είναι πιθανότερο ότι θα ακολουθήσουν το «φίλαθλο αθλητικό πνεύμα» κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στα σπορ	Είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν «αντιαθλητικό πνεύμα» κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στα σπορ
Ζητούν βοήθεια όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις γιατί πιστεύουν ότι έτσι μπορούν να βελτιωθούν	Διστάζουν να ζητούν βοήθεια όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις γιατί πιστεύουν ότι αυτό είναι δείγμα χαμηλής ικανότητας

Στα μεγαλύτερα παιδιά (γυμνασίου-λυκείου) όμως, όπου δεν είναι τόσο απλά όπως στις μικρότερες ηλικίες, ακόμη κι αν υπάρχει «επαρκής» παρακίνηση, δεν είναι σίγουρο ότι μπορεί να διατηρηθεί για «επαρκές» χρονικό διάστημα. Αν

υπάρχει χαμηλή απόδοση λόγω μειωμένης προσπάθειας, απουσίας διασκέδασης ή μικρότερης προόδου στην ανάπτυξη των διαφόρων δεξιοτήτων, τότε οι μαθητές οδηγούνται μάλλον προς την εγκατάλειψη της προσπάθειας, κάτι που σε πολλές περιπτώσεις δεν τους ενοχλεί ιδιαίτερα.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί, ότι μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με προσανατολισμό στη μάθηση και την πρόοδο είχαν πολύ λιγότερα προβλήματα με τα μαθήματα του σχολείου και οι περισσότεροι από αυτούς δεν αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Galloway, Leo, Rogers & Armstrong, 1995). Οι μαθητές-τριες, αντίθετα, που αντιμετώπιζαν προβλήματα με τα μαθήματα και είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είχαν χαμηλή παρακίνηση και χαμηλή αντίληψη για την προσωπική τους ικανότητα, αποφεύγοντας τις προκλήσεις για να προστατέψουν έτσι το «εγώ» τους.

Ο καθηγητής Φ.Α., λοιπόν, και σ' αυτή την περίπτωση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο με το να «κατευθύνει» αυτά τα παιδιά να αποδίδουν την έλλειψη επιτυχίας στην έλλειψη προσπάθειας, μεταβάλλοντας έτσι τις αντιδράσεις τους σε δύσκολες ασκήσεις προς όφελός τους (Craske, 1988).

3.2 Προσωπικοί Προσανατολισμοί κι Εσωτερική Παρακίνηση

Μεγάλος αριθμός ερευνών αναφέρεται στη σχέση που υπάρχει μεταξύ της επίτευξης των στόχων, της ευχαρίστησης και της εσωτερικής παρακίνησης. Οι βασικές θεωρίες στον τομέα της αθλητικής ψυχολογίας που αναφέρονται σ' αυτή τη σχέση είναι η *θεωρία επίτευξης στόχων* (achievement goal theory) και η *αντιληπτική ικανότητα για παρακίνηση* (cognitive evaluation theory) (Duda, 2001; Duda & Hall, 2000; Roberts, Treasure & Kavussanu, 1997).

Παρακίνηση για επίτευξη στόχων υπάρχει όταν το άτομο νιώθει ευχαρίστηση κατά τη διάρκεια της προσπάθειας που κάνει για να επιτύχει κάτι. Τα επιμέρους στοιχεία που εμφανίζει το άτομο που έχει υψηλή παρακίνηση για επίτευξη είναι συνεχής προσπάθεια, επιμονή, συγκέντρωση και καθορισμός δύσκολων στόχων. Επίσης, ο ρόλος της αντίληψης ικανότητας στην παρακίνηση είναι σημαντικός. Όταν το άτομο αισθάνεται ικανό, προσδοκά ότι θα πετύχει, δε φοβάται πιθανή αποτυχία και βρίσκει προκλητική μια κατά γενική ομολογία δύσκολη δραστηριότητα. Αντίθετα, το άτομο που δεν αισθάνεται ικανό, φοβάται ότι θα

αποτύχει και φυσικά η δραστηριότητα που του δημιουργεί το φόβο της αποτυχίας δεν του προξενεί κανένα ενδιαφέρον (και μάλλον το απωθεί).

Τα παιδιά που αισθάνονται ικανά στις αθλητικές δραστηριότητες παρουσιάζουν υψηλή παρακίνηση ενώ η αντίληψη μειωμένης ικανότητας είναι ανασταλτικός παράγοντας στην παρακίνηση των παιδιών (Παπαϊωάννου, Γούδας & Θεοδωράκης, 1999).

Η θεωρία της αντιληπτικής ικανότητας για παρακίνηση υποδεικνύει ότι η εσωτερική παρακίνηση εξαρτάται από την ανάγκη του ατόμου για συμμετοχή και αυτο-καθορισμό (Deci & Ryan, 1985). Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, ένας βασικός παράγοντας για τον αυτο-καθορισμό είναι η παροχή επιλογών. Όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε κάποιες δραστηριότητες (ή τον τρόπο που θα συμμετέχουν σ' αυτές), τότε νιώθουν ότι οι ίδιοι αποφασίζουν για τη συμπεριφορά τους κι έτσι είναι πιθανότερο να αισθάνονται αυτο-καθοριζόμενοι.

Ένας δεύτερος παράγοντας που συμβάλλει στην αίσθηση αυτο-καθορισμού είναι πεποίθηση του μαθητή-τριας ότι αυτά που κάνει στο σχολείο έχουν κάποιο νόημα για τη ζωή του (Papaioannou & Theodorakis, 1996; Παπαϊωάννου, Γούδας & Θεοδωράκης, 1999). Ο αυτο-καθορισμός δεν αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα για την επίτευξη των στόχων του «εγώ», γιατί η επιτυχία του ατόμου εξαρτάται πιο πολύ από εξωτερικούς (ανεξέλεγκτους από το ίδιο το άτομα) παράγοντες (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995).

Η θεωρία της επίτευξης των στόχων υποστηρίζει ότι η εσωτερική παρακίνηση υπάρχει όταν το άτομο βάζει στόχους «έργου» και επικεντρώνεται στις απαιτήσεις που υπάρχουν, υπερνικώντας τις αντιξοότητες (Nicholls, 1989). Αντίθετα, όταν υπάρχουν στόχοι «εγώ» δεν υπάρχει εσωτερική παρακίνηση, γιατί η επίδειξη της ανωτερότητας έναντι των άλλων είναι το συναίσθημα εκείνο που κυριαρχεί πάνω απ' όλα (Nicholls, 1989; Ryan, 1982).

Η θετική σχέση ανάμεσα στους προσωπικούς προσανατολισμούς και το επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης έχει πιστοποιηθεί από πολλές έρευνες, οι οποίες εξέτασαν μαθητές-τριες (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992; Duda, Seifriz & Chi, 1992; Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994; Goudas, Biddle & Fox, 1994a), φοιτητές-τριες πανεπιστημίου (Seifert, 1995), αλλά και έφηβους αθλητές με κάποιου είδους φυσική ανικανότητα (White & Duda, 1993).

Τα παιδιά που είναι έντονα προσανατολισμένα στο «έργο» δεν φοβούνται την αποτυχία και διατηρούν υψηλή παρακίνηση για μεγάλο χρονικό διάστημα. Σε αντίθεση τα παιδιά που είναι έντονα προσανατολισμένα στο «εγώ», παρουσιάζουν (διαχρονικά) μειωμένη παρακίνηση, γιατί δεν μπορούν να βγαίνουν συνεχώς πρώτοι ή να ξεπερνούν τους άλλους (Παπαϊωάννου, Γούδας, & Θεοδωράκης, 1999).

Επίσης, έχει υποστηριχθεί ότι παιδιά με υψηλό προσανατολισμό στο έργο παρουσιάζουν υψηλότερη και πιο σταθερή (διαχρονικά) παρακίνηση απ' ότι τα παιδιά που προσανατολίζονται στο «εγώ», ακόμη κι αν έχουν χαμηλή ή μέτρια αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα (Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994).

Ορισμένες έρευνες (Duda, 1992; Duda, & Hall, 2000) έχουν υποστηρίξει, θετική σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον και την επίτευξη στόχων «έργου» (και απουσία ενδιαφέροντος). Αντίθετα, σε στόχους «εγώ» δεν υπήρχε ενδιαφέρον.

Οι Roberts και Treasure (1995) και Treasure και Roberts (1995), στις έρευνές τους σχετικά με την ευχαρίστηση που νιώθουν οι μαθητές στο μάθημα της Φ. Α. θέτοντας στόχους «έργου» ή στόχους «εγώ», κατέληξαν ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και το υψηλό ή χαμηλό επίπεδο των στόχων.

Επιπρόσθετα, ερευνητές (Duda & Hall, 2000; Eccles & Harold, 1991) κατέληξαν στο ότι, τα αποτελέσματα των στόχων και η αντιληπτική ικανότητα του ατόμου μπορεί να μετριάσουν την αξία της προσπάθειας, επηρεάζοντας έτσι και την εσωτερική παρακίνηση.

Τέλος, στην ανασκόπηση των Duda και Hall (2000), οι πιο πολλές σύγχρονες έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της επίτευξης των στόχων επιδρά διαφορετικά στην παρακίνηση κάθε ατόμου, αφού είναι ικανή να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει την εσωτερική είτε την εξωτερική παρακίνηση, οδηγώντας ακόμη και στην κατάσταση της έλλειψης παρακίνησης (a motivation). Πιο συγκεκριμένα, συμπέραναν ότι οι μαθητές που θέτουν στόχους «έργου», παρακινούνται εσωτερικά θέτοντας στόχους μάθησης και δημιουργώντας παράλληλα στρατηγικές για να καλύψουν τις προσωπικές τους ανάγκες (εξωτερικεύοντάς τις παράλληλα). Έτσι υπάρχει και αυτονομία στην επιλογή της δραστηριότητας, αφού η επιτυχία και η αποτυχία βασίζονται απόλυτα σε

υποκειμενικά κριτήρια. Ο μαθητής επιλέγει δηλαδή να βελτιώνεται και όχι να επιδεικνύει τις ικανότητές του.

Ανεξάρτητα πάντως από τον προσανατολισμό των στόχων, υπάρχει διαβάθμιση στην παρακίνηση ο βαθμός της οποίας εξαρτάται από την προσωπικότητα του κάθε ατόμου (Duda, 1992; Nicholls, 1989).

Εν κατακλείδι, πρέπει να αναφερθεί ότι οι στόχοι επίτευξης των μαθητών-τριών μπορεί να μην είναι σε συμφωνία με το κλίμα παρακίνησης. Για παράδειγμα, οι προσδοκίες του καθηγητή μπορεί να έρχονται σε σύγκρουση με τους στόχους των μαθητών. Το κατά πόσο όμως το παραπάνω μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών-τριών είναι ακόμη μη διερευνημένο.

4. Κλίμα Παρακίνησης

4.1 Διαστάσεις Κλίματος Παρακίνησης

Το ψυχολογικό κλίμα που δημιουργείται από γονείς, καθηγητές και προπονητές επηρεάζει την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, καθώς επίσης και τους στόχους επίτευξης των ατόμων (Ames & Archer, 1988).

Το περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις σχολικές δραστηριότητες, αλλά και στο μάθημα της φυσικής αγωγής ειδικότερα. Η παρακίνηση και το περιβάλλον στο μάθημα της Φ.Α. αναφέρεται στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης.

Για τους Ames και Archer (1988), το κλίμα παρακίνησης έχει δύο διαστάσεις:

- α) με έμφαση στη μάθηση και
- β) με έμφαση στον ανταγωνισμό (επίδοση).

Από πολύ παλιά υπήρξε σημαντικό ενδιαφέρον για τη μελέτη του σχολικού περιβάλλοντος και έχουν γίνει έρευνες για να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα παιδιά το περιβάλλον στο σχολείο και ο βαθμός κατά τον οποίο επηρεάζεται η συμπεριφορά τους από την αντίληψή τους αυτή.

Η Ames (1992 a,b) υποστήριξε ότι ο προσανατολισμός που θα δώσουν οι καθηγητές στο μάθημα, μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά δημιουργώντας έτσι την πιθανότητα να υιοθετούν διαφορετικούς προσωπικούς στόχους, δηλαδή να έχουν περισσότερο διάθεση για μάθηση ή για ανταγωνισμό. Όπως και ο Nicholls (1989), έτσι και η Ames χώρισε τον προσανατολισμό του μαθήματος σε δύο κατηγορίες: στον «προσανατολισμό στην επίδοση», όπου ο καθηγητής δείχνει αυξημένο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των παιδιών (και τα παιδιά με τη σειρά τους «μετρούν» την επιτυχία που έχουν στο μάθημα συγκρίνοντας τον εαυτό τους με τους συμμαθητές τους) και στον «προσανατολισμό στη μάθηση», όπου ο καθηγητής δείχνει ενδιαφέρον για τη διαδικασία της μάθησης και το βαθμό βελτίωσης των παιδιών (οι μαθητές «μετρούν» την επιτυχία τους στο μάθημα βασισμένοι στην βελτίωση και την πρόοδό τους).

Αρκετές έρευνες (Goudas, Biddle, & Fox 1994a; Goudas, Biddle, & Underwood 1995; Papaioannou, 1998; Papaioannou, 1995a; Roberts & Treasure, 1995) επισημαίνουν ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, τότε προσπαθούν περισσότερο και διασκεδάζουν περισσότερο.

Σε μια έρευνα με 1750 μαθητές γυμνασίου και λυκείου (Παπαϊωάννου, 1996) φάνηκε ότι οι μαθητές θα προσπαθούσαν περισσότερο στο μάθημα της φυσικής αγωγής αν μάθαιναν κάτι ευχάριστο και χρήσιμο για τη ζωή τους.

Αντίθετα, όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα είναι προσανατολισμένο προς την επίδοση και τον ανταγωνισμό, τότε θέτουν ως πρωταρχικό τους στόχο το «ξεπέραςμα» των άλλων και θεωρούν ότι είναι επιτυχημένα όταν είναι καλύτεροι σε σύγκριση με τους άλλους. Τα παιδιά αποφεύγουν να συμμετέχουν στο μάθημα, ειδικά αν νομίζουν ότι δε θα τα καταφέρουν, αφού αισθάνονται άσχημα και μειονεκτικά όταν δεν είναι πρώτα ή δεν επιτύχουν το προσδοκώμενο αποτέλεσμα.

Επίσης, στο περιβάλλον με έμφαση στο «ξεπέραςμα των άλλων», η επιτυχία ορίζεται ως απόδοση υψηλού βαθμού, αξία δίνεται στην υψηλή ικανότητα και τα άτομα ικανοποιούνται όταν ξεπερνούν τους άλλους. Ο καθηγητής προσανατολίζεται στο πώς οι μαθητές αποδίδουν, με αποτέλεσμα τα λάθη να δημιουργούν άγχος στους μαθητές. Εκείνοι με τη σειρά τους στρέφουν την προσοχή τους στο πώς να αποδώσουν καλύτερα και καταβάλλουν κάθε

προσπάθεια για να ξεπεράσουν τους άλλους και κριτήριο αξιολόγησης αποτελεί το επίπεδο των άλλων

Πίνακας 2. Ανάλυση των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης (προσαρμοσμένο από: Ames, 1992; Ames & Archer, 1988; Παπαϊοαννου, 1995b; Roberts, 1993).

Διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης	Κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση	Κλίμα προσανατολισμένο στην επίδοση
Η επιτυχία ορίζεται ως ...	Βελτίωση, πρόοδος	Υψηλοί βαθμοί, υψηλή επίδοση σύμφωνα με τις νόρμες
Αξία δίνεται στην ...	Προσπάθεια, μάθηση	Υψηλή ικανότητα σύμφωνα με τις νόρμες
Λόγοι ικανοποίησης ...	Πρόκληση, σκληρή δουλειά	Το να τα καταφέρνεις καλύτερα απ' τους άλλους
Ο καθηγητής είναι προσανατολισμένος στο ...	Πώς οι μαθητές μαθαίνουν	Πώς οι μαθητές αποδίδουν
Άποψη για τα λάθη ...	Μέρος της μάθησης	Πηγή άγχους
Η προσοχή στρέφεται ...	Στη διαδικασία της μάθησης	Στην απόδοση σε σύγκριση με τους άλλους
Λόγοι για καταβολή προσπάθειας ...	Η μάθηση νέων πραγμάτων- δεξιοτήτων	Υψηλοί βαθμοί, επιδόσεις καλύτερες από τους άλλους
Κριτήρια αξιολόγησης ...	Σύμφωνα με την πρόοδο	Σύμφωνα με τις νόρμες

Οι Goudas, Biddle και Fox (1994a), σε μια έρευνα τους σε 250 μαθητές (οι οποίοι συμμετείχαν σε ένα τεστ αξιολόγησης της αερόβιας ικανότητας) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που είχαν τη χαμηλότερη απόδοση στο τεστ, αλλά ήταν προσανατολισμένοι στο «έργο» ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από την απόδοσή τους, τους άρεσε η συμμετοχή τους στο τεστ και είχαν λιγότερο στρες από όσους ήταν προσανατολισμένοι στο «εγώ». Έτσι, στην παραπάνω έρευνα, η χαμηλή απόδοση δεν ήταν αποτρεπτικός παράγοντας για τους πρώτους, ενώ ήταν για τους δεύτερους.

Οι Nicholls, Patashnick και Nolen (1985) υποστηρίζουν ότι στη σχολική Φ.Α. η δημιουργία κλίματος ανταγωνισμού είναι στενά συνδεδεμένη με την αντίληψη ότι η γύμναση των μαθητών οδηγεί μόνο στην καλή φυσική κατάσταση και υγεία. Αντίθετα, η δημιουργία κλίματος μάθησης φαίνεται να είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνικοποίηση του μαθητή, την προσωπική του μάθηση και βελτίωση. Στην έρευνά τους, οι Townsend και Hicks (1997) υποστηρίζουν ότι στις τάξεις (ηλικίας 12-13 ετών), όπου υπήρχε κλίμα συνεργασίας, υπήρχε και κλίμα «έργου»-μάθησης. Σε σχέση με το φύλο, τα κορίτσια παρουσίασαν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Ο Παραιοαννου (1998) υποστηρίζει ότι οι καθηγητές Φ. Α. που είχαν σαν πρότυπό τους τη δημιουργία κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση, έβαζαν στόχο την προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή και δεν έκαναν διακρίσεις ανάμεσα σε καλύτερους και χειρότερους, ούτε σε αγόρια και κορίτσια.

Η ισότητα στο μάθημα της φυσικής αγωγής αναφέρεται (περισσότερο ίσως από τα υπόλοιπα μαθήματα) στις διαφορές των ικανοτήτων μεταξύ των μαθητών (και πώς οι ίδιοι τους το αντιλαμβάνονται), ίσως επειδή είναι τέτοια η φύση του μαθήματος που οι διαφορές είναι ευδιάκριτες. Το σημαντικότερο δηλαδή δεν είναι η ατομική αντίληψη ικανότητας του μαθητή, αλλά το κλίμα του μαθήματος.

4.2 Σχέση Μεταξύ Αντιλαμβανόμενου Κλίματος Παρακίνησης, Εσωτερικής Παρακίνησης και Στόχων Επίτευξης

Η παρακίνηση των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α. επηρεάζεται από τις διαφορετικές τους προσεγγίσεις σε σχέση με τους προσωπικούς τους στόχους και το πώς αντιλαμβάνονται το περιβάλλον μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η μαθησιακή διαδικασία.

Η Ames (1992a) τονίζει ότι το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται διαφορετικά αυτά που συμβαίνουν γύρω του και γι' αυτό και κάθε μαθητής-τρια υιοθετεί διαφορετική στάση ως προς την παρακίνηση του στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, τα κριτήρια αξιολόγησης, το επίπεδο που πρέπει να έχει ο μαθητής-τρια, ο τρόπος

με τον οποίο ομαδοποιούνται οι μαθητές-τριες και τέλος ο τρόπος με τον οποίο διαρθρώνονται όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα την πραγματοποίηση του μαθήματος σε περιβάλλον «έργου» ή ανταγωνισμού, το οποίο επιδρά διαφορετικά σε κάθε μαθητή, επηρεάζοντας τις στάσεις του προς την άθληση σε θετική ή αρνητική κατεύθυνση.

Σύμφωνα με τους Treasure και Roberts (1995), όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα της Φ.Α. είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, θέτουν ως πρωταρχικό τους στόχο την προσωπική τους βελτίωση και παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα παρακίνησης. Τα παιδιά αυτά συμμετέχουν πιο ενεργά, διασκεδάζουν περισσότερο στο μάθημα και δεν ανησυχούν για τα λάθη τους γιατί τα θεωρούν κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

Επίσης, ο Roberts (1992), κατέδειξε με την έρευνά του ότι όταν τίθενται στόχοι μάθησης, υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στην παρακίνηση και την επίτευξη των στόχων για τους ικανούς και τους λιγότερο ικανούς μαθητές.

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα υποδεικνύουν ότι από την πέμπτη δημοτικού ως την τρίτη λυκείου η παρακίνηση των μαθητών μειώνεται δραματικά (Papaioannou, 1992, 1995a, 1997; Papaioannou & Diggelidis, 1996; Παπαϊωάννου, 1995, 1996; Παπαϊωάννου, Γούδας & Θεοδωράκης, 1999; Παπαϊωάννου & Διγγελίδης, 1996). Στις έρευνες αυτές φάνηκε ότι οι μαθητές των λυκείων έδειχναν πολύ λιγότερο ενδιαφέρον στο μάθημα της φυσικής αγωγής, θεωρούσαν το μάθημα λιγότερο χρήσιμο για τη ζωή τους και οι δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος ήταν πολύ λιγότερο προκλητικές απ' ό,τι στους μαθητές των γυμνασίων. Επίσης, θεωρούσαν ότι το μάθημα ήταν πολύ λιγότερο προσανατολισμένο στο έργο από αυτό που γινόταν στο γυμνάσιο. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί το μάθημα της φυσικής αγωγής κυρίως στο λύκειο δεν θέτει ρεαλιστικούς στόχους μάθησης για κάθε μαθητή, δεν υπάρχει δηλαδή το κατάλληλο κλίμα παρακίνησης.

Επίσης, έρευνες στο σχολικό περιβάλλον, τόσο στην Ελλάδα (Papaioannou, 1992; Papaioannou, & Theodorakis, 1996; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996), όσο και στο εξωτερικό (Goudas, Biddle & Fox, 1994b; Goudas, Biddle & Underwood, 1995), δείχνουν ότι ο προσανατολισμός στο «έργο» έχει θετική-γραμμική σχέση με την υψηλή παρακίνηση των μαθητών σε αντίθεση με τον προσανατολισμό στο «εγώ», που δεν παρουσίασε ανάλογη σχέση.

Συγκεκριμένα, σε έρευνα που έγινε σε ελληνικά σχολεία (Διγγελίδης, 1996) βρέθηκε ότι η αντίληψη των μαθητών για έμφαση του καθηγητή στη μάθηση επηρεάζει θετικά την παρακίνηση των μαθητών, ενώ η αντίληψη των μαθητών για έμφαση στον ανταγωνισμό δεν είχε κανένα είδος συσχέτισης με την παρακίνηση.

Επίσης, έρευνες στον τομέα του αθλητισμού (Duda, 1993) έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στο έργο έχει ανάλογη σχέση με την παρακίνηση σε αθλητές όλων των επιπέδων, από αρχάρια παιδιά έως πρωταθλητές και πρωταθλήτριες.

Ο Παραϊοαννου (1997), τονίζει ότι είναι αναγκαίο (για να αυξηθεί η παρακίνηση όλων των μαθητών) να δοθεί έμφαση στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή, κυρίως για εκείνους που δεν αθλούνται εκτός σχολείου και οι οποίοι παρουσιάζουν μικρότερο ενδιαφέρον για το μάθημα και τους στόχους του.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να διαπιστωθεί, πως είναι απαραίτητο το μάθημα της φυσικής αγωγής να είναι προσανατολισμένο σε στόχους μάθησης, οι οποίοι θα πρέπει να είναι υψηλού επιπέδου, προκειμένου να υπάρχει παρακίνηση των μαθητών–τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής .

4.3 Ο ρόλος του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση του Κλίματος Παρακίνησης

Αρκετοί ερευνητές έχουν τεκμηριώσει επιστημονικά ότι η συνολική απόδοση ενός μαθητή στο σχολείο επηρεάζει συνολικά τη συμπεριφορά, την παρακίνηση, την προσπάθεια και την αυτο-εκτίμησή του. Όλα τα παραπάνω στοιχεία εμφανίζονται σε μικρό βαθμό στους μαθητές με χαμηλή απόδοση στο σχολείο. Το ίδιο συμβαίνει και για το μάθημα της φυσικής αγωγής, όπου κι εκεί δεν αισθάνονται ικανοί και δε φαίνονται παρακινημένοι για να συμμετέχουν.

Στην έρευνα των Mouton, Hawkins, McPherson και Copley (1996), οι μαθητές με χαμηλή απόδοση αισθάνονταν απομονωμένοι από τη σχολική κοινότητα γενικά (δηλαδή και από τους συμμαθητές και από τους καθηγητές τους).

Ο ρόλος λοιπόν του καθηγητή Φ. Α. είναι σημαντικός, γιατί είναι υποχρέωσή του να εντάξει τους συγκεκριμένους μαθητές μέσα σε ένα καθολικό κλίμα

αποδοχής τους. Γι' αυτό, η διάρθρωση του μαθήματος με προσανατολισμό στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή ίσως αποτελεί την καλύτερη λύση.

Οι καθηγητές φυσικής αγωγής που θα επιλέξουν να καθοδηγήσουν τους μαθητές τους να έχουν στόχους «έργου» και να αισθάνονται αυτο-καθοριζόμενοι, έχουν επίσης πολλές πιθανότητες οι τάξεις τους να είναι πιο πειθαρχημένες (Papaioannou, 1998). Και αυτό γιατί οι μαθητές ελέγχουν καλύτερα τη συμπεριφορά τους διότι αισθάνονται το στοιχείο του αυτο-καθορισμού. Αντίθετα, στις τάξεις όπου οι μαθητές είναι προσανατολισμένοι στο «εγώ», χρειάζονται εξωτερική καθοδήγηση για να πειθαρχήσουν.

Είναι λοιπόν πιθανότερο ο καθηγητής Φ. Α. να εμπνεύσει στους μαθητές του μια πιο υπεύθυνη και σωστή συμπεριφορά, κάνοντάς τους να υιοθετήσουν στόχους μάθησης και προσωπικής βελτίωσης. Έρευνες που έχουν γίνει για τη χρησιμότητα της θεωρίας των στόχων υποστηρίζουν ότι έχει αποτελέσματα στην ανάπτυξη μη επιθετικών συμπεριφορών από τους μαθητές και παράλληλα βοηθά στην καλλιέργεια ήθους και στην αντίληψη της ισότητας μεταξύ των μαθητών (Duda, Olson & Templin, 1999; Papaioannou, 1995a, 1995b, 1997a, 1997b, 1998).

Σύμφωνα με το μοντέλο υπευθυνότητας του Hellison (Hellison & Templin, 1991), πέντε επίπεδα θεωρούνται σημαντικά για να αναπτύξει ο μαθητής μια υπεύθυνη συμπεριφορά καθορισμένη αποκλειστικά από τον ίδιο:

- α) το επίπεδο της ανευθυνότητας, το οποίο υπάρχει εν απουσία του αυτο-ελέγχου και της πειθαρχίας,
- β) το επίπεδο αυτο-ελέγχου, όπου τα παιδιά υιοθετούν εξωτερικές παραινήσεις για τη συμπεριφορά τους,
- γ) η εμπλοκή των παιδιών στην όλη διαδικασία με εσωτερικές και αναγνωρίσιμες αιτίες για καλή συμπεριφορά,
- δ) αυτο-υπευθυνότητα, όπου τα παιδιά αναλαμβάνουν την ευθύνη των πράξεών τους για να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και
- ε) το ενδιαφέρον για βοήθεια των συμμαθητών τους.

Ο Papaioannou (1995) αναφέρει ότι ο καθηγητής Φ.Α. πρέπει να θέσει υψηλούς στόχους μάθησης για κάθε μαθητή-τρια για να αισθάνονται εσωτερικά παρακινημένοι οι ικανοί αλλά και οι λιγότεροι ικανοί μαθητές. Διαφορετικά, οι λιγότερο ικανοί μαθητές θα χάσουν ίσως τη μοναδική ευκαιρία να εξοικειωθούν με την άσκηση (Fox, 1988; Papaioannou, 1995). Τα συμπεράσματα αυτά

έρχονται σε πλήρη συμφωνία με τη θεωρία των στόχων και τον προσανατολισμό σε στόχους «έργου».

Ένας άλλος χειρισμός από τον καθηγητή Φ.Α. για μαθητές με διαφορετικό επίπεδο ικανοτήτων είναι ο διαφορετικός τρόπος ανατροφοδότησης που πρέπει να παίρνουν οι μαθητές σύμφωνα με το επίπεδο και την προσπάθειά τους. Οι μαθητές με υψηλό επίπεδο ικανοτήτων χρειάζονται ανατροφοδότηση κυρίως για τον τρόπο που εκτελούν, γιατί γνωρίζουν και από μόνοι τους αν έχουν επιτύχει ή όχι. Αντίθετα, οι μαθητές που έχουν χαμηλό επίπεδο ικανοτήτων έχουν ανάγκη από συνεχή παρότρυνση από τον καθηγητή τους (και την επιβράβευσή του για την προσπάθειά τους) (Graham, 1992).

Έτσι, ο σχεδιασμός του μαθήματος από τον καθηγητή Φ.Α. θα πρέπει «να πετύχει τη χρυσή τομή του μαθήματος», δηλαδή για τον κάθε μαθητή να υπάρχει το στοιχείο της σπουδαιότητας για τον ίδιο ξεχωριστά (Chen, 1998).

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που θα βοηθήσει στη δημιουργία και διατήρηση του κλίματος παρακίνησης είναι η προσωπική δέσμευση του κάθε μαθητή (κυρίως στον εαυτό του αλλά και στον καθηγητή και τους συμμαθητές του), ότι στόχος του είναι η προσωπική του βελτίωση, καθώς επίσης και ότι θα καταβάλλει κάθε προσπάθεια για την επίτευξη αυτού του στόχου (Papaioannou & Goudas, 1999).

Επίσης, η μέθοδος διδασκαλίας που θα ακολουθήσει ο καθηγητής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την επίτευξη όλων των παραπάνω. Δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να υπάρχει κλίμα παρακίνησης με δασκαλο-κεντρικές μεθόδους (όπου τις περισσότερες αποφάσεις τις παίρνει ο δάσκαλος). Τα στυλ διδασκαλίας στα οποία οι μαθητές καλούνται να πάρουν τις περισσότερες αποφάσεις για το μάθημα (Mosston & Ashworth, 1986) όπως το αμοιβαίο στυλ, είναι ένα καλό παράδειγμα για την ανάπτυξη κλίματος παρακίνησης στην τάξη σύμφωνα με τον Hellison (1991).

Οι Papaioannou και Goudas (1999) επισημαίνουν τρία κύρια βήματα (από την πλευρά του καθηγητή Φ.Α.) για να βοηθήσει τους μαθητές του παρακινώντας τους για περισσότερη συμμετοχή στο μάθημα:

- α) να δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να επιλέξουν τις δραστηριότητες,
- β) να βοηθά τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων για το μάθημα,
- γ) να βοηθά τους μαθητές πώς να αξιολογούν σωστά τον εαυτό τους.

Επιπρόσθετα, ένα ακόμη στοιχείο το οποίο μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές για να προσανατολιστούν στο «έργο» είναι και το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Η αντίληψη ικανότητας από τους μαθητές βρίσκεται σε άμεση σχέση με το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Η απόδοση πάνω από το μέσο όρο θεωρείται επιτυχία, ενώ η προσπάθεια κάτω από το μέσο όρο αποτυχία. Τα άτομα με αντίληψη μέτριας ικανότητας αποφεύγουν τις δραστηριότητες που είναι κοντά στο μέτριο επίπεδο, ενώ τα άτομα με αντίληψη υψηλής ικανότητας συνήθως επιλέγουν πιο προκλητικές καταστάσεις (Sarrazin & Famosé, 1999). Άρα ένα μέσο επίπεδο είναι ίσως το σημείο όπου γίνονται οι διαφοροποιήσεις στις προσπάθειες των μαθητών. Γενικά, το κλίμα παρακίνησης σε μια τάξη εξαρτάται και από τις καταστάσεις και από τη διάθεση των ίδιων των μαθητών.

Ο Παραιοαννου (1995), αναφέρει ότι οι μαθητές δήλωσαν ότι η προσπάθεια που οι ίδιοι κατέβαλαν ήταν το πιο σημαντικό στοιχείο και παράλληλα υπήρξε η ειδοποιός διαφορά ανάμεσα σε υψηλούς και χαμηλούς στόχους μάθησης.

Τέλος, ο καθηγητής φυσικής αγωγής πρέπει να είναι προσεκτικός όσον αφορά τις αμοιβές και τις ποινές που θα επιλέξει. Για τους Deci και Ryan (1985), οι αμοιβές μπορούν να λειτουργήσουν ως: πληροφόρηση, έλεγχος της συμπεριφοράς και ανάπτυξη καλών κοινωνικών σχέσεων. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι οι αμοιβές μπορεί να μειώσουν την εσωτερική παρακίνηση για μια ήδη ενδιαφέρουσα δραστηριότητα. Η τιμωρία επηρεάζει αρνητικά την παρακίνηση γιατί προκαλεί φόβο και αποσπά τους μαθητές από τη διαδικασία μάθησης (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 1999).

Συνεπώς, βασική επιδίωξη και στόχος των καθηγητών φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι η οργάνωση του μαθήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαμορφώνεται ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην μάθηση και στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή-τριας.

5. Σχηματισμός ομάδων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής

Ο σχηματισμός ομάδων για κάποια δραστηριότητα ή παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα που παρουσιάζεται στο χώρο της φυσικής αγωγής. Οι καθηγητές/τριες Φ. Α. προβληματίζονται έντονα, γιατί πολλές φορές τα παιδιά δεν συμφωνούν με τον τρόπο διαχωρισμού των ομάδων (ή δεν θέλουν να

συμμετάσχουν), γιατί από τα άτομα τα οποία απαρτίζεται η ομάδα φαίνεται ότι το πιθανότερο είναι να χάσουν (και να γίνουν αντικείμενο χλευασμού από τους συμμαθητές της άλλης ομάδας).

Έτσι, ο καθηγητής/τρια καλό θα ήταν να οργανώνει τις ομάδες χωρίς να αδικήσει κανέναν από τη μία, και να δημιουργεί ένα κλίμα παρακίνησης (συμμετοχής) από την άλλη.

Η απουσία, λοιπόν, του ανταγωνιστικού στοιχείου και η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στην συνεργασία είναι ίσως το πιο σημαντικό που πρέπει ο καθηγητής/τρια Φ. Α. να λάβει υπόψη του όταν προσπαθεί να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον.

Αξίζει να αναφερθούν οι διαφορές στις μορφές οργάνωσης του τμήματος σε ομάδες στο μάθημα της Φ.Α., καθώς επίσης και οι διαφορετικοί τρόποι επιλογής και διαχωρισμού των μαθητών-τριών σε αυτές. Για τις ανάγκες του μαθήματος της φυσικής αγωγής, οι μαθητές-τριες μπορούν να οργανωθούν στις ακόλουθες μορφές (Αυγερινός, 2000):

- α) γραμμές-σειρές, στις οποίες οι μαθητές-τριες να είναι χωρισμένοι σε μονάδες, δυάδες, τριάδες, τετράδες, πεντάδες, εξάδες και παραταγμένοι κατά μέτωπο, κατά κεφαλή, σε κύκλο, σε ημικύκλιο ή σε σχήμα Π,
- β) σε ομάδες, οι οποίες μπορούν να είναι μικρές ή μεγάλες,
- γ) σε γκρουπ, στα οποία μπορούν να είναι δυο-δυο, τρεις-τριες, τέσσερις-τέσσερις ή να εξασκούνται κυκλικά και
- δ) σε ελεύθερη διάταξη.

Όσο αναφορά τους τρόπους ομαδοποίησης των μαθητών-τριών σε αυτές, αυτός μπορεί να γίνει:

- α) ανάλογα με το φύλο, δημιουργώντας μεικτές ή αμιγείς ομάδες,
- β) από τον διδάσκοντα ή από τους διδασκόμενους,
- γ) με προκαθορισμένο ή με τυχαίο τρόπο.

Η Epstein (1988,1989) αλλά και άλλοι θεωρητικοί έχουν προτείνει τον τυχαίο τρόπο ομαδοποίησης στη ΦΑ, όταν δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη θετικού κλίματος παρακίνησης στο μάθημα. Επίσης, η ίδια ερευνήτρια, πρότεινε την υιοθέτηση από την μεριά των διδασκόντων ενός πλαισίου αρχών, οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη του θετικού κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φ.Α., ενισχύοντας τον προσανατολισμό των παιδιών στην μάθηση.



Το πλαίσιο αυτό ονομάστηκε TARGET (Task, Authority, Recognition, Grouping, Evaluation, Time), η μετάφραση του οποίου στα ελληνικά είναι :

- T=Στόχος της άσκησης,
- A=Εξουσία,
- R=Αναγνώριση,
- G=Ομαδοποίηση,
- E=Αξιολόγηση.
- T=Χρόνος

Από αυτές τις διαστάσεις, αυτή του στόχου της άσκησης και του τρόπου ομαδοποίησης των μαθητών/τριών μπορούν να θεωρηθούν ως στοιχεία εκπαιδευτικής παρέμβασης που σχετίζονται με την οργάνωση του τμήματος. Όσο αναφορά στον τρόπο ομαδοποίησης προτείνετε η δημιουργία μικρών ομάδων, ίσες σε δυναμικότητα, δημιουργημένες με τυχαίο τρόπο με την χρήση ή όχι μπαλαντέρ. Η δημιουργία μικρών ομάδων αποτελούμενη από δυο έως έξι άτομα είναι ένας από τους παράγοντες που μεγιστοποιεί τον ακαδημαϊκό χρόνο εκμάθησης και πρακτικής εξάσκησης των διδασκόμενων.

Ομάδα εκπαιδευτικών και παιδαγωγών (2004) αναφέρει ότι ο καθηγητής/τρια θα πρέπει να αποδίδει μεγάλη σημασία στον διαχωρισμό των ομάδων, ο οποίος μπορεί να γίνει με τρεις τρόπους :

- α) από τον καθηγητή ,
- β) από τους μαθητές/τριες,
- γ) και κατόπιν συνεργασίας καθηγητή και μαθητή .

Οι δυο τελευταίοι τρόποι, σύμφωνα με τους προαναφερθέντες, είναι αυτοί που αρμόζουν στο σύγχρονο σχολείο και ο καλύτερος τρόπος είναι ο διαχωρισμός των ομάδων από του ίδιους τους μαθητές. Οι μαθητές / τριες χωρίζονται σε ομάδες με βάση τις κοινωνικές σχέσεις που έχουν αναπτύξει μεταξύ τους. Όταν οι μαθητές/τριες αδυνατούν να σχηματίσουν ομάδες, τότε ο καθηγητής συνεργάζεται μαζί τους και βρίσκεται η κατάλληλη λύση.

Επιπρόσθετα, ο Μουντάκης (1992), αναφερόμενος στους τρόπους οργάνωσης του μαθήματος τονίζει ότι η ομαδοποίηση των μαθητών/τριών είναι πιο αποτελεσματική όταν γίνεται με βάση την ικανότητα των διδασκόμενων και όχι με βάση το φύλο τους, αφού είναι γνωστό ότι δεν υπάρχουν έμφυτες διαφορές

στη μάθηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Αυτό που υπάρχει είναι διαφορές ανάλογα με την προηγούμενη άσκηση του κάθε μαθητή/τριας. Προτείνει λοιπόν τον διαχωρισμό του τμήματος σε δυο ομάδες περίπου των ίδιων ικανοτήτων και διδασκαλία του ίδιου αντικειμένου αλλά με διαφορετικό επίπεδο δυσκολίας, ανάλογο με τις ικανότητες των διδασκόμενων.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι ο/η καθηγητής/τρια Φ.Α. πρέπει να αντιληφθεί πως, όσο αφορά στον τρόπο σχηματισμού ομάδων, είναι δόκιμο να γίνεται αυτός που είναι πιο παραγωγικός για τους μαθητές κι όχι ό,τι είναι ευκολότερος για τον ίδιο / ίδια.. Αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί (σε μεγάλο ποσοστό) ομαδοποιώντας τους μαθητές / τριες με τέτοιο τρόπο, ώστε, να αναπτύσσουν τη συνεργασία μεταξύ τους, να δημιουργούν φιλίες, και δίνουν ευκαιρίες για θετικές κοινωνικές επαφές.

Ανακεφαλαιώνοντας όλα όσα αναφέρθηκαν μέχρι αυτό το σημείο, το καθοριστικότερο ρόλο στη σταδιακή ανάπτυξη και διαμόρφωση των στάσεων των ατόμων διαδραματίζει ο παράγοντας του σχολείου. Όσο αφορά στην παρακίνηση στο μάθημα της Φ.Α., τα ερευνητικά δεδομένα στο σύνολό τους υποδεικνύουν την υπεροχή της εσωτερικής παρακίνησης (σε σχέση με την εξωτερική) στη διευκόλυνση της μάθησης, στη συνεχή ενασχόληση με μια δραστηριότητα και στην καλύτερη προσαρμογή στο σχολείο. Τα παραπάνω έχει βρεθεί πως διαφοροποιούνται ανάλογα το φύλο. Επιπλέον, τα παιδιά με προσανατολισμό στο έργο παρουσιάζουν υψηλότερη και σταθερότερη (διαχρονικά) παρακίνηση απ' ό,τι τα παιδιά με προσανατολισμό στο εγώ. Τέλος, αρκετές έρευνες επισημαίνουν πως όταν οι μαθητές-τριες αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, προσπαθούν-διασκεδάζουν περισσότερο κι είναι εσωτερικά παρακινημένοι. Τα αντίθετα δεδομένα παρουσιάζονται για το μάθημα προσανατολισμένο στο εγώ.

Σχετικά με τους τρόπους ομαδοποίησης στο μάθημα της Φ.Α., αρκετοί ερευνητές προτείνουν τον τυχαίο τρόπο, όταν δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη θετικού κλίματος παρακίνησης στο μάθημα. Ο διδάσκων, από τη μεριά του, είναι σημαντικό να αναγνωρίζει τις δυνατότητες ομαδοποίησης, επιλέγοντας για κάθε περίπτωση τον τρόπο ομαδοποίησης που θα συντελέσει θετικότερα στη μάθηση των διαφόρων δεξιοτήτων.

Ποιες είναι όμως οι προτιμήσεις των μαθητών-τριών για τον τρόπο σχηματισμού ομάδων και ποια η σχέση των προτιμήσεων αυτών με τα

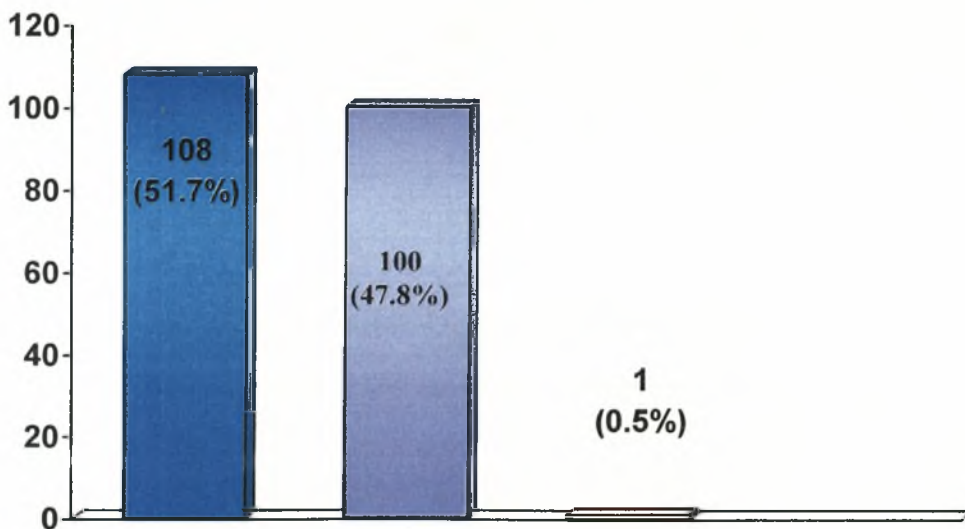
στερεότυπα που φέρουν οι αθλοπαιδιές; Τέλος, υπάρχουν διαφορές μεταξύ των φύλων;

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο την εξέταση των στάσεων μαθητών-τριών στο μάθημα της Φ.Α. για δύο αθλήματα πολύ διαφορετικά (σε οργάνωση, περιεχόμενο-δεξιότητες), αυτών του ποδοσφαίρου και πετοσφαίρισης. Η παραπάνω εξέταση αφορούσε τη σύγκριση των στάσεων και της εσωτερικής παρακίνησης στα δύο αθλήματα σε σχέση με το φύλο.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 209 άτομα μέσης ηλικίας 13.1 (SD ±0.4) ετών από Γυμνάσια της Ανατολικής Μακεδονίας. Από τους συμμετέχοντες 108 ήταν αγόρια και 100 κορίτσια (μία απάντηση στη συγκεκριμένη ερώτηση δεν δόθηκε) και ήταν μαθητές της Α' τάξης.



Σχήμα 1: Διαχωρισμός των συμμετεχόντων στην έρευνα σύμφωνα με το φύλο.

Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας (όσο αφορά τους συμμετέχοντες, μετά από στρωματοποίηση σε σχέση με το φύλο).

Πίνακας 3. Αριθμός ατόμων (ανά σχολείο) που συμμετείχαν στην έρευνα.

ΣΧΟΛΕΙΑ	ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	ΠΟΣΟΣΤΟ (%)
1	22	10.5
2	19	9.1
3	21	10.0
4	26	12.4
5	16	7.7
6	24	11.5
7	21	10.0
8	16	7.7
9	22	10.5
10	22	10.5
ΣΥΝΟΛΟ	209	100

Μετρήσεις και ερωτηματολόγιο

Ο κάθε μαθητής-τρια που συμμετείχε στην έρευνα συμπλήρωσε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη του μαθήματος της φυσικής αγωγής, που περιλάμβανε ερωτήσεις για:

- α) τη συνήθη πρακτική στο μάθημα (πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων από καθηγητή ή μαθητές, σχηματισμός μικτών ή αμιγών ομάδων),
- β) τις στάσεις των μαθητών-τριών (επταβάθμια κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης, 7=πολύ καλό και 1=πολύ κακό) ως προς το διαχωρισμό σε ομάδες (2 ερωτήσεις: από τον καθηγητή και από τους μαθητές), τη συνεργασία (2 ερωτήσεις: με άτομα του ίδιου φύλου κι του άλλου φύλου) και το σχηματισμό ομάδων (2 ερωτήσεις: μικτές κι αμιγείς ομάδες) (Theodorakis, 1994).

γ) την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών-τριών (πενταβάθμια κλίμακα, 5=συμφωνώ απόλυτα και 1=διαφωνώ απόλυτα) σχετικά με την ευχαρίστηση/ ενδιαφέρον (4 ερωτήσεις) (McAuley, Duncun & Tammen, 1989), την προσπάθεια/ σημαντικότητα (3 ερωτήσεις) (McAuley, Duncun & Tammen, 1989), την αντίληψη της αθλητικής ικανότητας (5 ερωτήσεις, 5= έτσι ακριβώς είμαι εγώ και 1= καθόλου όπως εγώ) (Fox & Corbin, 1988) και την πίεση/ ένταση (2 ερωτήσεις) (McAuley, Duncun & Tammen, 1989).

Ο χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων ορίστηκε στα 15-20 λεπτά (με την απουσία του καθηγητή-τριας Φ.Α. του σχολείου, για να μην υπάρξει οποιαδήποτε επιρροή των συμμετεχόντων). Οι κλίμακες του ερωτηματολογίου τροποποιήθηκαν ώστε να απαντήσουν οι μαθητές-τριες για το ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση αντίστοιχα.

Σχεδιασμός της Έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον μήνα Μάιο, έτσι ώστε οι συμμετέχοντες στην έρευνα να έχουν μια ολοκληρωμένη εικόνα του τρόπου διεξαγωγής του μαθήματος. Για να εξασφαλιστεί η ειλικρίνεια των συμμετεχόντων, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ανώνυμα.

Ανάλυση των δεδομένων

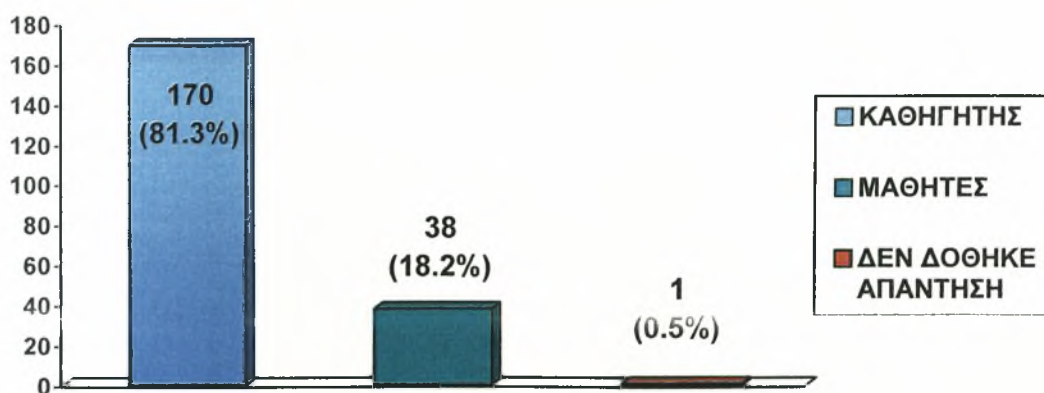
Για την εξέταση των διαφορών στις στάσεις σε σχέση με το φύλο και την πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων, χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης. Χρησιμοποιήθηκε ανάλυση μεταβλητότητας ενός παράγοντα (one-way ANOVA), και post hoc ανάλυση για την εύρεση και αξιολόγηση σημαντικών διαφορών ξεχωριστά για κάθε μεταβλητή που μετρήθηκε μέσω του ερωτηματολογίου. Οι τιμές των μεταβλητών καταγράφηκαν (μέσω των απαντήσεων των μαθητών-τριών) και αναλύθηκαν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 11.0.1 for windows (LEAD Technologies, Inc.).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

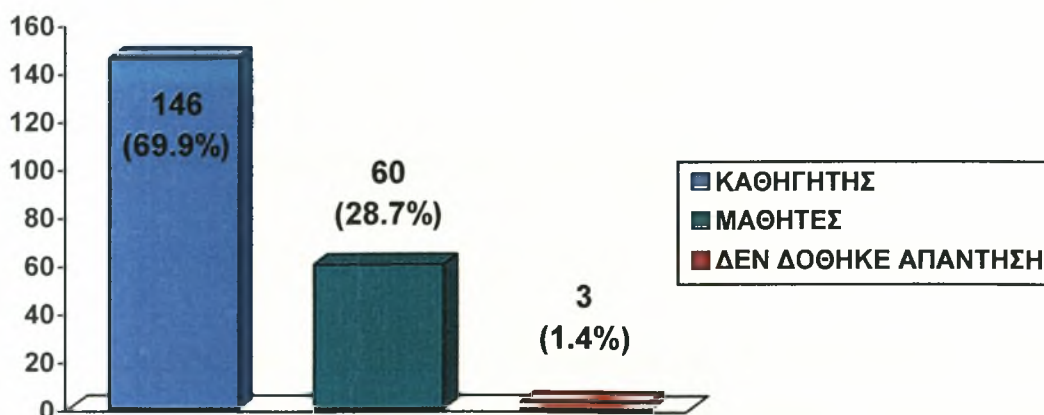
1. Περιγραφικά στοιχεία

1.1 Πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων

Για το ποδόσφαιρο, η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε ότι οι ομάδες σχηματίζονταν με την πρωτοβουλία των ίδιων (81.3% των απαντήσεων) έναντι ενός μικρότερου ποσοστού μαθητών-τριών που απάντησε ότι η πρωτοβουλία ανήκε στον καθηγητή/τρια φυσικής αγωγής (18.2%) (Σχήμα 2). Αντίστοιχα, την πετοσφαίριση, το 69.9% των μαθητών δήλωσε ότι η πρωτοβουλία ήταν των μαθητών και 28.7% του καθηγητή (Σχήμα 3).



Σχήμα 2: Απαντήσεις για την πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων στο ποδόσφαιρο.



Σχήμα 3: Απαντήσεις για την πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων στην πετοσφαίριση.

Η κατανομή συχνοτήτων για κάθε σχολείο (όσο αφορά τις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών για την πρωτοβουλία σχηματισμού ομάδων) έδειξε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών για κάθε σχολείο έδωσε τις ίδιες απαντήσεις (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Απαντήσεις των μαθητών/τριών για την πρωτοβουλία στο σχηματισμό ομάδων ανά σχολείο στο ποδόσφαιρο.

α/α	ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΩΝ
1	1	20	21
2	4	15	19
3	4	17	21
4	1	25	26
5	0	16	16
ΣΧΟΛΕΙΟ 6	2	22	24
7	5	16	21
8	11	5	16
9	5	17	22
10	5	17	22
ΣΥΝΟΛΟ	38	170	208

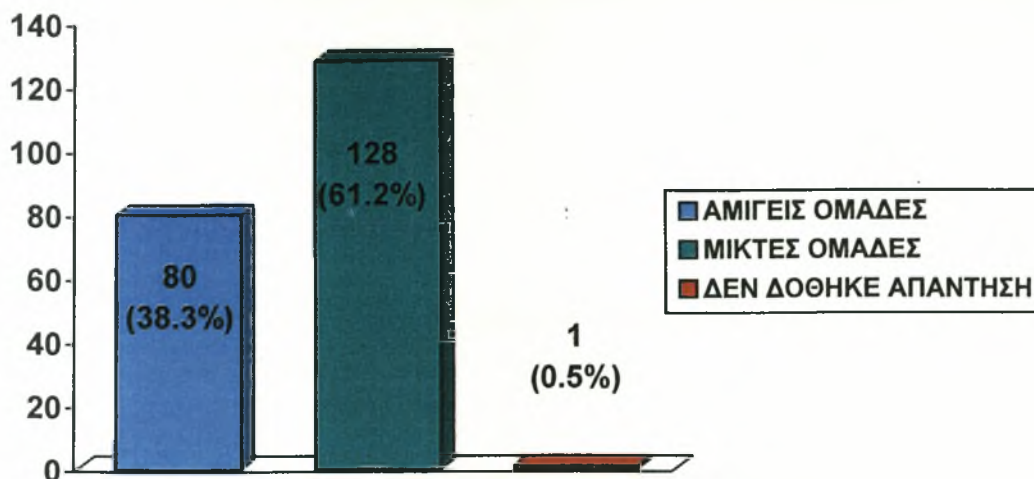
Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσαν δύο σχολεία για την πετοσφαίριση (αριθμοί 2 και 6), όπου οι απαντήσεις των μαθητών/τριών φάνηκε να είναι εξίσου κατανεμημένες και στις δύο επιλογές (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Απαντήσεις των μαθητών/τριών για την πρωτοβουλία στο σχηματισμό ομάδων ανά σχολείο στην πετοσφαίριση.

ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΩΝ				
α/α	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	
	1	4	18	22
	2	10	9	19
	3	2	18	20
	4	0	26	26
	5	3	12	15
ΣΧΟΛΕΙΟ	6	10	14	24
	7	5	16	21
	8	13	3	16
	9	6	16	22
	10	7	14	21
ΣΥΝΟΛΟ	60	146	206	

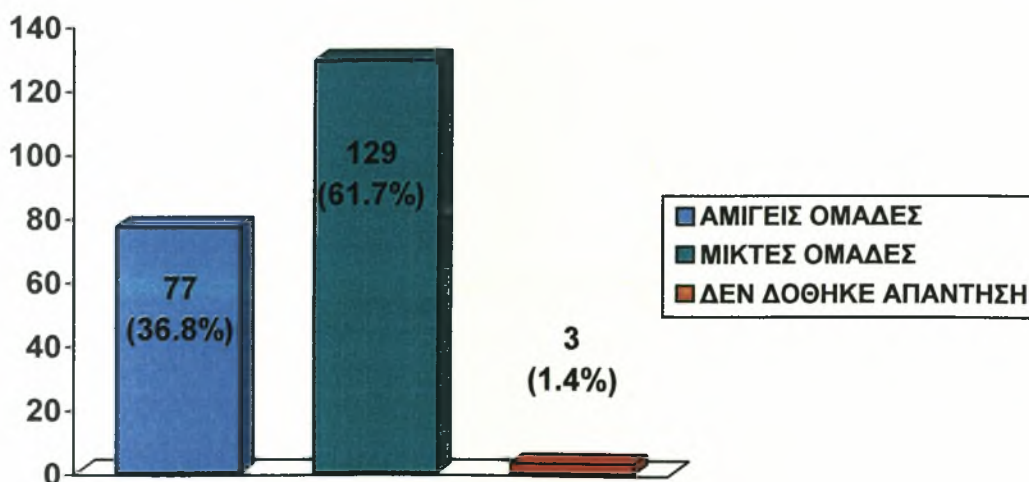
1.2 Τρόπος σχηματισμού ομάδων σύμφωνα με το φύλο

Όσο αφορά τον τύπο των ομάδων που σχηματίζονταν στο ποδόσφαιρο, στις περισσότερες περιπτώσεις (61.2% του συνόλου) απαντήθηκε ότι οι ομάδες ήταν μικτές (αγόρια-κορίτσια στην ίδια ομάδα) στο ενώ 38.3% απάντησε ότι οι ομάδες ήταν αμιγείς (αγόρια-κορίτσια σε ξεχωριστές ομάδες) (Σχήμα 4).



Σχήμα 4: Απαντήσεις για τον τρόπο σχηματισμού ομάδων (σύμφωνα με το φύλο) στο ποδόσφαιρο.

Περίπου στα ίδια ποσοστά κατανομής κυμάνθηκαν και οι απαντήσεις στην αντίστοιχη ερώτηση για την πετοσφαίριση (61.7% μικτές ομάδες, 36.8% αμιγείς ομάδες) (Σχήμα 5).



Σχήμα 5: Απαντήσεις για τον τρόπο σχηματισμού ομάδων (σύμφωνα με το φύλο) στην πετοσφαίριση.

Ο σχηματισμός ομάδων (σε σχέση με το φύλο) στο ποδόσφαιρο φάνηκε να είναι κατανεμημένος και στις δύο επιλογές-απαντήσεις για τα μισά σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα (3, 6, 7, 9, 10) .

Πίνακας 6. Απαντήσεις των μαθητών/τριών για το σχηματισμό ομάδων σύμφωνα με το φύλο (ανά σχολείο) στο ποδόσφαιρο.

ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΩΝ			
α/α	ΜΑΘΗΤΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΜΙΚΤΕΣ	ΑΜΙΓΕΙΣ	
1	20	1	21
2	17	2	19
3	12	9	21
4	8	18	26
5	14	2	16
6	12	12	24
ΣΧΟΛΕΙΟ	7	13	21
8	14	2	16
9	9	13	22
10	9	13	22
ΣΥΝΟΛΟ	128	80	208

Για την αντίστοιχη ερώτηση για την πετοσφαίριση, μόνο τέσσερα σχολεία είχαν ομοιομορφία στις απαντήσεις τους (5,6,8,10).

Πίνακας 7. Απαντήσεις των μαθητών/τριών για το σχηματισμό ομάδων σύμφωνα με το φύλο (ανά σχολείο) στην πετοσφαίριση.

α/α	ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΟΜΑΔΩΝ		ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ
	ΜΙΚΤΕΣ	ΑΜΙΓΓΕΙΣ	
1	12	10	22
2	11	8	19
3	12	8	20
4	13	13	26
ΣΧΟΛΕΙΟ	5	13	15
6	21	3	24
7	12	9	21
8	14	2	16
9	14	8	22
10	7	14	21
ΣΥΝΟΛΟ	129	77	206

2. Σύγκριση στάσεων και εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο

2.1 Στατιστική ανάλυση

Η εσωτερική συνοχή εξετάστηκε με βάση το τεστ άλφα του Cronbach (1951) και έδειξε αποδεκτούς δείκτες αξιοπιστίας ($\alpha > .60$). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης ενός παράγοντα (one-way ANOVA) προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των δυο φύλων.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης ξεχωριστά για τις στάσεις των μαθητών προς διάφορους τρόπους σχηματισμού ομάδων (Πίνακας 8, ερωτήσεις με επτά βαθμίδες) και της προσπάθειας, διασκέδασης, ψυχικής πίεσης και αθλητικής ικανότητας στο ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση (Πίνακας 9, ερωτήσεις με πέντε βαθμίδες).

Για τη εύρεση συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης πραγματοποιήθηκαν στατιστικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών του ερωτηματολογίου με το δείκτη συσχέτισης Pearson για την εύρεση σημαντικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών

2.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Για τις στάσεις των μαθητών/τριών, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων για έξι κλίμακες (τέσσερις για το ποδόσφαιρο και δύο για την πετοσφαίριση). Για την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (υψηλού επιπέδου σημαντικότητας) σε τέσσερις ερωτήσεις (δύο για το ποδόσφαιρο, δύο για την πετοσφαίριση).

2.2.1 Στάσεις των μαθητών-τριών

2.2.1.1. Ποδόσφαιρο

Αναλυτικά, για το ποδόσφαιρο, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις στάσεις των μαθητών ως προς το διαχωρισμό ομάδων από τον καθηγητή ($F_{(1,203)}=3.89$, $p<.05$). Τα κορίτσια είχαν υψηλότερα σκορ ($M=4.71 \pm .98$) σε σχέση με τα αγόρια ($M=4.38 \pm 1.34$).

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν και για τις στάσεις ως προς τη δημιουργία μικτών ομάδων ($F_{(1,201)}=5.75$, $p<.05$) με τα κορίτσια να έχουν υψηλότερα σκορ ($M=5.25 \pm 1.17$), σε σχέση ($M=4.82 \pm 1.38$) τα αγόρια.

Για τα υψηλότερα επίπεδα σημαντικότητας, ο σχηματισμός αμιγών ομάδων βρέθηκε να έχει σημαντικές διαφορές στις στάσεις των μαθητών ($F_{(1,206)}=9.35$, $p<.01$) με τα αγόρια να έχουν σημαντικά υψηλότερα σκορ στις απαντήσεις τους ($M=4.70 \pm 1.44$, έναντι $M=4.10 \pm 1.36$ των κοριτσιών).

Η συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου παρουσίασε σημαντικές διαφορές ($F_{(1,203)}=10.77$, $p<.001$), με τα σκορ των κοριτσιών ($M=4.92 \pm 1.14$) να είναι σημαντικά υψηλότερα σε σχέση με αυτά των αγοριών ($M=4.29 \pm 1.55$).

2.2.1.2 Πετοσφαίριση

Για την πετοσφαίριση, στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στις στάσεις των μαθητών ως προς το διαχωρισμό σε ομάδες από τους ίδιους ($F_{(1,204)}=5.21, p<.05$), με τα σκορ των κοριτσιών να παρουσιάζονται υψηλότερα ($M=5.21 \pm 1.22$) σε σχέση με αυτά των αγοριών ($M=4.81 \pm 1.28$).

Επίσης, η συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου παρουσίασε σημαντικές διαφορές ($F_{(1,203)}=4.02, p<.05$), με τα κορίτσια να παρουσιάζουν και πάλι υψηλότερα σκορ ($M=4.87 \pm 1.16$, σε σύγκριση με $M=4.52 \pm 1.33$ των αγοριών).

2.2.2 Εσωτερική παρακίνηση των μαθητών-τριών

2.2.2.1 Ποδόσφαιρο

Συγκεκριμένα, στο ποδόσφαιρο, εμφανίστηκαν σημαντικές διαφορές στη διασκέδαση στο μάθημα ($F_{(1,190)}=19.76, p<.001$), με τα αγόρια να διασκεδάζουν περισσότερο ($M=4.04 \pm .77$) σε σύγκριση με τα κορίτσια ($M=3.54 \pm .77$).

Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάστηκαν για την αντίληψη της αθλητικής τους ικανότητας ($F_{(1,198)}=71.42, p<.001$), με τα αγόρια να παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ ($M=3.49 \pm .82$ σε σχέση με $M=2.48 \pm .87$ των κοριτσιών).

2.2.2.2. Πετοσφαίριση

Στην πετοσφαίριση, η διασκέδαση στο μάθημα ($F_{(1,196)}=29.79, p<.001$) εμφανίστηκε σημαντικά υψηλότερη για τα κορίτσια ($M=4.22 \pm .64$) σε σχέση με τ' αγόρια ($M=3.58 \pm .99$).

Τέλος, η ψυχική πίεση που νιώθουν πριν απ' το μάθημα ($F_{(1,199)}=10.79, p<.001$) είχε αξιόλογες διαφορές ανάμεσα σε αγόρια ($M=2.64 \pm 1.35$) και κορίτσια ($M=2.06 \pm 1.15$).

2.2.3. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 10) παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών συσχετίσεων.

2.2.3.1. Ποδόσφαιρο

Για το άθλημα του ποδοσφαίρου βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της προσπάθειας και της διασκέδασης ($r=.21$, $p<.01$) με τα παιδιά που διασκεδάζουν περισσότερο να καταβάλουν και μεγαλύτερη προσπάθεια από αυτά που δεν διασκεδάζουν.

Επίσης, εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας και στην διασκέδαση ($r=.42$, $p<.01$) με τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά διασκεδάζουν περισσότερο από αυτά που δεν αισθάνονται και τόσο ικανά

2.2.3.2. Πετοσφαίριση

Για το άθλημα της πετοσφαίρισης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της προσπάθειας και της διασκέδασης ($r=.41$, $p<.01$), με τα παιδιά που διασκεδάζουν περισσότερο να καταβάλουν και μεγαλύτερη προσπάθεια από αυτά που δεν διασκεδάζουν.

Ακόμη, εντοπίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας και στην διασκέδαση ($r=.39$, $p<.01$) με τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά διασκεδάζουν περισσότερο από αυτά που δεν αισθάνονται και τόσο ικανά.

Τέλος, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας και στην προσπάθεια που πιστεύουν ότι καταβάλλουν οι μαθητές/τριες στο μάθημα ($r=.22$, $p<.01$) με τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά να προσπαθούν περισσότερο.

2.2.3.3. Ποδόσφαιρο - Πετοσφαίριση

Μεταξύ μεταβλητών του ποδοσφαίρου και της πετοσφαίρισης παρουσιάστηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της διασκέδασης στο άθλημα της πετοσφαίριση και της προσπάθειας που καταβάλλουν οι μαθητές/τριες στο ποδόσφαιρο ($r=.22$, $p<.01$), με τα παιδιά που διασκεδάζουν περισσότερο στην πετοσφαίριση να προσπαθούν και στο ποδόσφαιρο.

Επίσης, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές/τριες στην πετοσφαίριση και στην προσπάθεια που καταβάλλουν στο ποδόσφαιρο ($r=.47$, $p<.01$), με τα παιδιά που προσπαθούν στην μια αθλοπαιδιά να προσπαθούν και στην άλλη.

Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε συσχέτιση μεταξύ της ψυχικής πίεσης που αισθάνονται οι μαθητές/τριες στην πετοσφαίριση και στην ψυχική πίεση που αισθάνονται στο ποδόσφαιρο ($r=.40$, $p<.01$), με τα παιδιά που νιώθουν ψυχική πίεση στην πετοσφαίριση να νιώθουν ψυχικά πιεσμένα και στο ποδόσφαιρο.

Ακόμη, εμφανίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ψυχική πίεση που αισθάνονται οι μαθητές/τριες στην πετοσφαίριση και στην αντίληψη ικανότητας στο ποδόσφαιρο ($r=.28$, $p<.01$), με τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά στο ποδόσφαιρο να νιώθουν μεγαλύτερη ψυχική πίεση στην πετοσφαίριση.

Τέλος, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας στην πετοσφαίριση και στην αντίληψη ικανότητας στο ποδόσφαιρο ($r=.35$, $p<.01$), με τα παιδιά που αισθάνονται ικανά στην μια αθλοπαιδιά να αισθάνονται ικανά και στην άλλη.

Πίνακας 8. Στάσεις των μαθητών/τριών στο ποδόσφαιρο και στην πετοσφαίριση ανά φύλο (σπαντήσεις επτά βαθμίδων). Αναφέρεται ο μέσος όρος, τυπική απόκλιση, δείκτης F, σημαντικότητα διαφορών μεταξύ φύλων (one-way ANOVA analysis) και δείκτης αξιοπιστίας (α -Cronbach) ανά ερώτηση.

Στάσεις των μαθητών ως προς...	M	SD	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		F	α Cronbach
			M	SD	M	SD		
Στο ποδόσφαιρο								
...το διαχωρισμό σε ομάδες από τον καθηγητή	4.54	1.19	4.38	1.34	4.71	0.98	3.89*	0.73
...το διαχωρισμό σε ομάδες από τους μαθητές	5.19	1.17	5.30	1.17	5.05	1.15	2.29	0.72
...τη συνεργασία με άτομα του ίδιου φύλου	5.23	1.13	5.33	1.22	5.14	1.00	1.54	0.70
...τη συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου	4.60	1.40	4.29	1.55	4.92	1.14	10.77***	0.82
...το σχηματισμό μικτών ομάδων	5.04	1.29	4.82	1.38	5.25	1.17	5.75*	0.79
...το σχηματισμό αμιγών ομάδων	4.41	1.43	4.70	1.44	4.10	1.36	9.35**	0.81
Στην πετοσφαίριση								
...το διαχωρισμό σε ομάδες από τον καθηγητή	4.57	1.36	4.59	1.42	4.53	1.29	0.08	0.80
...το διαχωρισμό σε ομάδες από τους μαθητές	4.99	1.27	4.81	1.28	5.21	1.22	5.21*	0.78
...τη συνεργασία με άτομα του ίδιου φύλου	5.11	1.17	5.19	1.16	5.02	1.20	1.04	0.72
...τη συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου	4.70	1.26	4.52	1.33	4.87	1.16	4.02*	0.78
...το σχηματισμό μικτών ομάδων	5.08	1.18	5.23	1.20	4.92	1.14	3.60	0.76
...το σχηματισμό αμιγών ομάδων	4.55	1.32	4.62	1.25	4.46	1.39	0.71	0.80

* = Επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$.

** = Επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.01$.

***= Επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.001$.

Πίνακας 9. Διασκέδαση, προσπάθεια, αντίληψη αθλητικής ικανότητας και ψυχική πίεση των μαθητών/τριών στο ποδόσφαιρο και την πετοσφαίριση. Αναφέρεται ο μέσος όρος, τυπική απόκλιση, δείκτης F, σημαντικότητα διαφορών μεταξύ φύλων (one-way ANOVA analysis) και δείκτης αξιολογίας (α-Cronbach) ανά ερώτηση.

	M	SD	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		F	α Cronbach
			M	SD	M	SD		
<u>Στο ποδόσφαιρο</u>								
Διασκέδαση	3.80	0.81	4.04	0.77	3.54	0.77	19.76***	0.64
Προσπάθεια	4.10	0.79	4.17	0.79	4.03	0.79	1.52	0.64
Αντίληψη αθλητικής ικανότητας	2.48	0.87	3.49	0.82	2.48	0.87	71.42***	0.74
Ψυχική πίεση	2.48	1.27	2.45	1.33	2.52	1.21	0.17	0.75
<u>Στην πετοσφαίριση</u>								
Διασκέδαση	3.89	0.89	3.58	0.99	4.22	0.64	29.79***	0.75
Προσπάθεια	3.89	0.99	3.82	1.05	3.96	0.92	1.04	0.79
Αντίληψη αθλητικής ικανότητας	3.20	0.95	3.24	0.91	3.16	1.00	0.32	0.76
Ψυχική πίεση	2.36	1.29	2.64	1.35	2.06	1.15	10.79***	0.85

*** = Επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.001$

Πίνακας 10. Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης (Pearson Correlation).

	1	2	3	4	5	6	7	8
1 ΔΙΑΣΚΕΛΑΣΗ (ΠΟΛΟΣΦΑΙΡΟ)	1.00	.212**	-.172*	.417**	.129	.154*	.168*	.021
2 ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ (ΠΟΛΟΣΦΑΙΡΟ)	.212**	1.00	-.050	.160*	.220**	.467**	-.022	-.005
3 ΨΥΧΙΚΗ ΠΙΕΣΗ (ΠΟΛΟΣΦΑΙΡΟ)	-.172*	-.050	1.00	.018	.108	.111	.393**	.163*
4 ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ	.417**	.160*	.018	1.00	-.111	.011	.282**	.347**
5 ΔΙΑΣΚΕΛΑΣΗ (ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ)	.129	.220**	.108	-.111	1.00	.414**	-.191**	.393**
6 ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ (ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ)	.154*	.467**	.111	.011	.414**	1.00	-.017	.218**
7 ΨΥΧΙΚΗ ΠΙΕΣΗ (ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ)	.168*	-.022	.393**	.282**	-.191**	-.017	1.00	-.006
8 ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ (ΠΕΤΟΣΦΑΙΡΙΣΗ)	.021	-.005	.163*	.347**	.393**	.218**	-.006	1.00

* Επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.05$.

** Επίπεδο σημαντικότητας $p < 0.0$

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας, οι οποίες αφορούσαν κατά κύριο λόγο στη διαφοροποίηση των στάσεων και της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών και των μαθητριών στο ποδόσφαιρο και στην πετοσφαίριση (δηλαδή αθλημάτων φυσικής αγωγής με σημαντικά «διαφορετικό» περιεχόμενο), κατά ένα μεγάλο ποσοστό τους επιβεβαιώθηκαν.

Αρχικά, σύμφωνα με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, η πρωτοβουλία του σχηματισμού ομάδων στο μάθημα Φ.Α. ανήκει (κατά πλειοψηφία) στους μαθητές-τριες και για τα δύο εξεταζόμενα αθλήματα. Στο ποδόσφαιρο, η πλειοψηφία των απαντήσεων για κάθε σχολείο ήταν προς την πρωτοβουλία των μαθητών (εννιά σχολεία έναντι ενός). Στο άθλημα της πετοσφαίρισης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων για επτά σχολεία ανέφερε ότι η πρωτοβουλία ανήκε στους ίδιους. Στο ίδιο άθλημα, ένα σχολείο ανέφερε πρωτοβουλία του καθηγητή Φ.Α. ενώ δύο σχολεία είχαν ανάμικτες απαντήσεις, γεγονός που μάλλον υποδεικνύει πως ο σχηματισμός των ομάδων γινόταν και με τις δυο επιλογές (καθηγητή ή μαθητές). Σε γενικό πλαίσιο λοιπόν, ο σχηματισμός των ομάδων πραγματοποιείται από τους μαθητές-τριες και για τα δυο είδη αθλημάτων, ποδόσφαιρο και πετοσφαίριση (κατά λίγο μεγαλύτερο ποσοστό στο ποδόσφαιρο).

Όσο αφορά τώρα το σχηματισμό αμιγών ή μικτών ομάδων στα αθλήματα αυτά, κατά σημαντική πλειοψηφία οι μικτές ομάδες ήταν αυτές που επιλέγονταν περισσότερο. Πρέπει να σημειωθεί βέβαια πως αρκετά σχολεία παρουσίασαν ανάμικτα αποτελέσματα (πέντε σχολεία για το ποδόσφαιρο και έξι για την πετοσφαίριση). Στα σχολεία λοιπόν που συμμετείχαν στην έρευνα (γυμνάσια της Ανατολικής Μακεδονίας), οι ομάδες σχηματίζονταν είτε μικτά-αμιγώς, είτε μόνο μικτά.

1. Στάσεις των μαθητών-τριών

1.1. Ποδόσφαιρο

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια, ήταν πιο θετικά στο σχηματισμό των ομάδων από τον καθηγητή Φ.Α. για το

ποδόσφαιρο, ίσως γιατί πίστευαν έτσι πως θα ήταν δικαιότερος ο διαχωρισμός των ομάδων, με ομάδες ισοδύναμες. Έτσι, τα κορίτσια θα μπορούσαν να αποφύγουν το συναγωνισμό με τα αγόρια σε ένα «ανδρικό άθλημα», όπου τα αγόρια σίγουρα θέλουν να τονίσουν τις ικανότητές τους σε σχέση με τα κορίτσια. Ένας ακόμη λόγος για την προτίμηση αυτή των κοριτσιών μπορεί να είναι και η σειρά επιλογής τους όταν οι ομάδες δημιουργούνται από τους μαθητές/τριες. Πιθανόν να επιλέγονται τελευταίες από τους συμμαθητές τους, λόγου του ότι δεν θεωρούνται τόσο ικανές, κατάσταση που τους φέρνει σε δύσκολη θέση και τους δημιουργεί πολλά αρνητικά συναισθήματα.

Επίσης, φάνηκε ότι τα κορίτσια ήταν πιο θετικά στην συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου και στην δημιουργία μικτών ομάδων στο άθλημα του ποδοσφαίρου, γεγονός που πιθανόν να εξηγείται, από τον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν το ποδόσφαιρο τα κορίτσια. σε σχέση με τα αγόρια. Πιθανόν, τα κορίτσια να πιστεύουν ότι η συμμετοχή του στο άθλημα του ποδοσφαίρου είναι ένας τρόπος να έρθουν σε επαφή με ένα «ανδρικό άθλημα» το οποίο το τελευταίο διάστημα έχει διαδοθεί πολύ στην χώρα μας και έχει αποκτήσει νέους φίλους διάφορων ηλικιών και φύλου. Μέσα από το μάθημα της Φ.Α. τους δίνετε η ευκαιρία να το γνωρίσουν και να βελτιωθούν σε αυτό έτσι ώστε να μπορούν να συμμετέχουν και αυτές στα παιχνίδια που γίνονται στην γειτονιά ή σε χώρους και ώρες εκτός σχολείου με καλύτερο και αποτελεσματικότερο τρόπο. Έτσι, η συνεργασία τους με τα αγόρια και η συμμετοχή τους στο άθλημα σε μικτές ομάδες πιθανόν να προτιμείται από τα κορίτσια, επειδή ξέρουν ότι τα αγόρια γνωρίζουν καλύτερα και περισσότερα από αυτές, με αποτέλεσμα να τις βοηθήσουν να το γνωρίσουν καλύτερα, τόσο μέσα από την παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο παίζουν τα αγόρια όσο και από τις οδηγίες που μπορούν να τις δώσουν κατά την διάρκεια του παιχνιδιού.

Από την άλλη πλευρά από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα αγόρια προτιμούν τη δημιουργία αμιγών ομάδων στο άθλημα του ποδοσφαίρου, γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι τα αγόρια θεωρούν τα κορίτσια λιγότερο ικανά από αυτά, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι η συμμετοχή των κοριτσιών στις ίδιες ομάδες με αυτά να αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή έκβαση του παιχνιδιού.

1.2. Πετοσφαίριση

Όσο αναφορά στο άθλημα της πετοσφαίρισης, διαπιστώθηκε ότι κορίτσια προτιμούν οι ομάδες να δημιουργούνται από τις ίδιες και όχι από τον καθηγητή/τρια Φ.Α. Αυτό πιθανόν να αποδίδεται στο ότι στο άθλημα της πετοσφαίρισης οι διαφορές στην ικανότητα ανάμεσα στα δυο φύλα δεν είναι τόσο εμφανείς όσο είναι στο ποδόσφαιρο. Η ικανότητα των μαθητών/τριών είναι ο καθοριστικός παράγοντας στην σειρά επιλογής κατά την δημιουργία ομάδων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην μένουν τα κορίτσια τελευταία στην σειρά επιλογής, αποφεύγοντας όλα εκείνα τα δυσάρεστα συναισθήματα που συνεπάγεται η κατάσταση αυτή.

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, ότι τα κορίτσια ήταν παρουσίασαν θετικότερες στάσεις για την συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου και για την πετοσφαίριση. Η προτίμηση αυτή ίσως να οφείλετε στην ευκαιρία που έχουν τα κορίτσια να δείξουν τις ικανότητες, αφού δεν υστερούν (μερικές φορές μάλιστα είναι καλύτερες) σε ικανότητα από τα αγόρια. Το γεγονός όμως ότι τα κορίτσια προτιμούν την συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου και στα δυο αθλήματα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανόν αντιλαμβάνονται το μάθημα της Φ.Α. διαφορετικά από τα αγόρια, το οποίο θέλουν να γίνεται σε κλίμα συνεργασίας και όχι ανταγωνισμού, προκειμένου να γίνεται πιο ευχάριστη η διεξαγωγή του.

2. Εσωτερική παρακίνηση των μαθητών-τριών

2.1 Ποδόσφαιρο

Όσο αναφορά στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και των μαθητριών για το ποδόσφαιρο από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια αισθάνονται πιο ικανά από τα κορίτσια, γεγονός που με την μεγαλύτερη ενασχόληση των αγοριών με το ποδόσφαιρο. Σύμφωνα με τον Μουντάκη (1992), τα αγόρια της Α γυμνασίου ξέρουν καλύτερα ποδόσφαιρο από τα κορίτσια , γιατί είναι περισσότερο κοινωνικά αποδεκτό να παίζουν τα αγόρια ποδόσφαιρο στο δρόμο της γειτονίας ή στην αυλή του σχολείου από τα κορίτσια.

Η αντίληψη της ικανότητας, δηλαδή το πόσο ικανό αισθάνεται το άτομο, είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την παρακίνηση. Η εσωτερική

παρακίνηση προς μια δραστηριότητα είναι αυξημένη όταν το άτομο αισθάνεται ικανό σ' αυτήν την δραστηριότητα (Deci, 1975). Αυτό όμως ισχύει μόνο σε περίπτωση που η δραστηριότητα είναι ιδανικά προκλητική, δεν είναι ούτε πολύ εύκολη ούτε πολύ δύσκολη, και το ίδιο το άτομο καθορίζει με τι θα ασχοληθεί και με τι δεν θα ασχοληθεί (Deci & Ryan, 1985).

Επίσης, βρέθηκε ότι τα αγόρια διασκεδάζουν περισσότερο στο μάθημα της Φ.Α όταν έχουν ποδόσφαιρο από τα κορίτσια, διασκέδαση η οποία είναι πιθανόν απόρροια της μεγαλύτερης αντιλαμβανόμενης ικανότητας που αισθάνονται σε σχέση με τα κορίτσια. Τους αρέσει, λοιπόν, να παίζουν ποδόσφαιρο επειδή τα καταφέρνουν καλά, με αποτέλεσμα το παιχνίδι να γίνεται πιο διασκεδαστικό και ευχάριστο για αυτά.

2.2. Πετοσφαίριση

Όσο αναφορά στο άθλημα της πετοσφαίρισης, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια διασκεδάζουν περισσότερο από τα αγόρια ίσως γιατί η πετοσφαίριση είναι ένα άθλημα, το οποίο είναι πιο προσιτό σε αυτές και γνωρίζουν για αυτό και αυτό καλύτερα από κάποια άλλα που περιλαμβάνει το αναλυτικό πρόγραμμα π.χ. το ποδόσφαιρο. Η συμμετοχή τους κατά συνέπεια στο μάθημα όταν σε αυτό διδάσκετε η πετοσφαίριση τους δημιουργεί ευχάριστα συναισθήματα με άμεσο αντίκτυπο στην αύξηση της διασκέδασης που αποκομίζουν από την συμμετοχή τους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν επίσης, ότι τα αγόρια αισθάνονται μεγαλύτερη ψυχική πίεση όταν έχουν στο μάθημα της Φ.Α πετοσφαίριση σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό ίσως μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός η πετοσφαίριση παρ' όλο που είναι ένα ομαδικό άθλημα, τα αποτελέσματα μιας ατομικής προσπάθειας είναι άμεσα αντιληπτά από τους συμμετέχοντες. Πολλά αγόρια, λοιπόν, (και ιδιαίτερα αυτά που δεν είναι ή δεν αισθάνονται τόσο ικανά) μπορεί να θεωρούν ότι αν δεν τα καταφέρουν θα γίνουν αντικείμενο σχολιασμού και περίγελου από τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριες τους, κατάσταση που οδηγεί τα επίπεδα της ψυχικής τους πίεσης όταν έχουν πετοσφαίριση υψηλά.

2.3. Συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης

Η στατιστική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε για την εξεύρεση συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης έδειξε ότι υπήρξε συσχέτιση τόσο για το ποδόσφαιρο όσο και για την πετοσφαίριση ανάμεσα στην διασκέδαση που αποκομίζουν από την συμμετοχή τους και στην προσπάθεια που καταβάλουν σε αυτήν. Όταν, λοιπόν, τα παιδιά διασκεδάζουν καταβάλουν και μεγαλύτερη προσπάθεια από αυτά που δεν διασκεδάζουν και τόσο στη συγκεκριμένη αθλοπαιδιά. Η διασκέδαση που νιώθει κάποιος που συμμετέχει σε μια αθλητική δραστηριότητα φαίνεται να είναι ένα πολύ σημαντικό κλειδί για την δέσμευση του ατόμου στην συστηματική άθληση (Scanlan & Simons, 1992). Όταν η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα ή αθλοπαιδιά έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της διασκέδασης και της ευχαρίστησης είναι λογικό το άτομο να καταβάλλει και μεγαλύτερη προσπάθεια σε αυτήν, για να μπορεί αφενός να βελτιώνεται με συνέπεια να τα καταφέρνει καλύτερα και να διασκεδάζει ακόμη περισσότερο και για να έχει αφετέρου την ευκαιρία να βιώνει αυτό το ευχάριστο συναίσθημα της διασκέδασης και της ικανοποίησης από την συμμετοχή πιο συχνά.

Επίσης, και στα δυο αθλήματα διαπιστώθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας και τη διασκέδαση. Τα παιδιά λοιπόν, που αισθάνονται περισσότερο ικανά διασκεδάζουν περισσότερο από αυτά που δεν αισθάνονται και τόσο ικανά και αντιμετωπίζουν με θετικότερο τρόπο την συμμετοχή τους σε αυτή, αφού σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα η αντίληψη της ικανότητας φαίνεται ότι είναι πολύ σημαντική και μπορεί να επηρεάζει όχι μόνο την επιλογή ή όχι μιας δραστηριότητας αλλά και την επιθυμία να συνεχίσει κανείς να συμμετέχει σ' αυτήν την δραστηριότητα (Bibik, 1993).

Επιπρόσθετα για την πετοσφαίριση βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας και στην προσπάθεια που πιστεύουν ότι καταβάλλουν οι μαθητές/τριές στο μάθημα.. Ερευνητικά δεδομένα ενισχύουν το συμπέρασμα αυτό, αφού διαπιστώθηκε ότι όσο πιο ικανό νιώθει το άτομο τόσο περισσότερη προσπάθεια καταβάλλει κατά την διάρκεια της άσκησης του (Williams & Gill, 1995, Granleese, Turner & Trew, 1989, Weiss & Horn, 1990, Bibik, 1993, Whitehead, 1995, Welk, Corbin & Lewis, 1995), και τόσο πιο πολύ ενδιαφέρεται για την δραστηριότητα (Jourden, Bandura & Banfield, 1991).

Όλα όσα προαναφέρθηκαν έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα των McAuley και Tammen (1989), οι οποίοι έδειξαν ότι η αντίληψη της επιτυχίας επηρεάζει σημαντικά την εσωτερική παρακίνηση των συμμετεχόντων σε μια δραστηριότητα.. Από τα αποτελέσματα τους φάνηκε, ότι τόσο οι νικητές όσο και αυτοί που είχαν υψηλή αντίληψη για την ικανότητά τους είχαν σημαντικά υψηλότερη παρακίνηση απ' τους/τις υπόλοιπους/ες. Πιο συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι τα άτομα που αισθάνονταν επιτυχημένα είχαν υψηλότερη αντίληψη για την προσπάθεια που κατέβαλλαν, ένιωθαν πιο ικανά στην δεξιότητα που αγωνίστηκαν και διασκέδαζαν περισσότερο από όσους/ες αισθάνονταν λιγότερο επιτυχημένοι/ες.

Όσο αναφορά στις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν για την εξεύρεση συσχετίσεων ανάμεσα στις μεταβλητές του ποδοσφαίρου και της πετοσφαίρισης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που προσπαθούν στην πετοσφαίριση προσπαθούν και στο ποδόσφαιρο. Το γεγονός αυτό πιθανόν σχετίζεται με το ότι βρέθηκε και συσχέτιση και ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας στα δυο αθλήματα. Τα παιδιά, δηλαδή, που αισθάνονται ικανά στην πετοσφαίριση αισθάνονται ικανά και στο ποδόσφαιρο. Οι Zinsser και Gambarella (1993) επισήμαναν ότι μπορεί κάποιος/α να σκέφτεται ότι είναι ικανός/η ή ότι θα τα καταφέρει, χωρίς αυτό να σημαίνει απαραίτητα ότι είναι ικανός/η ή ότι θα τα καταφέρει, ωστόσο αυτό φαίνεται ότι τον ενισχύει ψυχολογικά να συμμετέχει και να προσπαθεί. Επίσης, όπως έχει ήδη προαναφερθεί και σε δυο παραγράφους πιο πάνω, έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι όσο πιο ικανό αισθάνεται το άτομο τόσο περισσότερο προσπαθεί κατά την διάρκεια της άσκησης.

Επίσης, βρέθηκε ότι τα παιδιά που αισθάνονται ψυχική πίεση στη πετοσφαίριση αισθάνονται ψυχικά πίεση και στο ποδόσφαιρο. Σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου, Θεοδωράκη και Γούδα (2003), οι βασικότερες αιτίες που δημιουργούν άγχος είναι η αβεβαιότητα σε σχέση με το αποτέλεσμα και η σημασία του αποτελέσματος, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται τα άτομα. Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας, που ευθύνεται για την εμφάνιση του άγχους είναι και η μειωμένη αυτοπεποίθηση. Όταν οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν αμφιβολίες για τις ικανότητες τους ή για το πόσο έτοιμοι και πόσο μπορούν να τα καταφέρουν σε ένα άθλημα ή μια άσκηση, τότε είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση του άγχους. Επισημαίνουν επίσης, ότι το άγχος εμφανίζεται και αυξάνεται κατακόρυφα όταν οι μαθητές/τριες οι οποίοι/ες θεωρούν ότι πρέπει να

εκτελέσουν την άσκηση οπωσδήποτε και θεωρούν την εκτέλεση της πολύ σημαντική είτε για το βαθμό, είτε για τον ανταγωνισμό σε σχέση με τους άλλους συμμαθητές/τριές τους.

Επίσης, διαπιστώθηκε συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης ικανότητα στο ποδόσφαιρο και στην ψυχική πίεση στην πετοσφαίριση. Το γεγονός αυτό πιθανόν να οφείλετε στο ότι στην στατιστική ανάλυση των στάσεων βρέθηκε ότι τα αγόρια αισθάνονται πιο ικανά στο ποδόσφαιρο από στην πετοσφαίριση, και παρουσιάζουν μεγαλύτερη ψυχική πίεση στην πετοσφαίριση. Ίσως, επειδή αισθάνονται ότι είναι ικανότερα στο ποδόσφαιρο, η συμμετοχή τους στην πετοσφαίριση τους δημιουργεί μεγαλύτερη ψυχολογική πίεση.

Τέλος, εμφανίστηκε συσχέτιση ανάμεσα στην διασκέδαση στην πετοσφαίριση και στην προσπάθεια στο ποδόσφαιρο, γεγονός που πιθανόν συνδέεται με την εμφάνιση διαφορών στην διασκέδαση μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στην πετοσφαίριση, με τα κορίτσια να διασκεδάζουν περισσότερο από τα αγόρια και στην απουσία στατιστικά σημαντικών διαφορών όσο αναφορά στην προσπάθεια που καταβάλλουν και τα δυο φύλα στο ποδόσφαιρο. Τα κορίτσια, δηλαδή, παρ' όλο που διασκεδάζουν περισσότερο στην πετοσφαίριση προσπαθούν και στο ποδόσφαιρο.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι, οι μαθητές και οι μαθήτριες στο άθλημα που αισθάνονται πιο ικανοί/ες διασκεδάζουν περισσότερο και σε αυτό που διασκεδάζουν πιο πολύ καταβάλλουν και μεγαλύτερη προσπάθεια. Επίσης, επισημάνθηκε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας και στην προσπάθεια που καταβάλλουν για το άθλημα της πετοσφαίρισης. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονταν ότι ήταν ικανοί/ες στο ένα άθλημα είχαν αυξημένη αντίληψη ικανότητας και για το άλλο. Το ίδιο βρέθηκε και για την προσπάθεια που καταβάλλουν και την ψυχική πίεση που νιώθουν από την συμμετοχή τους στις δυο αθλοπαιδιές. Τέλος παρουσιάστηκε σχέση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας στο ποδόσφαιρο και την ψυχική πίεση που αισθάνονται οι συμμετέχοντες στην πετοσφαίριση, όπως επίσης, ανάμεσα στην διασκέδαση στην πετοσφαίριση και στην προσπάθεια που καταβάλλεται στο ποδόσφαιρο.

Όλα τα προαναφερθέντα αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία με έρευνες προηγούμενων ετών, όπου η διαφοροποίηση στα επίπεδα εσωτερικής

παρακίνησης των μαθητών-τριών, για κάθε άτομο ξεχωριστά, συσχετίζεται με το περιεχόμενο του μαθήματος. Οι Goudas και Biddle (1993) αναφέρουν πως μπορεί ένας μαθητής-τρια να επιδεικνύει διαφορετικά επίπεδα παρακίνησης για διαφορετικές αθλητικές δραστηριότητες. Επίσης, στην έρευνα των Goudas, Biddle και Fox (1994b), όπου συγκρίθηκαν η εσωτερική παρακίνηση μαθητών και μαθητριών σε δυο διαφορετικές αθλητικές δραστηριότητες (ενόργανη γυμναστική και ποδόσφαιρο για τα αγόρια, ενόργανη γυμναστική και νετ-μπολ για κορίτσια), διαπιστώθηκε πως η διαφοροποίηση στην εσωτερική παρακίνηση μπορούσε να αποδοθεί στο περιεχόμενο του μαθήματος και κυρίως στη διαφορετική αντιλαμβανόμενη ικανότητα των παιδιών ανάλογα τη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, η παρακίνηση των μαθητών-τριών στο μάθημα Φ.Α. δεν αποτελεί μια «γενική-σφαιρική αντίληψη» αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας.

Τα διαφορετικά επίπεδα παρακίνησης σε σχέση με τα διαφορετικά μαθήματα φυσικής αγωγής (στην προκειμένη περίπτωση ποδόσφαιρο-πετοσφαίριση) ίσως να οφείλονται εν μέρει και στις προκαταλήψεις που αφορούν την άσκηση γενικότερα. Για τη συγκεκριμένη περίπτωση, σύμφωνα και με την έρευνα των Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000), οι προκαταλήψεις του είδους της άσκησης σε σχέση με το φύλο (για παράδειγμα, στην παρούσα έρευνα, κορίτσια και ποδόσφαιρο) μπορούν να επηρεάσουν την παρακίνηση των μαθητών μέσω των προσδοκιών που έχουν για κάθε διαφορετικό μάθημα της Φ.Α.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας υποδεικνύει πως υπάρχει σημαντική διαφορά όσο αφορά στις στάσεις και στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών σε σχέση με το φύλο. Η διαφορά αυτή εντοπίζεται στο τύπο του μαθήματος αλλά και τον τρόπο σχηματισμού ομάδων στο μάθημα της Φ.Α. Το είδος της δραστηριότητας διαφοροποιεί σημαντικά την παρακίνηση των μαθητών-τριών καθώς και τις προτιμήσεις τους όσο αφορά στο σχηματισμό ομάδων.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των μαθητών και των μαθητριών σε σχέση με το άθλημα του ποδοσφαίρου ήταν διαφορετικές ανάλογα με το φύλο. Τα κορίτσια προτίμησαν οι ομάδες να διαχωρίζονται από τον καθηγητή, και ήταν πιο θετικά στη δημιουργία μικτών ομάδων και την συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου ενώ τα αγόρια προτίμησαν το σχηματισμό αμιγών ομάδων. Για το άθλημα της πετοσφαίρισης διαφοροποιήθηκαν στο διαχωρισμό των ομάδες από τους μαθητές/τριες και στη συνεργασία με άτομα του άλλου φύλου, με τα κορίτσια να συγκεντρώνουν μεγαλύτερα σκορ.

Όσο αναφορά στην εσωτερική παρακίνηση βρέθηκαν διαφορές ανάλογα με το φύλο, στην διασκέδαση από την συμμετοχή στο μάθημα και στην αντίληψη της αθλητικής τους ικανότητας για το άθλημα του ποδοσφαίρου, με τα αγόρια να διασκεδάζουν περισσότερο και να αισθάνονται πιο ικανά σε σχέση με τα κορίτσια και στη διασκέδαση στο μάθημα και στη ψυχική πίεση που νιώθουν πριν απ' το μάθημα για το άθλημα της πετοσφαίρισης, με τα κορίτσια να διασκεδάζουν περισσότερο και τα αγόρια να αισθάνονται μεγαλύτερη ψυχική πίεση.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες στο άθλημα που αισθάνονται πιο ικανοί/ες διασκεδάζουν περισσότερο και σε αυτό που διασκεδάζουν πιο πολύ καταβάλλουν και μεγαλύτερη προσπάθεια. Επιπρόσθετα, επισημάνθηκε ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας και στην προσπάθεια που καταβάλλουν για το άθλημα της πετοσφαίρισης. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονταν ότι ήταν ικανοί/ες στο ένα άθλημα είχαν αυξημένη αντίληψη ικανότητας και για το άλλο. Το ίδιο βρέθηκε και για την προσπάθεια που καταβάλλουν και την ψυχική πίεση που νιώθουν από την συμμετοχή τους στις δυο αθλοπαιδιές. Τέλος παρουσιάστηκε σχέση ανάμεσα στην αντίληψη ικανότητας στο ποδόσφαιρο και την ψυχική πίεση που αισθάνονται οι συμμετέχοντες στην πετοσφαίριση, όπως επίσης, ανάμεσα στην διασκέδαση στην πετοσφαίριση και στην προσπάθεια που καταβάλλεται στο ποδόσφαιρο

Όλα τα παραπάνω συμπεράσματα μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό βοήθημα για του καθηγητές/τριες Φ.Α. στην προσπάθεια τους να δημιουργήσουν ομάδες για τα συγκεκριμένα αθλήματα, προκειμένου να πραγματοποιήσουν ένα μάθημα που να συμβαδίζει με τις προτιμήσεις των μαθητών και των μαθητριών,

αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες να συμμετέχουν σε αυτό οι διδασκόμενοι με μεγαλύτερη επιθυμία και προθυμία.

Συμπερασματικά θα μπορούσε να διαπιστωθεί ότι, θα ήταν δόκιμο οι καθηγητές/τριες Φ.Α να προσπαθήσουν να εντάξουν όλους τους μαθητές-τριες σε κάθε μάθημα, χρησιμοποιώντας διάφορους τρόπους σχηματισμού ομάδων ανάλογα την περίπτωση. Επίσης, καλό θα ήταν να χρησιμοποιήσουν και να ανακαλύψουν διάφορες μεθόδους για την εξισορρόπηση των διαφορών των μαθητών-τριών για την κάθε αθλητική δραστηριότητα, έτσι ώστε, από τη μία να επιτυγχάνεται κλίμα (υψηλής εσωτερικής) παρακίνησης και από την άλλη να συμμετέχουν σ' αυτή όλα τα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξένη Βιβλιογραφία

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality, and behavior*. Bristol: MA Open University Press.
- Ames, C. (1992a). *Achievement goals, motivational climate and motivational processes*. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, (3), 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bibik J.M. (1993). Pedagogical considerations regarding perceptions of dance competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 266-285
- Biddle, S. (1992). Sport and exercise motivation: a brief review of antecedent factors and psychological outcomes of participation. *Physical Education Review*, 15, 98-110.

- Biddle, S., & Brooke, R. (1992). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 247-256.
- Chen, A. (1998). Meaningfulness in physical education: A description of high school students' conceptions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 303-326.
- Craske, M.L. (1988). Learned helplessness, self-worth motivation and attribution retraining for primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 152-164.
- DeCharms, R. (1968). Personal causation: *The internal affective determinants of behaviour*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- 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 & Science in Sport*, 9.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Della, V., & Kouli, O. (2003). Developmental differences in effort, enjoyment, goal orientations, self-perceptions and perceived motivational climate in hellenic physical education : a three years study. *11th European Congress of Sport Psychology*, Copenhagen

- Duda, J.L. (1992). *Motivation in sport settings: a goal perspective approach*. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp57-91). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Duda, J.L. (2001). *Goal perspective research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings*. In A.K. Boggiano & T.S. Pittman (Eds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duda, J.L. (1993a). *Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport*. In, Singer, R.N. (ed.), et al., *Handbook of research on sport psychology*, Macmillan: New York, , (pp. 421-436).
- Duda, J.L. (1993b). *A goal perspective theory of meaning and motivation in sport*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 8ο Παγκόσμιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας. Λισσαβόνα, Πορτογαλία.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L., 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., & Hall, H., (2000). *Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions*. In Singer, R. (Eds.) *Handbook of Research in Sport Psychology* (2nd ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc.
- 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.

- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories and goals: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Dweck, C.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eccles, J.S., & Harold, R.D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy – value model. *Journal of Applied Sport Psychology*, 3, 830-847.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In R. Haskins & B. MacRae (Eds.), *Policies for America's Public Schools* (pp. 89-126). Norwood, NJ: Ablex
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation a developmental perspective. In C. Ames, & R. Ames (Eds.), (pp. 259–295). *Research on motivation in education*, Vol. 3. New York: Academic Press.
- Figley, G.E. (1985). Determinants of attitudes towards physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 229-240.
- Fishbein, M., & Middlestadt, S. (1987). Using the theory of Reasoned Action to develop educational interventions: Application to illicit drug use. *Health Education Research*, 2, 361-371.
- Fox, R. D., (1984). Learning styles and instructional preferences in continuing education for professionals: A validity study of the LSI. *Adult Education Quarterly*, 35, 72-85.

- Fox, K. R., & Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*, 408–430.
- 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.
- Galloway, D., Leo, E.L., Rogers, C., & Armstrong, D. (1995). Motivational styles in English and mathematics among children identified as having special educational needs. *British Journal of Educational Psychology, 65*, 477-487.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology, 20*, 205-215.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review, 16*, 145-150.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science, 9*, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K., (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64*, 453-463.
- 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., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, XV, 271-280.
- Graham, G., (1992). *Teaching children physical education. Becoming a master teacher*. Champaign IL. Human Kinetics.
- Granleese J., Turner I. & Trew K. (1989). Teachers' and boys' and girls' perceptions of competence in the primary school: the importance of physical competence. *British Journal of Educational Psychology*, 59(Pt 1), 31-37
- Hellison, D., 1991. The whole person in physical education scholarship: Toward integration. *Quest*, 307-318.
- Hellison, D.R., & Templin, T.J. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Luke, M.D., & Sinclair, G.D. (1991). Gender differences in adolescents' attitudes toward school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 31-46.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 60, 48-58.

- McAuley E. & Tammen V.V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(1), 84-93
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., Copley, J. (1996). School Attachment: perspectives of low-attached high school students. *Educational Psychology*, 3, pp.28-32.
- Nicholls., J. (1992). *The general and the specific in the development and expression of achievement motivation*. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G., Patashnick, M., & Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of educational psychology*, 77, pp. 683-692.
- Papaioannou, A. (1992). *Students' motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives*. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester , England.
- Papaioannou, A. (1995a). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1995b). *Motivation and goal perspectives in children's physical education*. In, Biddle, S.J.H. (ed.), pp. 245-269. *European perspectives on exercise and sport psychology*, Champaign, Ill., Human Kinetic Publishers.

- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1996). *Developmental differences in students motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek Physical Education*. Ανακοίνωση παρουσιάστηκε στο συνέδριο της AAASP (Association for the Advancement of the American Sport Psychology), στις 16-21 Οκτωβρίου 1996 στο Williamsburg, Virginia, USA.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the Physical Education Class. In Yves Vanden Auweele et al. (Eds): *Psychology for Physical Educators*.
- 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.
- 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 & Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Rajeski, D.W. (1990). *Attitudes*. Massachusetts, MA: Sinauer.
- Roberts, C.G. (1993). *Motivation in sport: understanding and enhancing the motivation and achievement of children*. In: R.N. Singer, M. Milledge & K.L. Tennant (Eds), *Handbook of research on sport psychology*, (pp. 405-420). New York: Macmillan.

- Roberts, C.G. (1992). *Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence*. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp199-215). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Roberts, G.C., & Treasure, D.C. (1995). Achievement goals, motivational climate and achievement strategies and behaviors in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 64-80.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An achievement goal perspective. In: M. Maehr, P. Pintrich (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement* (pp. 413-447). New York: JAI Press.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: an extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 736-750.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M., & 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.
- Sarrazin, P., & Famose, J.P. (1999). *Children's Goals and Motivation in Physical Education*. In Yves Vanden Auweele et al. (Eds.) *Psychology for Physical Educator*. Human Kinetics.
- Scanlan T.K. & Simons J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp199-215). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers



- Seifert, T.L. (1995). Characteristics of ego and task oriented students: A comparison of two methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 125-138.
- Seifriz, J. J., Duda, J.L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behaviour, attitude strength, role identity, and the prediction of exercise behaviour. *The Sport Psychologist*, 8, 149-165.
- Townsend, M.A.R., & Hicks, L. (1997). Classroom goal structures, social satisfaction and perceived value of academic tasks. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 1-12.
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Triandis, H. (1971). *Attitude and attitude change*. New York: Wiley.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R.J., & Losier, G.F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Weiss M.R. & Horn T.S. (1990). The relation between children's accuracy estimates of their physical competence and achievement-related characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(3), 250-258.

- Welk G.J., Corbin C.B. & Lewis L.A. (1995). Physical self perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7, 152-161.
- White, S.A., & Duda, J.L. (1993). Dimensions of goals and beliefs among adolescent athletes with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 10, 125-136.
- Whitehead J.R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132-151
- Williams L. & Gill D.L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(4), 363-378.
- Zinsser N. & Gambardella R. (1993). The psychology of optimal volleyball: effective thinking. *Coaching Volleyball*, June/July 1993, 24-27.

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αυγερινός, Θ., (2000). *Διδακτική και μεθοδική της αθλητικής αγωγής (Φυσικής Αγωγής)*. Αθήνα.
- Διγγελίδης, Ν. (1996). *Αλληλεπίδραση μεταξύ εξωτερικής παρακίνησης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (1996). Σχέση της συχνότητας άθλησης με το κλίμα παρακίνησης, στόχους επίτευξης και αντίληψη εαυτού. Στο Ι. Θεοδωράκη, & Α. Παπαϊωάννου, (Εκδ.): *Sport Psychology: New trends and applications (proceedings)* (σελ. 64-69). Komotini, 1-3 November, 1996.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (1998). «*Διαχρονική μελέτη των αναπτυξιακών διαφορών ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αντίληψη του εαυτού, τους στόχους επίτευξης και την αντίληψη κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο.*» Ανακοίνωση στο 6ο Διεθνές Συνέδριο Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού 22-24 Μαΐου 1998 στη Κομοτηνή.

Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (1996). *Σχέση της συχνότητας άθλησης με το κλίμα παρακίνησης, στόχους επίτευξης και αντίληψη εαυτού.* Στο Ι. Θεοδωράκη, & Α. Παπαϊωάννου, (Εκδ.): Sport Psychology: New trends and applications (proceedings) (σελ. 64-69). Komotini, 1-3 November, 1996.

Θεοδωράκης, Ι. (1990). Άσκηση και υγεία: Πώς η Φυσική Αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής; *Αθλητική Ψυχολογία*, 37-54.

Μουντάκης, Κ.& Ομάδα Συγγραφέων (1992). *Η φυσική αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο:Εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων.* Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Σάλτο

Ομάδα εκπαιδευτικών – παιδαγωγών . (2004). *Κλάδος φυσικής αγωγής . Διαγωνισμοί πρόσληψης εκπαιδευτικών Α.Σ.Ε.Π.* (σελ.259-260) . Ελλάδα : Αθήνα , Εκδόσεις: Πελεκάνος

Παπαϊωάννου, Α. (1996). «*1750 μαθητές απαντούν ότι θα προσπαθήσουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής αν μάθαιναν κάτι ευχάριστο και χρήσιμο για τη ζωή τους.*». Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΠΦΑ (Πανελλήνια Ένωση Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής).

Παπαϊωάννου, Α. (1995). «*Πάρτε μπάλα και παίξτε: πόσο αλήθεια αρέσει αυτό στους μαθητές;*», Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Ένωσης Γυμναστών Βορείου Ελλάδος.

Παπαϊωάννου, Α., Γούδας, Μ., & Θεοδωράκης, Ι. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις: Σάλτο.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Ελλάδα: Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις: Χριστοδουλίδη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αφιέρωσε 10 λεπτά για μια έρευνα.
Πριν προχωρήσεις στις απαντήσεις διάβασε καλά τις οδηγίες.
Το μόνο που θέλω είναι να είσαι ειλικρινής στις απόψεις σου.
Να απαντάς σε όλες τις ερωτήσεις.
Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Απάντησε γρήγορα ότι έρχεται στο μυαλό σου αυτή τη στιγμή χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα. Περισσότερο να το βλέπεις σαν ένα παιχνίδι λέξεων.

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

Για τους σκοπούς της έρευνας, όταν βλέπεις τη λέξη «μικτές ομάδες» σημαίνει αγόρια-κορίτσια μαζί στην ίδια ομάδα.

Όταν βλέπεις τη λέξη «αμιγείς ομάδες» σημαίνει ότι κάθε ομάδα αποτελείται από άτομα του ίδιου φύλου (π.χ. μόνο αγόρια ή μόνο κορίτσια).

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν θα εκφράσεις απλά τις απόψεις σου για τα θέματα αυτά, που βεβαίως είναι ανώνυμες.

ΟΤΑΝ ΕΧΟΥΜΕ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ...

Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

(τσεκάρετε μόνο ένα):

- Από τον καθηγητή.
- Από τους ίδιους τους μαθητές

Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, οι ομάδες γίνονται

(τσεκάρετε μόνο ένα):

- Μικτές ομάδες, δηλαδή αγόρια και κορίτσια μπορεί να παίζουν στην ίδια ομάδα.
- Αμιγείς ομάδες, δηλαδή αγόρια ξεχωριστά από κορίτσια.

Για μένα το να μας χωρίζει σε ομάδες ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να χωριζόμαστε με δική μας πρωτοβουλία σε ομάδες, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:---άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του ίδιου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:---άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του άλλου φύλου, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:---άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες μικτές, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:---άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες αμιγείς, όταν παίζουμε ποδόσφαιρο, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής, ΟΤΑΝ ΕΧΟΥΜΕ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Χαίρομαι πάρα πολύ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το μάθημα είναι ευχαρίστηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενώ ασκούμε, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμε στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζω ποδόσφαιρο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα παίζω ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

<u>ΓΙΑ ΤΟ ΠΟΔΟΣΦΑΙΡΟ...</u>	ΕΤΣΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΟΧΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΟΠΩΣ ΕΓΩ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΟΠΩΣ ΕΓΩ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει η ώρα να παίξουν ποδόσφαιρο	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την ικανότητά τους στο ποδόσφαιρο	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ
Κάποιοι άνθρωποι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει η ώρα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει η ώρα να πάρουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ
Όταν δίνεται η ευκαιρία , κάποιοι άνθρωποι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ

Είσαι: ΑΓΟΡΙ <input type="checkbox"/> 1	ΚΟΡΙΤΣΙ <input type="checkbox"/> 2	Τι τάξη
είσαι;.....		
Ημερομηνία γέννησης (ημέρα/μήνας/έτος):/...../.....		

ΟΤΑΝ ΕΧΟΥΜΕ ΒΟΛΕΪ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ...

Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε βόλεϊ, οι ομάδες γίνονται (τσεκάρετε μόνο ένα):

- Από τον καθηγητή.
- Από τους ίδιους τους μαθητές.

Συνήθως στο μάθημα, όταν παίζουμε βόλεϊ, οι ομάδες γίνονται (τσεκάρετε μόνο ένα):

- Μικτές ομάδες, δηλαδή αγόρια και κορίτσια μπορεί να παίζουν στην ίδια ομάδα.
- Αμιγείς ομάδες, δηλαδή αγόρια ξεχωριστά από κορίτσια.

Για μένα το να μας χωρίζει σε ομάδες ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε βόλεϊ, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να χωριζόμαστε με δική μας πρωτοβουλία σε ομάδες, χωρίς τη βοήθεια του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής, όταν παίζουμε βόλεϊ, είναι:

1 καλό:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:κα κό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:---άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του ίδιου φύλου, όταν παίζουμε βόλεϊ, είναι:

1 καλό:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:κα κό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:---άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να συνεργάζομαι με άτομα του άλλου φύλου, όταν παίζουμε βόλεϊ, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες μικτές, όταν παίζουμε βόλεϊ, είναι:

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

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----άσχημο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

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

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

Για μένα το να φτιάχνουμε ομάδες αμιγείς, όταν παίζουμε βόλεϊ, είναι:

1 καλό:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:κακό

πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

2 ανόητο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:έξυπνο

πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

3 όμορφο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:άσχημο

πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

4 χρήσιμο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:άχρηστο

πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

5 δυσάρεστο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:ευχάριστο

πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής, ΟΤΑΝ ΕΧΟΥΜΕ ΒΟΛΕΪ ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Χαίρομαι πάρα πολύ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το μάθημα είναι ευχαρίστηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα περιέγραφα το μάθημα σαν πολύ ενδιαφέρον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενώ ασκούμε, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμε στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζω βόλεϊ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα παίζω ένα παιχνίδι βόλεϊ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

<u>ΓΙΑ ΤΟ ΒΟΛΕΪ...</u>	ΕΤΣΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΟΧΙ ΑΚΡΙΒΩΣ ΟΠΩΣ ΕΓΩ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΟΠΩΣ ΕΓΩ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει η ώρα να παίξουν βόλεϊ	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την ικανότητά τους στο βόλεϊ	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ
Κάποιοι άνθρωποι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει η ώρα να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι βόλεϊ	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει η ώρα να πάρουν μέρος σε ένα παιχνίδι βόλεϊ	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ
Όταν δίνεται η ευκαιρία , κάποιοι άνθρωποι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε ένα παιχνίδι βόλεϊ	ΑΕ	Α	-	Ο	Κ

Μάριος Γούδος
ΤΕΦΑΑ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ