

ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Διπλωματική εργασία
που υποβάλλεται για έγκριση στο
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Από την
Σιδηρά Μαρία

Τρίκαλα 2004

ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΙΜΗΣΕΙΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ ΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟ ΟΜΑΔΩΝ ΣΕ
ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Διπλωματική εργασία
που υποβάλλεται για έγκριση στο
Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού του
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Από την
Σιδηρά Μαρία

Τρίκαλα 2004



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

Αριθ. Εισ.: 4345/1

Ημερ. Εισ.: 17-03-2005

Δωρεά:

Ταξιδιωτικός Κωδικός: ΠΤ - ΤΕΦΛΑ

2004

ΣΙΔ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077887

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της αντίληψης κλίματος παρακίνησης και της ψυχικής πίεσης που αντιλαμβάνονται οι μαθητές όταν παίζουν παιχνίδια στο μάθημα της φυσικής αγωγής καθώς και την σχέση μεταξύ των προσωπικών προσανατολισμών και των προτιμήσεων σχηματισμού ομάδων των μαθητών. Συμμετείχαν 190 μαθητές/τριες από 10-13 ετών (98 αγόρια και 92 κορίτσια). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίων. Ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι η ψυχική πίεση που αντιλαμβάνονται οι μαθητές όταν συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι στο μάθημα της φυσικής αγωγής είχε στατιστικά σημαντική σχέση με: α) τον προσανατολισμό στο «εγώ» ($r=.20, p<.05$) και β) την αντίληψη κλίματος με έμφαση στο εγώ των μαθητών ($r=.45, p<.001$). Η αντίληψη κλίματος με έμφαση στο εγώ των μαθητών ήταν η μόνη μεταβλητή που προέβλεπε σημαντικά την ψυχική πίεση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα είναι έντονα προσανατολισμένο στις επιδόσεις (στο εγώ των μαθητών), τόσο πιθανότερο είναι να βιώσουν δυσάρεστα συναισθήματα – στην προκειμένη περίπτωση, ψυχική πίεση. Ακόμη τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ προτιμούν όταν παίζουν παιχνίδια να σχηματίζουν ομάδες: α) με βάση το φύλο, δηλαδή χωριστά αγόρια-κορίτσια και β) να έχουν την πρωτοβουλία του σχηματισμού ομάδων οι μαθητές. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ προτιμούν όταν παίζουν παιχνίδια να σχηματίζουν μικτές ομάδες και θεωρούν το ίδιο καλό το αν θα σχηματιστούν οι ομάδες από τον δάσκαλο, τους μαθητές ή με τυχαία κριτήρια. Τα αποτελέσματα συζητούνται υπό το πρίσμα της θεωρίας των στόχων επίτευξης.



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την αποπεράτωση αυτής της εργασίας συμμετείχαν αρκετά άτομα, των οποίων η βοήθεια και η υποστήριξη ήταν σημαντική. Επομένως είναι ευχαρίστηση και τιμή να πω ένα ευχαριστώ στους διευθυντές/τριες των σχολείων και τους συναδέλφους καθηγητές/τριες που συνεργάστηκαν μαζί μας, καθώς επίσης και τους μαθητές οι οποίοι πήραν μέρος στην έρευνα και διευκόλυναν το έργο μας. Τέλος θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον καθηγητή μου κ. Διγγελίδη Νικόλαο ο οποίος μου άνοιξε τον δρόμο με την κατάλληλη καθοδήγηση, με τις συμβουλές του και την υποστήριξή του στην παρούσα έρευνα από την αρχή έως το τέλος.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος πινάκων	06
Κατάλογος σχημάτων	07
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	08
Σκοπός	10
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	11
Εσωτερική παρακίνηση	11
Προσωπικοί προσανατολισμοί	14
Κλίμα παρακίνησης	16
Σχηματισμός ομάδων στο μάθημα της φυσικής αγωγής	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	24
Συμμετέχοντες	24
Διαδικασία	24
Ερωτηματολόγια	24
Στατιστική ανάλυση	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	34
Μελλοντικές Έρευνες	37
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	38
Παράρτημα Α:Ερωτηματολόγιο	44
Παράρτημα Β: Πίνακας Σχολείων	48

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Ανάλυση των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης (προσαρμοσμένο από: Ames & Archer, 1988, Roberts, 1993, Παραϊοαννου, 1995)	. . .	18
Πίνακας 2: Αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου	. . .	27
Πίνακας 3: Συνήθως στο μάθημα της Φ.Α οι ομάδες γίνονται.	. . .	28
Πίνακας 4: Εγώ όμως προτιμώ οι ομάδες να γίνονται	. . .	28
Πίνακας 5: Όταν χωρίζετε σε ομάδες σου αρέσει να παίζεται	. . .	28
Πίνακας 6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των προτιμήσεων σχηματισμού ομάδων των μαθητών σε παιχνίδια ανάλογα με τον προσανατολισμό στη μάθηση ή στο εγώ	30
Πίνακας 7: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των προτιμήσεων σχηματισμού ομάδων των μαθητών σε παιχνίδια ανάλογα με το κλίμα παρακίνησης	. . .	32
Πίνακας 8: Συντελεστές συσχέτισης (Pearson), μεταξύ των παραγόντων της έρευνας	33

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1: Συνήθως στο μάθημα όταν παίζουμε παιχνίδια οι ομάδες γίνονται	29
Σχήμα 2: Εγώ όμως προτιμώ όταν παίζουμε παιχνίδια οι ομάδες να γίνονται	29
Σχήμα 3: Όταν χωρίζετε σε ομάδες σου αρέσει να παίζεται . . .	29
Σχήμα 4: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση στο σχηματισμό ομάδων των μαθητών με προσανατολισμό στη μάθηση	31
Σχήμα 5: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση στο σχηματισμό ομάδων των μαθητών με προσανατολισμό στη μάθηση	31
Σχήμα 6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση στην αντίληψη μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στη μάθηση	32
Σχήμα 7: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση στην αντίληψη μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στο εγώ	33

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο μάθημα της φυσικής αγωγής τα παιδιά συμμετέχουν για διάφορους λόγους ανάλογα με την παρακίνηση που λαμβάνουν από το περιβάλλον. Υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες που νιώθουν ευχαρίστηση για το μάθημα και συμμετέχουν με ενθουσιασμό, ενώ κάποιοι άλλοι συμμετέχουν υποχρεωτικά, γιατί έτσι πρέπει. Ακόμη χειρότερα, κάποιοι μαθητές με διάφορες προφάσεις αποφεύγουν την συμμετοχή τους. Γιατί όμως κάποια παιδιά προσπαθούν περισσότερο ενώ κάποια άλλα όχι; Γιατί κάποια παιδιά συμμετέχουν ανελλιπώς σε όλα τα μαθήματα ενώ κάποια άλλα όχι; Οι ατομικές διαφορές των παιδιών πάνω σ' αυτά τα ερωτήματα αναφέρονται ως προβλήματα παρακίνησης.

Η παρακίνηση χωρίζεται σε δύο τύπους: εσωτερική και εξωτερική. Όταν λέμε εσωτερική παρακίνηση εννοούμε την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που νιώθει το παιδί στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ η εξωτερική αποτελείται από εξωτερικές ανταμοιβές (έπαθλα, χρήματα) οι οποίες έχουν ρόλο παραπλανητικό προς το παιδί για την συμμετοχή του στο μάθημα.

Όλα αυτά όμως συνδέονται και με άλλους παράγοντες όπως οι προσωπικοί προσανατολισμοί του ατόμου οι οποίοι αναφέρονται όπως προσανατολισμός στο εγώ και προσανατολισμός στη μάθηση. Έτσι αν ένα παιδί είναι προσανατολισμένο στο εγώ του επιδιώκει να είναι πρώτο μέσα στην τάξη και να διαφέρει από τους άλλους μαθητές. Αυτό αμέσως μας παραπέμπει σε μία σύγκριση ανάμεσά τους η οποία μπορεί να επιφέρει το αίσθημα του ανταγωνισμού. Ο Nicholls (1989), έχει δείξει ότι τα παιδιά μεγαλύτερα από 11-12 ετών έχουν ανεπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους, τους οποίους τους ονομάζουμε, όπως ανέφερα πριν, προσωπικούς προσανατολισμούς. Αν αυτά τα παιδιά έχουν χαμηλή απόδοση σε κάποια δραστηριότητα αμέσως η παρακίνησή τους μειώνεται.

Αντίθετα τα παιδιά τα οποία είναι προσανατολισμένα προς την μάθηση προσπαθούν για την ατομική τους βελτίωση και ενδιαφέρονται να μάθουν. Αν η επίδοσή τους είναι χαμηλή σε κάποια δραστηριότητα αυτό δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στην παρακίνησή τους.

Τα παραπάνω βέβαια εξαρτώνται από το κλίμα το οποίο επικρατεί μέσα στην τάξη της φυσικής αγωγής και αυτό είναι στην αρμοδιότητα του καθηγητή. Η Ames (1992), προεκτείνοντας ουσιαστικά την θεωρία του Nicholls (1989), υποστήριξε ότι

ανάλογα με τον προσανατολισμό που δίνει ο κάθε εκπαιδευτικός στο μάθημα τα παιδιά είναι δυνατό να υιοθετούν διαφορετικούς προσωπικούς στόχους.

Όταν το κλίμα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση τα παιδιά δεν ενδιαφέρονται για τυχόν λάθη που θα κάνουν όταν εκτελέσουν μια δεξιότητα, γιατί η συμμετοχή τους οφείλεται στην υιοθέτηση στόχων για ατομική βελτίωση, στην διασκέδαση και στην ικανοποίηση και όλα αυτά, τους προσφέρουν περισσότερη παρακίνηση για συμμετοχή στο μάθημα.

Αντίθετα όταν το περιβάλλον είναι προσανατολισμένο στο εγώ (απόδοση), κυριαρχεί η σύγκριση και ο κύριος στόχος των παιδιών είναι ποιος θα βγει πρώτος. Αυτό τους δημιουργεί άγχος και αναστέλλει την συμμετοχή τους στο μάθημα, αφού αν δεν τα καταφέρουν ίσως να έχουν κακή βαθμολογία σε αυτήν την δεξιότητα στην οποία απέτυχαν και η συνέπεια αυτού είναι εγκατάλειψη κάθε δραστηριότητας, ειδικά μετά την ενηλικίωση.

Επομένως πρέπει να τα προσέξουμε όλα αυτά όταν πρόκειται να δημιουργήσουμε ομάδες μεταξύ των παιδιών και πολύ περισσότερο να στήσουμε ένα μάθημα. Οι καθηγητές ΦΑ συχνά αντιμετωπίζουν το πρόβλημα του σχηματισμού ομάδων όπου μερικές φορές είναι αδύνατο να γίνει λόγω εντάσεων που δημιουργούνται. Έτσι ο καθηγητής βρίσκεται σε δίλημμα πως πρέπει να οργανώσει τις ομάδες έτσι ώστε και να παρακινήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν, αλλά και να μην αδικηθεί κανείς. Στο μάθημα της ΦΑ οι ομάδες μπορεί να γίνουν από τον καθηγητή, από τους ίδιους τους μαθητές, στην τύχη, αγόρια-κορίτσια, αλλά και μικτά (αγόρια-κορίτσια). Η τοποθέτηση των μαθητών στις ομάδες μπορεί τυχαία να αδικήσει μερικούς από αυτούς, σχετικά με άλλους συμμαθητές τους. Συνήθως μεταξύ των ομάδων υπάρχει το αίσθημα της νίκης. Αυτό ίσως να μην είναι και τόσο αποδοτικό γιατί μπορεί να προκαλέσει ανταγωνισμό μεταξύ των ομάδων, για το ποια ομάδα θα βγει πρώτη. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσαρμόζουν με τέτοιο τρόπο τις ομάδες έτσι ώστε να μην αδικείται κανείς και να μην κυριαρχεί ο ανταγωνισμός.

Μια καλή ιδέα είναι η ομοιογενής ομαδοποίηση των μαθητών η οποία θα καταστήσει πιθανώς τους μαθητές λιγότερο ενσυνείδητους της απόδοσής τους (δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές στην τάξη θα είναι παρόμοιας δυνατότητας). Ακόμα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, η ομαδοποίηση ανάλογα με την ικανότητα δεν είναι εσωτερικά ούτε καλή ούτε κακή. Είναι ουδέτερη. Η αξία της εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται (Goldberg, Passow, και Justman, 1966).

Έτσι προκειμένου η φυσική αγωγή να γίνει περισσότερο ευχάριστη και παραγωγική για τον μαθητή, είναι σημαντικό να γίνεται αυτό που είναι καλύτερο για τον μαθητή και όχι αυτό που είναι οι ευκολότερο για τον δάσκαλο. Ένα μεγάλο μέρος αυτού μπορεί να ολοκληρωθεί ομαδοποιώντας τους μαθητές ομογενώς.

Σκοπός

Η έρευνα είχε ως σκοπό: α) να εξετάσει την σχέση μεταξύ της αντίληψης κλίματος παρακίνησης και της ψυχικής πίεσης που αντιλαμβάνονται οι μαθητές όταν παίζουν παιχνίδια στο μάθημα της φυσικής αγωγής καθώς και β) την σχέση μεταξύ των προσωπικών προσανατολισμών και των προτιμήσεων σχηματισμού ομάδων των μαθητών.



Η ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εσωτερική Παρακίνηση

Σε κάθε τάξη ΦΑ στο σχολείο υπάρχουν μαθητές και μαθήτριες που νιώθουν ευχαρίστηση για το μάθημα και συμμετέχουν με ενθουσιασμό, ενώ κάποιοι άλλοι συμμετέχουν υποχρεωτικά, γιατί έτσι πρέπει. Ακόμη χειρότερα, κάποιοι μαθητές με διάφορες προφάσεις αποφεύγουν την συμμετοχή τους. Η πρόκληση για τον/την καθηγητή/τρια ΦΑ είναι όχι μόνο να κάνει το μάθημα αποδοτικό για τους πρώτους αλλά και ελκυστικό για τους δεύτερους. Στην εκπαιδευτική ψυχολογία έχει εξεταστεί ιδιαίτερα γιατί η ενασχόληση με μερικές δραστηριότητες προσδίδει ευχαρίστηση, χωρίς να υπάρχει κάποιο ορατό όφελος από την ενασχόληση αυτή. Η έννοια η οποία χρησιμοποιήθηκε για να εξηγηθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι αυτή των εσωτερικών κινήτρων (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 2003).

Οι συμπεριφορές, οι οποίες είναι εσωτερικά παρακινημένες, είναι αυτές που εκτελούνται για την ευχαρίστηση και για την ικανοποίηση που πηγάζει από την εκτέλεση τους και όχι για κάποιο εξωτερικό αντάλλαγμα. Το παιδί που παίζει πλήρως απορροφημένο από το παιχνίδι του έχει εσωτερικά κίνητρα, γιατί δεν παίζει για κάποια εξωτερική αμοιβή. Αντίθετα οι συμπεριφορές οι οποίες εκτελούνται για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα, ή για να κερδιθεί κάποια εξωτερικά αμοιβή, λέγεται ότι είναι εξωτερικά παρακινημένες.

Ο μαθητής που προσπαθεί στη γυμναστική στο σχολείο με σκοπό να πάρει καλό βαθμό, και όχι γιατί πραγματικά του αρέσει έχει εξωτερικά κίνητρα. Το ίδιο και ο νεαρός αθλητής που θέλει να κερδίσει έναν αγώνα, γιατί αν κερδίσει του υποσχέθηκαν ένα καινούργιο ζευγάρι αθλητικά παπούτσια. Και στις δύο περιπτώσεις η δραστηριότητα γίνεται για να κερδιθεί μια αμοιβή και όχι για την ευχαρίστηση που αποφέρει (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 2003).

Έτσι ο Lens και ο Rand (1997) έκαναν μία διάκριση μεταξύ των τριών τύπων συμπεριφοράς, που καθορίζονται από τον συνδυασμό των δύο διαστάσεων εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση. Η συμπεριφορά μπορεί να ρυθμιστεί εξωτερικά ή εσωτερικά (Deci & Ryan, 1985, Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992). Όταν είναι ρυθμιζόμενη εξωτερικά, δημιουργούνται κίνητρα έξω από το πρόσωπο του ατόμου (π.χ., η υπόσχεση μιας ανταμοιβής, μια διαταγή, η απειλή μιας τιμωρίας, ο βαθμός του

τριμήνου, χαμόγελο του καθηγητή). Όταν η συμπεριφορά είναι εσωτερικά ρυθμισμένη τα κίνητρα είναι εσωτερικά στο πρόσωπο του ατόμου (π.χ., η ανάπτυξη του/της ή οι στόχοι διάρκειας ζωής). Ο συνδυασμός αυτών των διαστάσεων οδηγεί σε τρεις τύπους συμπεριφοράς (Lens & Rand, 1997). Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στη σχέση μεταξύ του παρόντος στόχου με τον μελλοντικό π.χ παρακολουθώ μαθήματα αντισφαίρισης γιατί οι γονείς μου θα μου αγοράσουν αυτοκίνητο, το οποίο αποτελεί εξωτερική παρακίνηση. Στον δεύτερο τύπο μέσου, η σχέση αυτή είναι ενδογενής και ο μελλοντικός στόχος ρυθμίζει εσωτερικά τις παρούσες δραστηριότητες. Παραδείγματος χάριν, παρακολουθώ μαθήματα αντισφαίρισης για να γίνω καλός αθλητής. Στον τρίτο τύπο μέσου, η σχέση αυτών είναι εξωγενής αλλά ο μελλοντικός στόχος ρυθμίζει εσωτερικά τις παρούσες δραστηριότητες. Παραδείγματος χάριν, παρακολουθώ μαθήματα αντισφαίρισης για τον εαυτό μου. Έτσι το κίνητρο για το παιχνίδι της αντισφαίρισης είναι καθαρά εξωγενές αφού βελτιώνω μόνο τη φυσική μου κατάσταση που δεν έχει καμία σχέση με το παιχνίδι της αντισφαίρισης.

Μια άλλη διάσταση της παρακίνησης ονομάστηκε «μη παρακίνηση» ή «απαρακίνηση» (Deci & Rayn, 1985 ` Vallerand & Losier, 1994 ` Pellieter, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995). Τα «μη παρακινημένα» άτομα δεν αντιλαμβάνονται κάποια σχέση ανάμεσα στις πράξεις τους και στα αποτελέσματα των πράξεών τους. Νιώθουν ότι τους λείπει η ικανότητα και ότι δεν ελέγχουν τις καταστάσεις. Δεν παρακινούνται ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά. Όταν αθλητές/τριες βρίσκονται σε ένα τέτοιο στάδιο, δεν βρίσκουν για ποιο λόγο θα έπρεπε να συνεχίσουν να αθλούνται και ίσως και να πάρουν την απόφαση να σταματήσουν.

Η έρευνα των Hassandra, Goudas, Chroni (2003) έδειξε ότι μαθητές με υψηλή εσωτερική παρακίνηση ενδιαφέρονταν για το μάθημα της φυσικής αγωγής αναφέροντας «συμμετέχω στα μαθήματα ΦΑ επειδή θέλω, όχι επειδή πρέπει...».

Ενώ μαθητές με χαμηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης βρίσκουν τα μαθήματα άχρηστα: «Δεν είναι χρήσιμα τα μαθήματα ΦΑ, αν θέλω να ασκηθώ μπορώ να πάω κάπου και εκτός σχολείου».

Σύμφωνα με την έρευνα των Deci και Ryan (1985), οι πραγματικά παρακινημένες συμπεριφορές συμμετέχουν για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που προέρχονται από την διαδικασία της δραστηριότητας. Οι πραγματικά παρακινημένες συμπεριφορές συνδέονται με την ψυχολογική ευημερία, το ενδιαφέρον, την απόλαυση, τη διασκέδαση, και την εμμονή (Ryan & Deci, 2000).

Οι μελέτες που έχουν εξετάσει τους καθοριστικούς παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης στη φυσική αγωγή μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες: α) εκείνοι που εξετάζουν την επίδραση των ατομικών διαφορών των μαθητών στην εσωτερική παρακίνηση και β) εκείνοι που εξετάζουν τα αποτελέσματα των κοινωνικών-περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι τέσσερις παράγοντες των ατομικών διαφορών που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση είναι η αντιληπτή ικανότητα, αντιληπτή αυτονομία, προσανατολισμός στον στόχο και αντιληπτή χρησιμότητα στις τάξεις της φυσικής αγωγής. Διάφορες μελέτες έχουν δείξει ότι η αντιληπτή ικανότητα συνδέεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση, δηλαδή εάν οι μαθητές θεωρούν ότι είναι ικανοί στο τμήμα της ΦΑ, αυτό φαίνεται από τη συμμετοχή τους (Goudas, Biddle, & Fox, 1994 Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2000 Whitehead & Corbin, 1991). Οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής, όταν αισθάνονται αυτόνομοι για τις ενέργειές τους είναι πραγματικά πιο παρακινημένοι (Goudas et al, 1994). Ο προσανατολισμός στη μάθηση διαδραματίζει επίσης έναν κρίσιμο ρόλο στις αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα και την επιτυχία. Οι Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000) ανέφεραν ότι όταν αντιλαμβάνονται οι μαθητές ότι η τάξη τους είναι αποτελεσματική σε χρήσιμες και σημαντικές καταλήξεις αναμένεται να εμφανιστεί μια αύξηση στην εσωτερικά παρακίνηση των μαθητών. Η εσωτερική παρακίνηση ποικίλλει σύμφωνα με την δραστηριότητα. Οι μαθητές παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης σε διάφορες δραστηριότητες, και αυτό αποδίδεται, εν μέρει, στην αντιληπτή ικανότητα ή/και στον βαθμό αυτοδιάθεσης που έχει ο μαθητής για την συγκεκριμένη δραστηριότητα (Goudas, et al, 1994).

Εντούτοις, οι μελέτες στο Η.Β (Van Wersch, Trew, & Turner, 1992) και στην Ελλάδα (Papaioannou, 1997), έχουν αναφέρει ότι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή στη φυσική αγωγή βαθμιαία μειώνονται από το δημοτικό μέχρι το λύκειο (Digelidis & Papaioannou, 1999). Επομένως, είναι σημαντικό να εξεταστεί το κίνητρο των μαθητών για τη συμμετοχή στα τμήματα της φυσικής αγωγής. Εξάλλου η σημαντικότερη λειτουργία στη σύγχρονη φυσική αγωγή είναι να προετοιμαστούν τα παιδιά για μια σωματική δραστηριότητα διάρκειας ζωής (Sallis & McKenzie, 1991). Υποτίθεται ότι όταν οι άνθρωποι παρακινούνται να ασκηθούν πραγματικά, θα είναι πιθανότερα φυσικά ενεργοί για τις μεγάλες περιόδους στη ζωή τους.

Προσωπικοί προσανατολισμοί

Έχει αναγνωριστεί, (Duda, 1996) ότι όταν το σχολείο δίνει σημασία στο μάθημα της φυσικής αγωγής, προσφέρει μεγάλες δυνατότητες, ενισχύοντας έτσι έναν φυσικά ενεργό τρόπο ζωής για τα παιδιά. Για πολλά παιδιά, μια από τις πρώτες τους ευκαιρίες που συμμετέχουν στον οργανωμένο αθλητισμό είναι μέσω της ΦΑ. Συχνά, την απόλαυση την οποία τα παιδιά παίρνουν από την εμπειρία τους στη ΦΑ, τα αναγκάζει να ενσωματωθούν σε μια τοπική αθλητική λέσχη και επεκτείνοντας έτσι τα αθλητικά τους ενδιαφέροντα (White, Kavussanu, & Guest, 1998). Η Duda (1996) έχει υποστηρίξει ότι προκειμένου να καταπολεμηθούν αυτές οι τάσεις, και για να μεγιστοποιηθεί η ευκαιρία των παιδιών να συμμετάσχουν σε έναν φυσικά ενεργό τρόπο ζωής, οι ερευνητές πρέπει να αναπτύξουν μια διορατικότητα γι' αυτό που είναι σημαντικό για το μάθημα της ΦΑ σύμφωνα με τις σκέψεις των παιδιών.

Οι προσανατολισμοί των στόχων για την επίτευξη εξαρτώνται από τον σκοπό και τη σημασία που τα άτομα αποδίδουν αυτή τη συμπεριφορά. Δύο διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχου έχουν βρεθεί, ένας είναι ο προσανατολισμός στο εγώ και ο άλλος προσανατολισμός στη μάθηση. Ο προσανατολισμός στο εγώ, ή ο σχετικός προσανατολισμός στη δυνατότητα, αναφέρεται στη επιθυμία να καταδειχθεί η υψηλή δυνατότητα ή να αποκτηθούν οι ευνοϊκές κρίσεις των δυνατοτήτων κάποιου σε σχέση με κάποιες άλλες. Ο προσανατολισμός στη μάθηση αναφέρεται στη επιθυμία του ατόμου να αποκτηθεί η κατανόηση, η επίγνωση, η ικανότητα. Σε αυτήν την περίπτωση, η μάθηση εκτιμείται ως αυτοσκοπός και το κριτήριο για την επιτυχία αυτο-παραπέμπεται στην εκμάθηση μιας ικανότητας και τη βελτίωση της ατομικής απόδοσης (Ames & Archer, 1988 Elliot & Dweck, 1988 Nicholls, 1989). Συγκεκριμένα, στις ομάδες που είναι προσανατολισμένες στην μάθηση, τα άτομα βλέπουν την ικανότητα συνώνυμη με τη βελτίωση, την προσπάθεια, την εκμάθηση, και την κυριότητα του στόχου. Αντίθετα, τα άτομα που συμμετέχουν για το εγώ τους εξισώνουν την ικανότητα, με την επίδειξη της ανώτερης δυνατότητας τους και του ξεπεράσματος των άλλων συμμαθητών (Nicholls, 1984, 1989). Οι προσανατολισμοί των στόχων στο μάθημα της ΦΑ αλληλεπιδρούν με τους αντίστοιχους προσανατολισμούς των στόχων γενικά στη ζωή (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 2003).

Η έρευνα (Duda, 1996) στη περιοχή της ΦΑ έχει δείξει ότι οι ατομικές διαφορές στον προσανατολισμό μάθησης και στο εγώ έχουν σημαντικές επιπτώσεις

στο συνεχές κίνητρο και στην ποιότητα της εμπειρίας (π.χ., Duda, 1992, 1993 Roberts, 1992). Παραδείγματος χάριν, έχει αποδειχθεί πως μαθητές προσανατολισμένοι προς την μάθηση θεωρούν ότι η επιτυχία στη ΦΑ οφείλεται στην προσπάθεια, στη συνεργασία, και στο εσωτερικό ενδιαφέρον, ενώ επιτυχία προσανατολισμένη προς στο εγώ οι μαθητές θεώρησαν ότι οφείλονταν στην εξαπάτηση των άλλων και στην ανώτερη δυνατότητα τους (Solmon & Lee, 1996 Wall & Duda, 1995). Οι Papaioannou και Diggelidis (1998), σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης για την ενίσχυση του στόχου στο δημοτικό σχολείο, έδειξε ότι η ενίσχυση της προσωπικής βελτίωσης και της συνεργασίας αποδυνάμωσε την έμφαση στον ανταγωνισμό και τον προσανατολισμό στο εγώ. Επίσης, μαθητές που είναι προσανατολισμένοι προς τη μάθηση έχει αποδειχθεί ότι κατέχουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης στη ΦΑ από τους μαθητές που είναι προσανατολισμένοι προς στο εγώ (Goudas & Biddle, 1994 Goudas et al, 1995). Ο προσανατολισμός στη μάθηση και στο εγώ έχει συνδεθεί αρκετά με την εσωτερική παρακίνηση και τη σωματική δραστηριότητα. Η θεωρία της αυτοδιάθεσης (Deci & Ryan, 1985, 1991) έχει ασχοληθεί με αυτό το θέμα αρκετά. Μια σημαντική αρχή της θεωρίας της αυτοδιάθεσης είναι ότι οι άνθρωποι πρέπει να αισθάνονται την αίσθηση της ικανότητας και οποιοδήποτε γεγονός που προάγει τέτοια συναισθήματα αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση. Ενώ από την άλλη, γεγονότα που αποσπών τα συναισθήματα της ανικανότητας θα μειώσουν την εσωτερική παρακίνηση (Deci & Ryan, 1985). Ένα κλίμα προσανατολισμένο στο εγώ, οφείλεται στον ρόλο των δασκάλων που εγκωμιάζουν επιλεκτικά τους ικανότερους μαθητές και που υπογραμμίζουν τον ανταγωνισμό πάνω από την προσπάθεια και την προσωπική πρόοδο. Η επιρροή του κλίματος παρακίνησης που οφείλεται στους δασκάλους ΦΑ έχει εξεταστεί από Goudas & Biddle, 1994 Papaioannou, 1994, 1995. Η Ames σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα έχει δείξει ότι όταν το κλίμα της τάξης της ΦΑ είναι προσανατολισμένο στην απόδοση, συνδέεται με τον προσανατολισμό εγώ. Αφ' ετέρου, σε μια τάξη ΦΑ η οποία είναι προσανατολισμένη στην συνεργασία και στην εκμάθηση συνδέεται με τον προσανατολισμό στη μάθηση (Ames & Archer, 1988), (Carr et al ,2000). Η ένταση με την οποία οι μαθητές επιδιώκουν να επιτύχουν κάτι σε μια δεδομένη στιγμή εξαρτάται, τόσο από το είδος των στόχων που θέτει ο καθηγητής, όσο και από την γενικότερη προδιάθεση τους ως προς την επιδίωξη αυτήν των στόχων. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών στο πώς αντιλαμβάνονται την έμφαση του καθηγητή στην μάθηση ή στο εγώ (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας,

2003). Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι σημαντικοί άλλοι όπως καθηγητές οικογένεια διαδραματίζουν έναν ουσιαστικό ρόλο στους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών στα πλαίσια της ΦΑ.

Ο Παραϊοαννου έχει υποστηρίξει ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση, προωθεί κάποιους εσωτερικούς λόγους για την πειθαρχία στο μάθημα της ΦΑ, δεδομένου ότι οι μαθητές θα είναι επιρρεπείς και θα επικεντρωθούν στις πτυχές της ανάπτυξης της ικανότητας τους και στην διασκέδαση. Δεν μπορούν να επιτύχουν αυτούς τους στόχους εάν συμπεριφέρονται απρεπώς και δημιουργούν ένα ατίθασο περιβάλλον.

Με βάση ένα πολυδιάστατο μοντέλο στο οποίο αξιολογήθηκαν οι προσανατολισμοί στον τομέα της πειθαρχίας (α) γενικά στη ζωή, και (β) στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Tsigilis, Papaioannou, Kosmidou & Milosis, 2001) σε μαθητές και μαθήτριες β' γυμνασίου προέκυψε το συμπέρασμα ότι η πειθαρχία στο μάθημα της ΦΑ, όπως και η υπακοή στους κανόνες γενικά στη ζωή, έχουν ισχυρή θετική σχέση με τον προσανατολισμό για μάθηση (τόσο στον τομέα της πειθαρχίας όσο και στον τομέα της επίτευξης), έχουν χαμηλή θετική σχέση με τον προσανατολισμό στην κοινωνική αποδοχή και δεν έχουν καμία σχέση με τον προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ.

Έχει υποστηριχτεί ότι ο σχολικός αθλητισμός δεν συνεισφέρει σημαντικά σε εκπαιδευτικούς στόχους, λόγω μιας επικρατούσας υπερβολικής έμφασης στη νίκη παρά στην ατομική βελτίωση (Coleman, 1961 Eitzen, 1976).

Έχει υποστηριχθεί ότι μερικοί μαθητές σκόπιμα δεν προσπαθούν στο σχολείο, και χρησιμοποιούν κάποιες στρατηγικές παρεμπόδισης, έτσι ώστε εάν η επόμενη απόδοση τους είναι σε χαμηλό επίπεδο, να θεωρήσουν ότι η αποτυχία τους οφείλεται σε αυτό το αίτιο και όχι στις δυνατότητες τους. Τέτοιες μειονότητες, που καθιερώνονται από τους ίδιους τους μαθητές, επιτρέπουν να επιστήσουν την προσοχή σε άλλους παράγοντες οι οποίοι οφείλονται στην αποτυχία τους, ελαχιστοποιώντας κατά συνέπεια τον αντίκτυπο της αυτο-εικόνας τους και προστατεύοντας τον αυτοσεβασμό. Αντιθέτως, εάν πετυχαίνουν εκτός αυτής της μειονότητας, αυτό μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον για την επιτυχία (δηλ. υψηλή δυνατότητα) και να ενισχύσει τον αυτοσεβασμό. Αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα από τις μελέτες του Tice (1993).

Κλίμα παρακίνησης

Το τι επιδιώκει να επιτύχει ένας άνθρωπος μπορεί να επηρεάζεται λίγο ή πολύ από την οικογένεια, το σχολείο, από το περιβάλλον γενικότερα θα λέγαμε μέσα στο

οποίο ζει. Αν θέλουμε λοιπόν να κατανοήσουμε καλύτερα το «γιατί» της συμπεριφοράς των ατόμων, χρειάζεται κάποιος να μελετήσει τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος που ζει και κινείται το άτομο και, το πιο σημαντικό, το αν και κατά πόσο επηρεάζεται το άτομο από τα στοιχεία του περιβάλλοντος στην υιοθέτηση των προσωπικών του στόχων (Digelidis, 1996).

Η κινητήρια έννοια του κλίματος παρακίνησης εισήχθη από την Ames (1992) για να υποδείξει τις διαφορετικές ατμόσφαιρες που δημιουργούνται από τους ενήλικους στα περιβάλλοντα παρακίνησης. Η μελέτη από την Ames (1992) και τους συνεργάτες της, καθώς επίσης και ο Weigand (2001). σε μια άλλη έρευνα, εστιάστηκαν κυρίως στο σχολικό περιβάλλον και ανέλυσαν τα στοιχεία που αποτέλεσαν το κινητήριο κλίμα και τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δημιουργήσουν, υπό τους όρους της Ames, είτε ένα κλίμα μάθησης στο οποίο οι δάσκαλοι διαβιβάζουν στους μαθητές ότι ο σημαντικός στόχος είναι να μαθευτούν, να προχωρήσουν, και να επιτευχθούν οι προσωπικοί στόχοι μέσω της εργασίας και της προσπάθειας, ή ένα κλίμα της ανταγωνιστικότητας, στους οποίους η κοινωνική σύγκριση, ο διαπροσωπικός ανταγωνισμός, και το τελικό αποτέλεσμα δίνουν έμφαση στον καθορισμό μιας πραγματοποιημένης επιτυχίας. Οι δάσκαλοι, οι προπονητές, και οι γονείς δημιουργούν το ψυχολογικό κλίμα στο οποίο τα κριτήρια που έχουν, για το πιο πράγμα αποτελεί την επιτυχία και την αποτυχία είναι αντιληπτό. Πρέπει να αναφερθεί εδώ ότι ο ρόλος των δασκάλων στη καλλιέργεια του προσανατολισμού στόχου των μαθητών είναι σημαντικός (Weigand, 2001).

Τα στοιχεία που αποτελούν αυτό το κλίμα είναι: ο τρόπος που χρησιμοποιούνται τα συστήματα ανταμοιβής, ο τρόπος που σχεδιάζεται η πρακτική, ο τρόπος που ομαδοποιούνται τα θέματα, και ο τρόπος που οι σημαντικοί άλλοι αξιολογούν την απόδοση.

Στα πλαίσια της ΦΑ, μερικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι το κινητήριο κλίμα που προωθεί τον προσανατολισμό προς την μάθηση στις τάξεις της ΦΑ, ευνοεί περισσότερα προσαρμοστικά κινητήρια πρότυπα στους μαθητές, ενώ κλίμα προσανατολισμένο προς το εγώ, την ανταγωνιστικότητα προωθεί λιγότερα προσαρμοστικά κινητήρια πρότυπα (Kavussanu & Roberts, 1996 Roberts, 1992).

Στην μελέτη όμως των Digelidis N., Papaioannou A., Lapidis K., Christodoulidis T., 2001), η αντίληψη των μαθητών για έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση ως προς την συμμετοχή, ήταν λιγότερο από το ποσοστό του 28% της διαφοράς

του προσανατολισμού της μάθησης των μαθητών. Ακόμη διάφοροι άλλοι παράγοντες διευκολύνουν τον προσανατολισμό μάθησης των μαθητών, όπως οι γονείς, οι συνομήλικοι, τα μέσα και οι προπονητές (Papaioannou, 2000).

Πίνακας 1: Ανάλυση των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης (προσαρμοσμένο από: Ames & Archer, 1988, Roberts, 1993, Papaioannou, 1995).

Διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης	Κλίμα προσανατολισμένο στην μάθηση	Κλίμα προσανατολισμένο στην επίδοση
Η επιτυχία ορίζεται ως...	Βελτίωση, πρόοδος	Υψηλοί βαθμοί, υψηλή επίδοση επίδοση σύμφωνα με τις νόρμες
Αξία δίνεται στην ...	Προσπάθεια, μάθηση	Υψηλή ικανότητα σύμφωνα με τις νόρμες
Λόγοι ικανοποίησης ...	Πρόσκληση	Το να τα καταφέρνεις καλύτερα από τους άλλους
Ο καθηγητής είναι προσανατολισμένος στο...	Πώς οι μαθητές μαθαίνουν	Πώς οι μαθητές αποδίδουν
Αποψη 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

Ένα από τα άρθρα που εξετάζουν το κλίμα παρακίνησης στη ΦΑ είναι από τους Christodoulidis, Papaioannou, και Digelidis (2001), το οποίο είναι παρόμοιο με τη διαχρονική μελέτη των Sarrazin, Guillet, Cury, 2001, τα οποία μέτρησαν το κίνητρο και την στάση απέναντι στην άσκηση και τη διατροφή σε μια ομάδα εφήβων μέσω μιας ενός χρόνου επέμβασης ώστε να αλλάξει το κλίμα παρακίνησης στις ελληνικές τάξεις ΦΑ.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων συν διακύμανσης αποκάλυψαν ότι η πειραματική ομάδα, που συγκρίθηκε με την ομάδα ελέγχου: (α) κράτησε θετικότερη στάση

απέναντι στην άσκηση, στη συμμετοχή στον αθλητισμό, και στην κατανάλωση των φρούτων, (β) θεώρησε το κλίμα παρακίνησης ως περισσότερο σχετικά στη μάθηση παρά στο εγώ και (γ) ξόδεψε περισσότερο χρόνο ασκώντας ανά περίοδο. Δυστυχώς, τα σημαντικά αποτελέσματα εξαφανίστηκαν 10 μήνες μετά από την επέμβαση. Ακόμη άλλο ένα άρθρο που σχετίζεται με το κλίμα παρακίνησης είναι των Escartí και Gutierrez (2001), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διάσταση στη μάθηση στο κλίμα παρακίνησης, σε αντίθεση με την διάσταση στο εγώ, έχει μια άμεση ή έμμεση επιρροή στον προσανατολισμό στόχου, την εσωτερική παρακίνηση, την αντιληπτή ικανότητα, την ικανοποίηση, την απόλαυση. Η πτυχή εγώ του κλίματος παρακίνησης αφορούσε τον προσανατολισμό στον στόχο και στην ένταση-πίεση, και αρνητικά συσχετιζόταν με την απόλαυση, αντίληψη ικανότητας, και ενδιαφέρον (Weigand, 2001 Escartí & Gutiérrez, 2001).

Επομένως οι εκπαιδευτικοί ΦΑ θα πρέπει να καλλιεργούν θετικό κλίμα παρακίνησης προς την μάθηση, παρά στο εγώ.

Η ΦΑ μπορεί να είναι ένα πολύ καλό κίνητρο το οποίο να ενθαρρύνει τους νέους στην πρακτική εξάσκηση και να προωθεί μελλοντικές συνήθειες σωματικής δραστηριότητας.

Στα πλαίσια της ΦΑ, ο δάσκαλος έχει τον έλεγχο της τάξης και από τη συμπεριφορά του/της στη τάξη, δημιουργεί το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο προς την μάθηση ή το εγώ.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Escartí and Gutiérrez (2001), συμφωνούν με τις μελέτες που πραγματοποιούνται τις τελευταίες δεκαετίες και βασίστηκαν στη θεωρία στόχου και ανέλυσαν την επιρροή του κλίματος παρακίνησης στις διαφορετικές κινητήριες μεταβλητές (Escartí & Gutiérrez, 2001).

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων 10 ετών, διάφορες μελέτες που έχουν γίνει πάνω στην ελληνική φυσική αγωγή έχουν αποκαλύψει ότι, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, παρουσιάζουν μειωμένα αποτελέσματα στην προσπάθεια και στην απόλαυση του μαθήματος, αισθάνονται λιγότερο ικανά, έχουν λιγότερους στόχους προς το μάθημα και παρουσιάζουν μείωση στην συχνότητα άσκησής τους (Digelidis & Papaioannou, 1999 Papaioannou, 1997). Πολλοί φυσικοί εκπαιδευτικοί ανησυχούν για αυτήν την κατάσταση. Μερικοί από αυτούς αγωνίζονται να ενισχύσουν το κίνητρο των μαθητών και να διευκολύνουν τη θετική στάση απέναντι στα ζητήματα άσκησης και υγείας.

Σχηματισμός ομάδων στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Συνήθως οι καθηγητές ΦΑ αντιμετωπίζουν το πρόβλημα στο σχηματισμό ομάδων για κάποια δραστηριότητα ή παιχνίδι. Θεωρούν, ότι μερικές φορές είναι αδύνατο να δημιουργήσουν ομάδες ίσως γιατί τα παιδιά είναι ατίθασα, δεν συμφωνούν με τον τρόπο διαχωρισμού ομάδων ή δεν θέλουν να συμμετάσχουν σ' αυτή την δραστηριότητα γιατί με την ομάδα με την οποία θα συνεργαστούν είναι σίγουροι ότι θα χάσουν και θα τους κοροϊδεύουν οι συμμαθητές τους. Έτσι ο καθηγητής βρίσκεται σε δίλημμα πως πρέπει να οργανώσει τις ομάδες, έτσι ώστε και να παρακινήσει τους μαθητές να συμμετάσχουν αλλά και να μην αδικηθεί κανείς. Το πιο σημαντικό σημείο κατά την διάρκεια διαχωρισμού ομάδων είναι η απουσία του ανταγωνιστικού στοιχείου, έτσι ώστε τα παιδιά να καταλάβουν ότι με την ομάδα τους θα πρέπει να συνεργαστούν και όχι να νικήσουν την αντίπαλη ομάδα.

Στο μάθημα της ΦΑ οι ομάδες μπορεί να γίνουν

- από τον καθηγητή,
- από τους ίδιους τους μαθητές,
- στην τύχη,
- αγόρια-κορίτσια αλλά και
- μικτά (αγόρια-κορίτσια).

Συνήθως γίνονται από τους μαθητές το οποίο θέλουν και οι ίδιοι να οργανώνουν μόνοι τους τις ομάδες. Ο τρόπος με τον οποίο επιθυμούν είναι χωριστά αγόρια-κορίτσια και αυτό γιατί τα αγόρια θέλουν να δείξουν τις αθλητικές τους ικανότητες και να νικήσουν τα κορίτσια που θεωρούνται λιγότερο δυνατά από αυτούς. Όταν όμως γίνεται αυτό, σίγουρα θα υπάρχει ανομοιογένεια γιατί οι «καλοί» θα σχηματίσουν ομάδα μεταξύ τους και οι λιγότερο ικανοί θα νιώσουν μειονεκτικά. Ακόμη κατά τον σχηματισμό ομάδων οι «αδύνατοι» μαθητές θα επιλεγούν τελευταίοι ίσως και καθόλου και αυτό θα δημιουργήσει εντάσεις, παράπονα και διακρίσεις. Ο καθηγητής ΦΑ θα πρέπει να αντιμετωπίσει τέτοιου είδους προβλήματα που πάντα υπάρχουν σε μία τάξη ΦΑ.

Η εφαρμογή της θεωρίας των παιχνιδιών (Von Neumann 1928 Von Neumann & Morgenstern, 1944) και οι σύγχρονες εισαγωγές των (Davis 1983 Thomas 1984), δείχνουν ότι η καλύτερη στρατηγική για τους μαθητές μπορεί να μην είναι αυτή που προωθεί την ομαδική εργασία και τη συνεργασία. Επιπλέον, η τοποθέτηση των

μαθητών στις ομάδες μπορεί τυχαία να αδικήσει μερικούς από αυτούς, σχετικά με άλλους συμμαθητές τους, και ο σοβαρότερος παράγοντας είναι η αδικία στην αξιολόγηση. Εντούτοις, εύκολα παρατηρείται ότι η εργασία μιας ομάδας προκαλεί αρκετά προβλήματα. Οι μαθητές μπορεί να είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να ενεργήσουν ως ομάδα, και μπορεί να παραπονεθούν για τα μέλη της ομάδας τους. Μπορούν επίσης να υπάρξουν καταγγελίες ότι μερικές ομάδες για διάφορους λόγους έχουν περισσότερα πλεονεκτήματα από ότι οι άλλοι. Αν και η ομαδοποίηση είναι μια καλή ιδέα, κυριαρχούν αρκετά προβλήματα σε σχέση με την αξιολόγηση και στον καταμερισμό εργασίας του κάθε μέλους της ομάδας, ώστε όλοι να αξιολογηθούν δίκαια. Εντούτοις, η αξιολόγηση θεωρείται συνήθως ως κίνητρο. Ειδικότερα, Parsons & Drew (1996) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η αξιολόγηση έχει μια κρίσιμη επιρροή στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν δραστηριότητες κατά ομάδες στη διαδικασία της μάθησης. Η θεωρία παιχνιδιών έχει χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσει τα φαινόμενα που κυμαίνονται από τη σκόπιμη ανθρώπινη δράση ως την ασυναίσθητη εξελικτική βιολογία (Maynard, 1982 Dawkins, 1989). Στην ανθρώπινη δράση, μπορεί τα άτομα να επιδιώκουν σκόπιμα μια στρατηγική νίκης. Οι ψυχολογικοί παράγοντες πρέπει να είναι σημαντικοί στη επιτυχία των ομάδων. Η εξωστρέφεια και η νεύρωση έχουν αναμφισβήτητα μια επίδραση στη ατομική απόδοση στις διαφορετικές καταστάσεις εκμάθησης. Οποιαδήποτε μέθοδος δοθεί στις ομάδες, είτε τυχαία είτε συστηματικά, κάποιες ομάδες θα έχουν το πλεονέκτημα και κάποιες το μειονέκτημα.

Επιπλέον, πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει ότι η ομοιογενής ομαδοποίηση είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για εκείνους που θεωρούνται ως ταλαντούχοι (Kulik, 1993 Feldhusen, 1992 Shields, 1995). Περαιτέρω, ο Shields (1995) έδειξε ότι οι ταλαντούχοι μαθητές στις ομοιογενείς ομάδες εξέθεσαν τις υψηλότερες προσδοκίες από αυτές των δασκάλων και είχαν δημιουργήσει καλύτερα αποτελέσματα από τους μαθητές στις ετερογενώς ομαδοποιημένες τάξεις. Άλλοι ερευνητές έχουν δείξει ότι ενώ η ομαδοποίηση ανάλογα με την δυνατότητα συμφέρει περισσότερο τον ταλαντούχο είναι καταστρεπτική σε εκείνους τους μαθητές που είναι χαμηλού επιπέδου. Ακόμα, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ετερογενώς ομαδοποιημένοι ταλαντούχοι μαθητές δεν παρουσίασαν στατιστικά σημαντική πτώση στην απόδοση, ενώ η άνοδος της απόδοσης των μαθητών με λιγότερες δυνατότητες ήταν σημαντική. Από μια γενικότερη προοπτική, άλλοι έχουν υποστηρίξει ότι η ετερογενής ομαδοποίηση είναι ευεργετική δεδομένου ότι είναι μια πιο αληθινή αντανάκλαση της

κοινωνίας και τους προετοιμάζει καλύτερα για τον "πραγματικό κόσμο" με τη διδασκαλία του πώς να εργαστεί συνεταιριστικά (Sanborn & Hartman, 1982). Ο Sheilds (1995) επίσης διαπίστωσε ότι οι ταλαντούχοι μαθητές που ομαδοποιούνται ετερογενώς δείχνουν μεγάλη αυτοπεποίθηση. Η ετερογενής ομαδοποίηση έχει αναφερθεί επίσης ότι είναι δικαιότερη σε μαθητές χαμηλού επιπέδου, στα άτομα με ειδικές ανάγκες, και ως ένα ορισμένο βαθμό στις μαθήτριες. Η έρευνα δείχνει ότι, οι δάσκαλοι έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για αυτούς τους μαθητές που το επίτευγμα τους είναι επίσης χαμηλότερο, επομένως, αυτοί οι μαθητές όταν τοποθετούνται σε ένα ετερογενές περιβάλλον τα αποτελέσματά τους βελτιώνονται (Slavin, 1987). Με άλλα λόγια, η επίδραση Hawthorne είναι προφανής και η ομοιογενής ομαδοποίηση είναι ενδεχομένως καταστρεπτική στους μαθητές με χαμηλότερο επίπεδο ικανότητας. Ένα μειονέκτημα της ετερογενής ομαδοποίησης είναι ότι μπορεί να είναι επιβλαβής στα άτομα χαμηλού επιπέδου ικανότητας γιατί στη φυσική αγωγή εκτίθενται όλες οι ικανότητες των μαθητών μπροστά σε όλη την τάξη και όχι μόνο στον δάσκαλο. Παραδείγματος χάριν, εάν ο Γιάννης δεν είναι καλός στα μαθηματικά, μόνο ο δάσκαλος και ο Γιάννης το ξέρουν (εκτός αν ο Γιάννης μοιράζεται αυτές τις πληροφορίες με άλλους). Επομένως αν ο Γιάννης δεν μπορεί να καταφέρει μια δεξιότητα στη φυσική αγωγή δεν θα το ξέρει μόνο αυτός και ο καθηγητής του, αλλά ολόκληρη η τάξη. Με συνέπεια ο Γιάννης να μισήσει τη φυσική αγωγή και κανένας να μην επωφεληθεί. Ενώ υπάρχει κάποια υποστήριξη γι' αυτήν την φιλοσοφία και υπάρχουν πολλές άλλες επιλογές. Κατ' αρχάς, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι αρκετά ικανός στις περισσότερες δραστηριότητες να παράσχει ένα επαρκές παράδειγμα. Σε περιπτώσεις όπου ο δάσκαλος δεν είναι ικανός σε μια δραστηριότητα θα αρκούσε η χρήση των τηλεοπτικών ταινιών. Μια άλλη επιλογή είναι να υπάρξουν οι μαθητές βοηθοί. Ένας άλλος λόγος που η ομοιογενής ομαδοποίηση έχει προταθεί για τη φυσική αγωγή είναι για λόγους ασφάλειας και εξατομικευμένης (Oregon Department of Education, 1990 * Fuller, 1981). Σαν συμπέρασμα η ομοιογενής ομαδοποίηση των μαθητών στη φυσική αγωγή θα καταστήσει πιθανώς τους μαθητές λιγότερο ενσυνείδητους της απόδοσής τους (δεδομένου ότι όλοι οι μαθητές στην τάξη θα είναι παρόμοιας δυνατότητας). Ακόμα, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, η ομαδοποίηση ανάλογα με την ικανότητα δεν είναι εσωτερικά ούτε καλή ούτε κακή. Είναι ουδέτερη. Η αξία της εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται (Goldberg, Passow, & Justman, 1966).

Έτσι προκειμένου η φυσική αγωγή να γίνει περισσότερο ευχάριστη και παραγωγική για τον μαθητή, είναι σημαντικό να γίνεται αυτό που είναι καλύτερο για τον μαθητή και όχι αυτό που είναι οι ευκολότερο για τον δάσκαλο. Ένα μεγάλο μέρος αυτού μπορεί να ολοκληρωθεί ομαδοποιώντας τους μαθητές ομογενώς.

Προκειμένου να καλλιεργήσει ο καθηγητής φυσικής αγωγής ένα θετικό κλίμα παρακίνησης θα πρέπει να χωρίσει τους μαθητές με τυχαία κριτήρια. Ωστόσο, αποτελέσματα ερευνών αποκαλύπτουν πως μπορούν να δομηθούν οι καταστάσεις μάθησης, έτσι ώστε τα παιδιά να δουλεύουν ανταγωνιστικά, συνεργάσιμα, ή ατομικά. Κάθε τύπος έχει διαφορετικές συνέπειες όμως στην μάθηση και στην παρακίνηση των παιδιών (Ames, 1984). Όταν στο μάθημα κυριαρχεί ο ανταγωνισμός και η κοινωνική διάκριση, τα παιδιά εστιάζονται στην δραστηριότητα όμως υπάρχει μειωμένη αυτοεκτίμηση (Ames, 1984). Σε αντίθεση όμως, όταν τα παιδιά δουλεύουν με ατομικούς στόχους ή σε κλίμα συνεργασίας, αυτά επικεντρώνονται στο θετικό αποτέλεσμα το οποίο προέρχεται από την σκληρή δουλειά με τους άλλους. Επομένως όταν η ατομική μάθηση δεν είναι εφαρμόσιμη, μπορούμε να δημιουργήσουμε ομάδες συνεργασίας στις οποίες θα συνεργάζονται οι μαθητές σε ζευγάρια όπου ο ένας θα παρατηρεί τον άλλον και θα αναπτύξουμε έτσι και την αμοιβαία διδασκαλία.

Αυτό είναι πολύ σημαντικό για έναν καθηγητή φυσικής αγωγής να αναγνωρίζει τις περιοχές ομαδοποίησης και να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργούν κοινωνικές δραστηριότητες σύμφωνα με τις ικανότητες του καθενός δουλεύοντας αποτελεσματικά με τους άλλους (Evans & Roberts, 1987). Όταν οι μαθητές εργάζονται μαζί, δημιουργούν φιλίες, αναπτύσσουν την συνεργασία μεταξύ τους και δίνουν ευκαιρίες για θετικές κοινωνικές επαφές.



ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 190 μαθητές/τριες από 10-13 ετών (98 αγόρια και 92 κορίτσια), της Ε' και Στ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου από 10 σχολεία του Νομού Τρικάλων. Οι μαθητές/τριες προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και σχεδόν όλοι/ες συμφώνησαν να συμμετέχουν οικειοθελώς.

Διαδικασία

Η έρευνα ξεκίνησε τον Οκτώβριο και τελείωσε τέλη Νοεμβρίου. Πριν μοιραστεί το ερωτηματολόγιο στους μαθητές/τριες για συμπλήρωση δόθηκαν γραπτώς και προφορικώς οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες. Τους εξηγήθηκε: α) ο σκοπός της έρευνας, β) ότι αυτό που θέλουμε είναι η προσωπική άποψη του καθενός, γ) ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, δ) ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και ε) ότι δεν θα έχουν κάποια επίπτωση στον βαθμό τους.

Κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, ο ερευνητής βρισκόταν μέσα στην αίθουσα όπου οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο προσέχοντας να μην συμπληρώνεται αυτό μηχανικά ή στην τύχη, χωρίς να διαβάζονται πρώτα οι ερωτήσεις. Όποιο ήταν ανελλιπές το αποσύραμε.

Ερωτηματολόγια

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

- 1) Αντίληψη κλίματος παρακίνησης. Για την μέτρηση αυτή χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο LAPOPECQ του Παραιοαννου (1998). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από δύο πρωταρχικούς παράγοντες (μάθηση-επίδοση), οι οποίοι δημιουργούνται από άλλους πέντε δευτερεύοντες παράγοντες με 27 συναλικά ερωτήσεις.
- 2) Εσωτερική παρακίνηση. Για αυτή την μέτρηση χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της εσωτερικής παρακίνησης IMI (Intrinsic Motivation Inventory), των McAuley και Tammen (1989).



3) Προσωπικοί προσανατολισμοί. Το ερωτηματολόγιο των προσωπικών προσανατολισμών TEOSQ (Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire), είναι δουλειά της Duda (1989), και αποτελείται από δύο παράγοντες. Προσανατολισμός στη μάθηση και προσανατολισμός στο εγώ και έχει 13 συνολικά ερωτήσεις.

Οι μαθητές σε όλες τις ερωτήσεις απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα». Στις ερωτήσεις σχηματισμού ομάδων οι μαθητές τσέκαραν πιο τους αντιπροσώπευε.

4) Σχηματισμός ομάδων. Χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις όπως:

-Συνήθως στο μάθημα όταν παίζουμε παιχνίδια, οι ομάδες γίνονται:

- α) από τον καθηγητή.
- β) από τους ίδιους τους μαθητές.
- γ) στην τύχη.
- δ) αγόρια - κορίτσια.
- ε) μικτά (αγόρια και κορίτσια).

-Εγώ όμως προτιμώ, όταν παίζουμε παιχνίδια οι ομάδες να γίνονται:

- α) από τον δάσκαλο.
- β) από τους μαθητές.
- γ) στην τύχη.
- δ) και οι τρεις παραπάνω τρόποι μου αρέσουν.
- ε) κανένας από τους τρεις παραπάνω τρόπους δεν μου αρέσουν.

-Όταν χωρίζεστε σε ομάδες σου αρέσει να παίζεται:

- α) χωριστά αγόρια – κορίτσια.
- β) μικτά (αγόρια και κορίτσια μαζί).
- γ) και οι δύο παραπάνω τρόποι μου αρέσουν.
- δ) κανένας από τους δύο παραπάνω τρόπους δεν μου αρέσουν.

Στατιστική ανάλυση

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων έγινε μέσω του στατιστικού πακέτου SPSS και για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της , έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα (Cronbach, 1951).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιοπιστία

Πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση για τα ερωτηματολόγια εσωτερικής παρακίνησης, προσωπικών προσανατολισμών, αντίληψης κλίματος παρακίνησης και σχηματισμού ομάδων. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ($\alpha > 0.70$). Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με βάση το τεστ του Άλφα.

Στο ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης εξετάσαμε δύο παράγοντες: την προσπάθεια ($\alpha = .67$) και την διασκέδαση ($\alpha = .68$).

Στο ερωτηματολόγιο προσωπικών στόχων εξετάσαμε και εκεί δύο παράγοντες: τον προσανατολισμό στο έργο ($\alpha = .72$) και τον προσανατολισμό στο «εγώ» ($\alpha = .76$).

Στο ερωτηματολόγιο αντίληψης του κλίματος παρακίνησης είχαμε τρεις παράγοντες: την αντίληψη μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στη μάθηση ($\alpha = .68$), την αντίληψη μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στο εγώ ($\alpha = .70$) και την πίεση των μαθητών στα παιχνίδια ($\alpha = .85$).

Πίνακας 2: Αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου

Παράγοντες ερωτηματολογίου	<i>a-Cronbach</i>
Διασκέδαση	.68
Προσπάθεια	.67
Προσανατολισμός στη μάθηση	.72
Προσανατολισμός στο εγώ	.76
Αντίληψη μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στη μάθηση	.68
Αντίληψη μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στο εγώ	.70
Πίεση/Άγχος	.85

Περιγραφικά Στοιχεία

Τα περιγραφικά στοιχεία σύμφωνα με την ανάλυση διακύμανσης, μας δείχνουν ότι ο μέσος όρος των μαθητών και για τις τρεις εκδοχές σχηματισμού ομάδων σε σχέση με τους παράγοντες διασκέδαση, προσπάθεια, προσανατολισμός στο έργο, στο εγώ, αντίληψη των μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στη μάθηση, αντίληψη των μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στο εγώ και στην πίεση εμφανίζουν περίπου τα ίδια ποσοστά και για τις τρεις εκδοχές. Δηλαδή, ο μέσος όρος των μαθητών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού είναι προσανατολισμένοι στο εγώ και όχι στη μάθηση, είναι απορροφημένοι στο πώς να εκτελέσουν ώστε να βγουν πρώτοι και όχι πώς να μάθουν και νιώθουν μεγάλη ψυχική πίεση.

Ακόμη ο μέσος όρος των μαθητών απάντησε ότι συνήθως στο μάθημα της γυμναστικής οι ομάδες γίνονται από τον καθηγητή, με τυπική απόκλιση 1,68. Αυτό όμως συμφωνεί και με την προτίμηση του μέσου όρου των μαθητών οι οποίοι προτιμούν οι ομάδες να γίνονται από αυτούς, με τυπική απόκλιση 1,07. Όμως όταν χωρίζονται σε ομάδες ο μέσος όρος των μαθητών δήλωσε ότι προτιμά να χωρίζονται χωριστά αγόρια-κορίτσια με τυπική απόκλιση 0,92 (πίνακας 4).

Πίνακας 3: Συνήθως στο μάθημα της Φ.Α οι ομάδες γίνονται

Ερώτηση 1^η

Πιθανές απαντήσεις	<i>Συνήθως στο μάθημα της Φ.Α οι ομάδες γίνονται</i>
Δάσκαλος	36,8%
Μαθητές	22,6 %
Στην τύχη	1,1%
Χωριστά αγόρια-κορίτσια	11,6%
Μικτά (αγόρια-κορίτσια)	26,3%

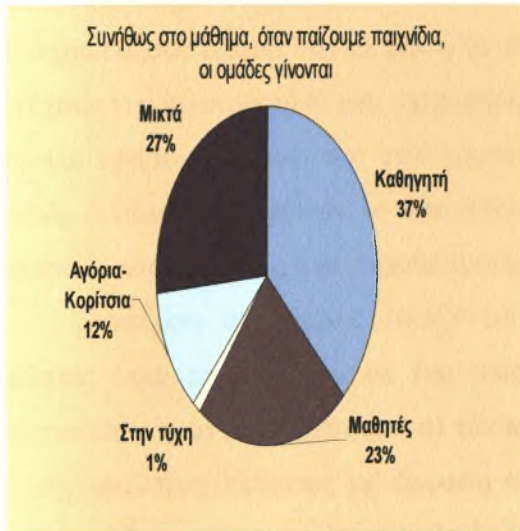
Πίνακας 4: Εγώ όμως προτιμώ οι ομάδες να γίνονται
Ερώτηση 2^η

Πιθανές απαντήσεις	<i>Εγώ όμως προτιμώ οι ομάδες να γίνονται</i>
Δάσκαλος	37,9%
Μαθητές	41,1%
Στην τύχη	3,7%

Πίνακας 5: Όταν χωρίζετε σε ομάδες σου αρέσει να παίζεται
Ερώτηση 3^η

Πιθανές απαντήσεις	<i>Όταν χωρίζετε σε ομάδες σου αρέσει να παίζεται</i>
Χωριστά αγόρια-κορίτσια	37,9%
Μικτά (αγόρια-κορίτσια)	30,5%

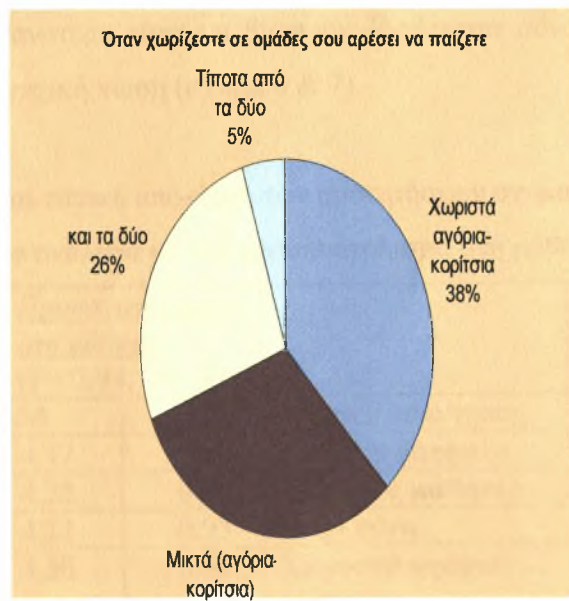
Σχήμα 1:



Σχήμα 2:



Σχήμα 3:



Ανάλυση Διακύμανσης

Ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης έγινε προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών ως προς τις προτιμήσεων τους για σχηματισμό ομάδων σε παιχνίδια. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ προτιμούν όταν παίζουν παιχνίδια να σχηματίζουν ομάδες: α) με βάση το φύλο, δηλαδή χωριστά αγόρια-κορίτσια και β) να έχουν την πρωτοβουλία του σχηματισμού ομάδων οι μαθητές. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ προτιμούν όταν παίζουν παιχνίδια να σχηματίζουν μικτές ομάδες και θεωρούν το ίδιο καλό το αν θα σχηματιστούν οι ομάδες από τον δάσκαλο, τους μαθητές ή με τυχαία κριτήρια (σχήμα 4 & 5).

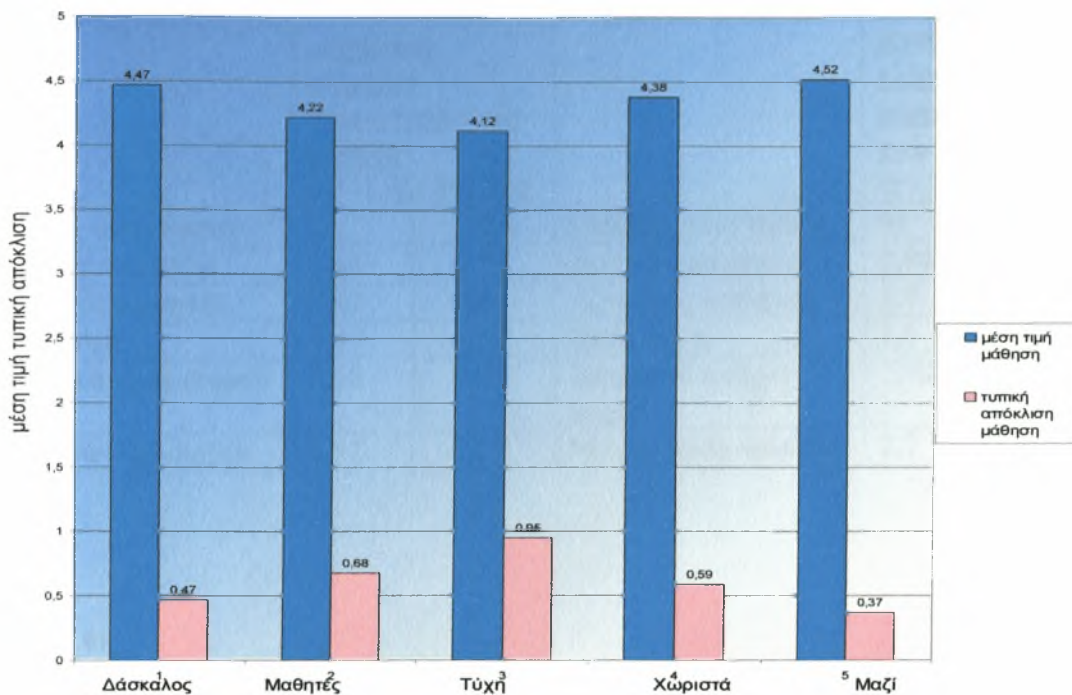
Ανάλυση συσχέτισης έδειξε ότι η ψυχική πίεση που αντιλαμβάνονται οι μαθητές όταν συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι στο μάθημα της φυσικής αγωγής είχε στατιστικά σημαντική σχέση με: α) τον προσανατολισμό στο «εγώ» ($r=.20$, $p<.05$) και β) την αντίληψη κλίματος με έμφαση στο εγώ των μαθητών ($r=.45$, $p<.001$). Αυτό επιβεβαιώθηκε και με ανάλυση παλινδρόμησης, όπου η αντίληψη κλίματος με έμφαση στο εγώ των μαθητών ήταν η μόνη μεταβλητή που προέβλεπε σημαντικά την ψυχική πίεση ($R^2=.19$, $p<.001$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα είναι έντονα προσανατολισμένο στις επιδόσεις (στο εγώ των μαθητών), τόσο πιθανότερο είναι να βιώσουν δυσάρεστα συναισθήματα – στην προκειμένη περίπτωση, ψυχική πίεση (σχήμα 6 & 7).

Πίνακας 6: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των προτιμήσεων σχηματισμού ομάδων των μαθητών σε παιχνίδια ανάλογα με τον προσανατολισμό στη μάθηση ή στο εγώ.

	<u>Προσανατολισμός στη μάθηση</u> (F= 2.94, P= .04)			<u>Προσανατολισμός στο εγώ</u> (F= 4.68, P= .00)	
	M	TA		M	TA
Πιθανές απαντήσεις			Πιθανές απαντήσεις		
Από τον δάσκαλο	4,47	0,47	Από τον δάσκαλο	2,62	0,81
Από τους μαθητές	4,22	0,68	Από τους μαθητές	2,92	0,85
Στην τύχη	4,12	0,95	Στην τύχη	3,17	1,1
Χωριστά αγόρια- κορίτσια	4,38	0,59	Χωριστά αγόρια- κορίτσια	2,92	0,87
Μικτά αγόρια- κορίτσια	4,52	0,38	Μικτά αγόρια- κορίτσια	2,71	0,91

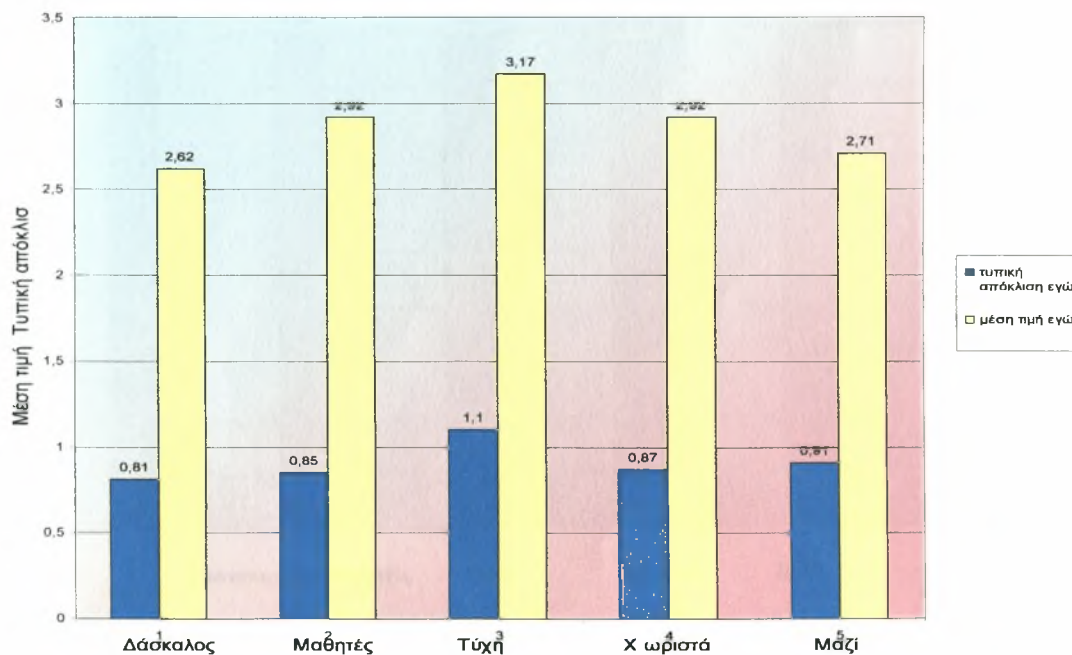
Σχήμα 4:

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση στο σχηματισμό ομάδων των μαθητών με προσανατολισμό στη μάθηση



Σχήμα 5:

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση στο σχηματισμό ομάδων των μαθητών με προσανατολισμό στο εγώ

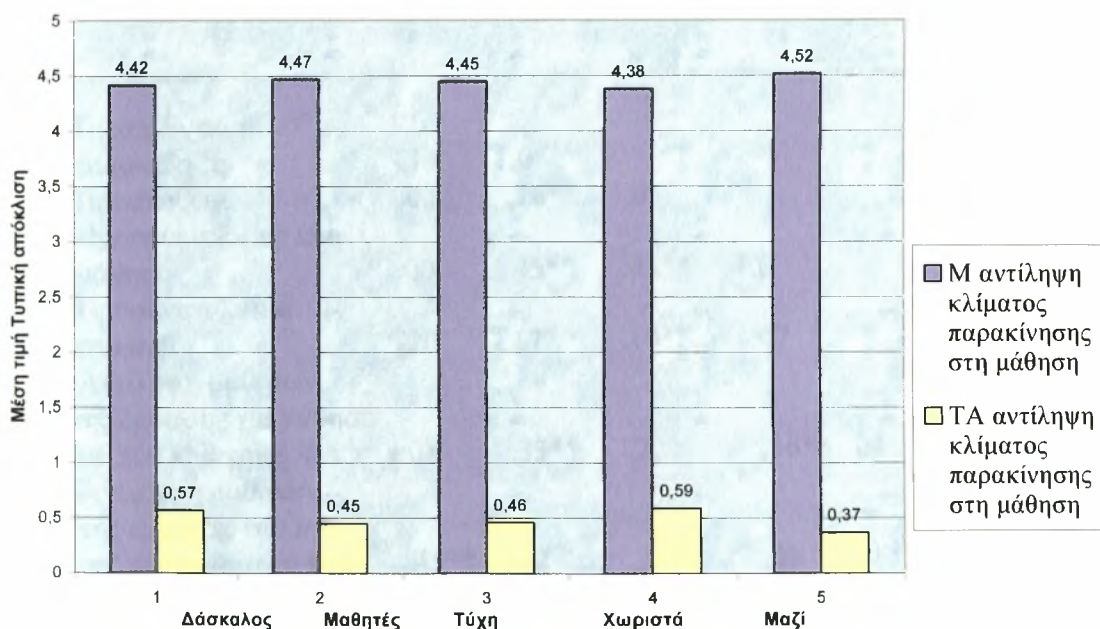


Πίνακας 7: Μέση τιμή και τυπική απόκλιση των προτιμήσεων σχηματισμού ομάδων των μαθητών σε παιχνίδια ανάλογα με το κλίμα παρακίνησης.

Πιθανές απαντήσεις	<u>Αντίληψη κλίματος παρακίνησης στη μάθηση</u> (F= 1.68, P= .20)		Πιθανές απαντήσεις	<u>Αντίληψη κλίματος παρακίνησης στο εγώ</u> (F= 2.0, P= 0.12)	
	M	TA		M	TA
Από τον δάσκαλο	4,42	0,57	Από τον δάσκαλο	2,94	0,94
Από τους μαθητές	4,47	0,45	Από τους μαθητές	2,7	0,76
Στην τύχη	4,45	0,46	Στην τύχη	3,5	0,96
Χωριστά αγόρ-κορίτ	4,38	0,59	Χωριστά αγόρ-κορίτ	2,92	0,87
Μικτά αγόρ-κορίτσ	4,52	0,37	Μικτά αγόρ-κορίτσ	2,7	0,91

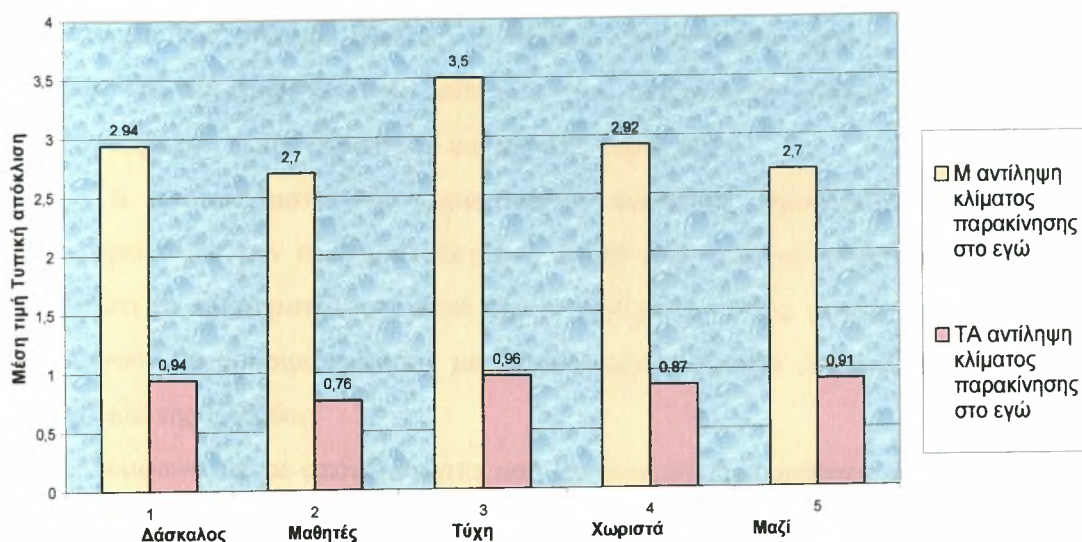
Σχήμα 6:

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση στην αντίληψη μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στη μάθηση



Σχήμα 7:

Μέση τιμή και τυπική απόκλιση στην αντίληψη μαθητών για έμφαση του Κ.Φ.Α στο εγώ



Πίνακας 8: Συντελεστές συσχέτισης (Pearson), μεταξύ των παραγόντων της έρευνας.

	Παράγοντες						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Πίεση/Ένταση	1.0						
2. Διασκέδαση	-.14	1.0					
3. Προσπάθεια	.03	.26**	1.0				
4. Προσανατολισμό στη μάθηση	.00	.45**	.41**	1.0			
5. Προσανατολισμό στο εγώ	.20	-.17*	.10	-.07	1.0		
6. Αντίληψη μαθητών της έμφασης για μάθηση απ' τον καθηγητή ΦΑ	-.08	.33**	.20*	.56**	.04	1.0	
7. Αντίληψη μαθητών της έμφασης στο εγώ απ' τον καθηγητή ΦΑ	.45**	-.12	.21**	.01	.28**	-.08	1.0

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σε αυτή την έρευνα εξετάσαμε τις σχέσεις μεταξύ κλίματος παρακίνησης, προσωπικών προσανατολισμών, εσωτερικής παρακίνησης και σχηματισμού ομάδων στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ο σκοπός της εργασίας ήταν η κατανόηση των στάσεων και προτιμήσεων των μαθητών, στον σχηματισμό ομάδων σε παιχνίδια σε μαθητές πέμπτης, έκτης δημοτικού και πρώτης γυμνασίου.

Τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης υποστηρίζουν την δομική εγκυρότητα όλων των ερωτηματολογίων. Μετά από αυτά τα αποτελέσματα, γίνεται φανερό ότι τα ερωτηματολόγια αυτά έχουν υψηλού επιπέδου ψυχομετρικές ιδιότητες και μπορούν να χρησιμοποιηθούν με περισσότερη σιγουριά σε μελλοντικές έρευνες στα σχολεία της Ελλάδας.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν, οι υποθέσεις που έγιναν στην αρχή επαληθεύτηκαν και υποστηρίζονται από την παραπάνω ανασκόπηση. Όπως είδαμε παραπάνω, στα αποτελέσματα από την ανάλυση των δεδομένων, ο μέσος όρος των μαθητών κατά την διάρκεια του παιχνιδιού είναι προσανατολισμένοι στο εγώ και όχι στη μάθηση, είναι απορροφημένοι στο να εκτελέσουν την άσκηση για να βγουν πρώτοι και όχι για να μάθουν και νιώθουν μεγάλη ψυχική πίεση. Αυτό σημαίνει πως το κλίμα παρακίνησης είναι περισσότερο προσανατολισμένο προς το εγώ των μαθητών εξισώνοντας έτσι την ικανότητα, με την επίδειξη της ανώτερης δυνατότητάς τους και του ξεπεράσματος των άλλων συμμαθητών (Nicholls, 1984, 1989).

Ακόμη τα αποτελέσματα έδειξαν οι μαθητές όταν σχηματίζουν ομάδες για να συμμετάσχουν σε παιχνίδια και είναι προσανατολισμένοι στο εγώ προτιμούν να σχηματίζουν ομάδες: α) με βάση το φύλο, δηλαδή χωριστά αγόρια-κορίτσια και β) να έχουν την πρωτοβουλία του σχηματισμού ομάδων οι μαθητές. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ προτιμούν όταν παίζουν παιχνίδια να σχηματίζουν μικτές ομάδες και θεωρούν το ίδιο καλό το αν θα σχηματιστούν οι ομάδες από τον δάσκαλο, τους μαθητές ή με τυχαία κριτήρια. Αυτό σημαίνει πως οι μαθητές όταν είναι προσανατολισμένοι στο εγώ θέλουν να σχηματίζουν ομάδες αγόρια-κορίτσια για να προβάλλουν περισσότερο τις δυνάμεις τους και να βγαίνουν πάντα νικητές. Γιατί αν ένα κορίτσι που είναι προσανατολισμένο στο εγώ είναι αντίπαλη με ένα αγόρι, το πιο πιθανό είναι να χάσει και να μην βγει νικήτρια. Αυτό υποδηλώνει πως ο προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης στις επιδόσεις επηρεάζει τον προσανατολισμό στο εγώ, απ' ότι το αντίστροφο. Έτσι μας δίνει το δικαίωμα να πούμε

ότι ο/η καθηγητής/τρια ΦΑ έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τους στόχους επίτευξης των παιδιών. Ωστόσο τα παραπάνω αποτελέσματα μας επιτρέπουν τουλάχιστον να υποστηρίξουμε ότι η συμπεριφορά του/της καθηγητή/ τριας ΦΑ μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο.

Από την άλλη μεριά τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ψυχική πίεση έχει σημαντική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στο εγώ. Έτσι η ψυχική πίεση που αντιλαμβάνονται οι μαθητές όταν συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι στο μάθημα της φυσικής αγωγής είχε στατιστικά σημαντική σχέση με: α) τον προσανατολισμό στο «εγώ» ($r=.20$, $p<.05$) και β) την αντίληψη κλίματος με έμφαση στο εγώ των μαθητών ($r=.45$, $p<.001$). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα είναι έντονα προσανατολισμένο στις επιδόσεις (στο εγώ των μαθητών), τόσο πιθανότερο είναι να βιώσουν δυσάρεστα συναισθήματα – στην προκειμένη περίπτωση, ψυχική πίεση. Η Ames έχει δείξει ότι όταν το κλίμα της τάξης της ΦΑ είναι προσανατολισμένο στην απόδοση, συνδέεται με τον προσανατολισμό στο εγώ. Αφ' ετέρου, σε μια τάξη ΦΑ η οποία είναι προσανατολισμένη στην συνεργασία και στην εκμάθηση συνδέεται με τον προσανατολισμό στη μάθηση (Ames & Archer, 1988), (Carr et al ,2000). Η ένταση με την οποία οι μαθητές επιδιώκουν να επιτύχουν κάτι σε μια δεδομένη στιγμή εξαρτάται, τόσο από το είδος των στόχων που θέτει ο καθηγητής, όσο και από την γενικότερη προδιάθεση τους ως προς την επιδίωξη αυτήν των στόχων. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών στο πώς αντιλαμβάνονται την έμφαση του καθηγητή στην μάθηση ή στο εγώ (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 2003). Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι σημαντικοί άλλοι όπως καθηγητές οικογένεια διαδραματίζουν έναν ουσιαστικό ρόλο στους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών στα πλαίσια της ΦΑ.

Η έμφαση στις επιδόσεις και στον ανταγωνισμό (εγώ), μπορεί να προέρχεται από πολλούς παράγοντες στο μάθημα της φυσικής αγωγής και εκτός αυτού. Υπάρχει ακόμη η συνήθεια επιβράβευσης του «πρώτου» μαθητή και αδιαφορίας των άλλων με συνέπεια οι μαθητές να αποκτούν αρνητική στάση προς το μάθημα της ΦΑ και ιδιαίτερα παιδιά τα οποία δεν μπορούν να τα καταφέρουν ή δεν πιστεύουν ότι μπορούν να αναπτύξουν την ικανότητά τους αν προσπαθήσουν.

Αυτό που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά είναι εσωτερική παρακίνηση η οποία αυξάνεται, όταν το άτομο από μόνο του επιλέγει τη δραστηριότητα ή την άσκηση με την οποία θα ασχοληθεί (Deci & Ryan, 1985). Όμως τα παιδιά στα ελληνικά σχολεία μάλλον δεν έχουν αυτή την δυνατότητα επιλογής, αφού οι εκπαιδευτικοί δεν

προσπαθούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των μαθητών διδάσκοντας αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, ώστε οι μαθητές να αποκτούν όχι μόνο κινητική πρότυπα αλλά και γνώσεις για την ζωή τους. Ένα από τα εμπόδια είναι η μείωση των διδακτικών ωρών της φυσικής αγωγής. Θα βοηθήσει όμως αυτό στη λύση του προβλήματος ή μήπως φταίει κάτι άλλο;

Το ζήτημα το οποίο μας απασχολεί είναι κατά πόσο τα παιδιά θα αθλούνται κατά την διάρκεια της ενήλικης ζωής τους. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο θα πρέπει να προσέξουμε τα εξής: α) οι μαθητές/τριες να έχουν υψηλή παρακίνηση, έτσι ώστε να προσπαθούν για το καλύτερο κατά την διάρκεια του μαθήματος, β) να μαθαίνουν όσα περισσότερα γίνεται στο μάθημα, γ) το μάθημα να είναι ευχάριστο και διασκεδαστικό, δ) οι μαθητές/τριες να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στην άθληση και ε) να εξασφαλίσουμε μεγαλύτερη σιγουριά, ότι μετά το τέλος του σχολείου, μαθητές/τριες θα συνεχίσουν να αθλούνται χρησιμοποιώντας αποτελεσματικά αυτά που έχουν μάθει (Papaioannou, 1995).

Συμπερασματικά, οι καθηγητές οφείλουν να δίνουν έμφαση στη μάθηση ενισχύοντας έτσι την βελτίωση, την προσπάθεια, την εκμάθηση, την συνεργασία και την κυριότητα του στόχου. Να δημιουργούν κλίμα παρακίνησης για όλους το οποίο θα σημαίνει ότι «όλοι μπορούν να τα καταφέρουν» και ότι «όλοι προσπαθούμε ανάλογα με τις δυνατότητές μας». Να μην υπάρχει το αίσθημα του ανταγωνισμού αλλά το «ευ αγωνίζεσθαι» και όλα τα παιδιά να νιώθουν ευχάριστα κατά την διάρκεια του μαθήματος αλλά και μετά από αυτό, αναγνωρίζοντας πάντα την προσπάθεια όλων.

Από την μεριά του σχηματισμού των ομάδων θα πρέπει να σέβονται τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δίνοντας τους το δικαίωμα να σχηματίζουν οι ίδιοι τις ομάδες, αποκτώντας έτσι την ικανότητα λήψης αποφάσεων, δημιουργώντας βέβαια κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση, γιατί σύμφωνα με τα αποτελέσματα η αντίληψη κλίματος με έμφαση στο εγώ των μαθητών ήταν η μόνη μεταβλητή που προέβλεπε σημαντικά την ψυχική πίεση ($R^2=.19$, $p<.001$). Όσο περισσότερο οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα είναι έντονα προσανατολισμένο στις επιδόσεις (στο εγώ των μαθητών), τόσο πιθανότερο είναι να βιώσουν δυσάρεστα συναισθήματα – στην προκειμένη περίπτωση, ψυχική πίεση.

ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας προέκυψαν κάποια συμπεράσματα, όμως κάποια ερωτήματα έμειναν αναπάντητα. Όπως ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις επιλογές των μαθητών; Οι γονείς είναι ένας παράγοντας από αυτούς; Ποιοι άλλοι παράγοντες είναι σημαντικοί; Όλα αυτά τα ερωτήματα προκαλούν το ερέθισμα για μια περαιτέρω έρευνα.

Ακόμη στην έρευνα αυτή δεν εξετάστηκε η περίπτωση για το πώς θα αντιδρούσαν τα παιδιά στην παρουσία αρχηγού των ομάδων. Αυτό θα επηρέαζε την συμπεριφορά τους;

Επίσης δεν ερευνήθηκε τι πρόγραμμα ακολουθούσε το σχολείο και τι σκοπό είχε ο καθηγητής ΦΑ. Αυτό θα είχε σχέση με τις στάσεις των μαθητών στο σχεδιασμό ομάδων;

Μία ακόμη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να γίνει, εξετάζοντας το συγκεκριμένο θέμα σε μαθητές ιδιωτικών σχολείων, για τις στάσεις τους και τις προτιμήσεις τους σε παιχνίδια, αφού το κλίμα των ιδιωτικών σχολείων είναι κάπως διαφορετικό.

Όλα αυτά προκαλούν το ερέθισμα για μια περαιτέρω έρευνα η οποία θα διευρύνει το θέμα , ώστε να δώσει πιο σαφές και ολοκληρωμένες πληροφορίες για το μάθημα της φυσικής αγωγής και να βοηθήσει περισσότερο τους καθηγητές ΦΑ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: Motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol. 1, pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G.C Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign IL: Human Kinetics.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Carr, S., Weigand, D.A., & Jones, J. (2000). The relative influence of parents, peers, and sporting heroes on goal orientations of children and adolescents in sport. *Journal of Sport Pedagogy*, 6: 2, 34-54.
- Christodoulidis T., Papaioannou A., Digelidis N. (2001). Motivational Climate and Attitudes Towards Exercise in Greek Senior High School: A Year-Long Intervention. *European Journal of Sport Science*, vol. 1, issue 4. Human Kinetics Publishers and the European College of Sport Science.
- Coleman, J.S. (1961). *The adolescent society: The social life of the teenager and its impact on education*. New York: Free Press.
- Cronbach L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Davis, M.D. (1993). *Game theory: a non-technical introduction*. New York, Basic Books.
- Dawkins, R. (1989). *The Selfish Gene, revised edn*. Oxford, Oxford University Press.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.

- Διγγελίδης, Ν. (1996). Μια έρευνα για την εξέταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικής παρακίνησης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψη κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Μεταπτυχιακή διατριβή του Τ.Ε.Φ.Α.Α Κομοτηνής*.
- Digelidis, N., Papaioannou A., (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientation and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Hellenic physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*.
- Diggelidis, N., Papaioannou A., Lapidis K., Christodoulidis T. (2001). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Department of Exercise and Sport Sciences, Democritus University of Thrace, Komotini, 69100, Greece*.
- Duda J. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 11*, 318-335.
- Duda J. (1992). Motivation in sport setting: a goal perspective approach. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Duda J. (1993). 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*, New York, Macmillan, p. 421-436.
- Duda J. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest, 48*, 290-302.
- Eitzen, S. (1976). Sport and status in American public secondary education. *Review of Sport and Leisure, 1*, 139-155.
- Elliott, E., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology, 54*, 5-12.
- Escarti, A., & Gutierrez, M. (2001). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, Vol. 1 Issue 4, 1-12.
- Evans & Roberts, G.C. (1987). Physical competence and the development of children's peer relations. *Quest, 39*, 23-35.

- Feldhusen, J.F. (1992). "Grouping gifted students: Issues and concerns". *Gifted Child Quarterly*, 36(2). Spring. pp. 6367.
- Fuller, J. (1981). "Practical management concerns regarding the use of health related, motor and skill tests to achieve sex-fair ability grouping". *Paper presented at Physical Education Ability Grouping and Performance Evaluation Symposium: Ottawa, IL August 13-14, 1981.*
- Goldberg, M.L., Passow, A.H., & Justman, J. (1966). *The Effects of Ability Grouping. Teachers College Press, Teachers College, Columbia.*
- Goudas, m., Biddle, S., (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, m., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, m., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationship 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 student's intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Hassandra, M., Goudas, G., Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise* 4 (2003) 211–223.
- Kavussanu & Roberts (1996). Motivation in physical activity contexts: the relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *J. Sport Exercise. Psychology*. 18:264-280.
- Kulik, J.A. (1993). "An analysis of the research on ability grouping". *National Research Center on the Gifted and Talented. Storrs, CT.*
- Lens, W., & Rand, P. (1997). Combining intrinsic goal orientation with professional instrumentality/utility in student motivation. *Polish Psychological Bulletin*, 28, 103-123.

- Maynard Smith, J. (1982). *Evolution and the Theory of Games*. Cambridge, Cambridge University Press.
- 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.
- Nicholls, J. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education. Student motivation* (Vol. 1, pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Oregon Department of Education. (1990) Spring. Achieving High Quality, Equitable Physical Education: Physical Education Concept Paper, Number 2. John W. Erickson, State Superintendent.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1997). “ I agree with the referee’ s abuse, that’ s how I also beat...”: Prediction of sport violence and attitudes towards sport violence. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 113—129.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in the lesson of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Παπαϊωάννου, Α. (2000). «Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές 1) στο μάθημα της φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άθλησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας – ατέλειας». Τελική έκθεση ΕΠΕΑΕΚ-ΕΡΕΥΝΑ. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Papaioannou, A. Diggelidis, N. (1998). Effects of a 7-month intervention study on students’ motivation in physical education. In Y. Theodorakis, M. Goudas, K. Bagiatas, (Eds.), 2nd *International Congress on Sport Psychology*, (pp. 132-134). University of Thessaly Press.



- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ. (2003). «Για μια καλύτερη φυσική αγωγή», Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Parsons, D.E. & Drew, S.K. (1996). Designing group project work to enhance learning: key elements. *Teaching in higher Education*, 1(1), pp. 65-80.
- 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(1), 35-53.
- Roberts, G.C. (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-30).ampaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts C.G. (1993). Motivation in sport: understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In: Singer R.N., Milledge M. & Tennant K.L. (Eds), *Handbook of Research on Sport Psychology*, (pp 405-420). New York: Macmillan Publishing Company.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 55, 68-78.
- Sallis J.F. & McKenzie T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137.
- Sanborn, M.A. & Hartman, B.G. (1982). *Issues in Physical Education*. (3rd ed.). Lea & Febiger. Philadelphia.
- Sarrazin P, Guillet E, Cury F. 2001. The effect of coach's task- and ego-involving climate on the changes in perceived competence, relatedness, and autonomy among girl handballers. *European Journal of Sport Science*.
- Shields, C. M. (1995)"A comparison study of student attitudes and perceptions in homogeneous and heterogeneous classrooms". *Roeper Review*. 17(4).
- Slavin, R.E. (1987). "Ability grouping and its alternatives: Must we track?". *American Educator*. 11 (2). Summer. pp. 32-36, 47-48.
- Solmon, M.A., & Lee, A.M. (1996) Practice schedule effects on the performance and learning of low- and high-skilled students: An applied study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 136-150.

- Tice, D.M., (1993). The social motivations of people with low self-esteem. In: Baumeister, R.F., Editor, , 1993. *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*, Plenum, New York, pp. 37–53.
- Thomas, L.C (1984). *Games, Theory and Applications* (Chichester, Ellis Horwood).
- Tsigilis, N. X., Papaioannou, A., Kosmidou, E., & Milosis, D. (2001). Relationship among discipline and achievement goal orientation in physical education classes. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *In the dawn of the new millennium: proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology*, (Vol 3.), (pp. 329-331). Christodoulidi Publ.
- 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.
- Van Wersch, A., Trew, K. and Turner, I., (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology* 62, pp. 56–72.
- Von Neumann, J. (1928). Zur Theory der Gesellschaftsspiele. *Math. Annalen*, 100, pp. 295-320.
- Von Neumann, J. & Morgenstern, O. (1944). *Theory of Games and Economic Behavior*. New York, Wiley.
- Walling M.D. & Duda J.L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 140-156.
- Weigand, D.A., Carr, S., Petherick, C., and Taylor, A. (2001). Motivational Climate in Sport and Physical Education: The Role of Significant Others. *European Journal of Sport Science*, vol. 1, issue 4. Human Kinetics Publishers and the European College of Sport Science.
- White, S.A., Kavassanu, M., & Guest, S. (1998). Goal orientations and perceptions of the motivational climate created by significant others. *European Journal of Physical Education*, 3, 212-228.
- Whitehead J.R. & Corbin C.B. (1991). Youth fitness testing: the effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 225-231.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ ΤΕΦΑΑ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε βάζοντας σε κύκλο **μία μόνο** από τις πιθανές **5** απαντήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αν 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.

Εσωτερική Παρακίνηση (IMI, McAuley και Tammen,1989)

Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡ Ο	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 ασκούμαι, σκέφτομαι γύρω απ' το πόσο διασκεδάζω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το μάθημα δεν με κρατάει συγκεντρωμένο ή συγκεντρωμένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν προσπαθώ πολύ στο μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Είσαι: ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ Τι τάξη είσαι;.....

Ημερομηνία γέννησης (ημέρα/μήνας/έτος):/...../.....

Τρόποι Σχηματισμού Ομάδων

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

- Από τον καθηγητή.
- Από τους ίδιους τους μαθητές.
- Στην τύχη.
- Αγόρια – κορίτσια.
- Μικτά (αγόρια και κορίτσια).

Εγώ όμως προτιμώ, όταν παίζουμε παιχνίδια, οι ομάδες να γίνονται
(τσεκάρετε μόνο ένα):

- Από τον δάσκαλο.
- Από τους μαθητές.
- Στην τύχη.
- Και οι τρεις παραπάνω τρόποι μου αρέσουν.
- Κανένας από τους τρεις παραπάνω τρόπους δεν μου αρέσει.

Όταν χωρίζετε σε ομάδες σου αρέσει να παίζετε (τσεκάρετε μόνο ένα):

- Χωριστά αγόρια – κορίτσια.
- Μικτά (αγόρια και κορίτσια μαζί).
- Και οι δύο παραπάνω τρόποι μου αρέσουν.
- Κανένας από τους δυο παραπάνω τρόπους δεν μου αρέσει.

Προσωπικοί Προσανατολισμοί (Duda, 1989)

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

Εσωτερική Πίεση (Short IMI, McAuley και Tammen, 1989).

Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν παίζω παιχνίδια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν σκέφτομαι ότι θα παίξω ένα παιχνίδι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Αντίληψη Κλίματος Παρακίνησης (LAPOPECQ, Pappaioannou, 1998).

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

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Πίνακας 2: Πίνακας Σχολείων

Δημοτικά	Γυμνάσια
2 ^ο Δημοτικό Σχολείο	9 ^ο Γυμνάσιο
3 ^ο Δημοτικό Σχολείο	Μουσικό Γυμνάσιο
5 ^ο Δημοτικό Σχολείο	
7 ^ο Δημοτικό Σχολείο	
15ο Δημοτικό Σχολείο	
26 ^ο Δημοτικό Σχολείο	
31 ^ο Δημοτικό Σχολείο	
32 ^ο Δημοτικό Σχολείο	