

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ
ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟΝ
ΑΥΤΟΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΤΡΙΩΝ

Του
Αθανασίου Κολοβελώνη

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική
ολοκλήρωση των απαιτήσεων για την απόκτηση του μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών του
Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην Ανθρώπινη Απόδοση και
Υγεία των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Αριστοτελείου
Παν/μίου Θεσσαλονίκης, του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου
Θεσσαλίας, στην κατεύθυνση Σχολική Φυσική Αγωγή.

Τρίκαλα

2005

Εγκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Δηγγελίδης Νικόλαος

2^{ος} Επιβλέπων: Γούδας Μάριος

3^{ος} Επιβλέπων: Γεροδήμος Βασίλειος

© 2005
Αθανασίου Κολοβελώνη
ALL RIGHTS RESERVED



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

Αριθ. Εισ.: 4695/1
Ημερ. Εισ.: 05-12-2005
Δορεάς: _____
Ταξιθετικός Κωδικός: Δ
796 . 07
ΚΟΛ



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΟΛΟΒΕΛΩΝΗΣ: Η εφαρμογή ενός προγράμματος δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής και η επίδρασή του στην απόδοση και στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών.

(Υπό την επίβλεψη του Λέκτορα κ. Διγγελίδη Νικόλαου)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής και την επίδρασή του στην επίδοση των μαθητών / τριών σε δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας και στον αυτοκαθορισμό τους. Στην έρευνα συμμετείχαν 73 μαθητές / τριες Α΄ γυμνασίου οι οποίοι χωρίστηκαν στην αρχική πειραματική ομάδα ($n = 35$) και στην αρχική ομάδα ελέγχου ($n = 38$). Μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στην αρχική πειραματική ομάδα, έγινε αντιστροφή των ομάδων και το ίδιο πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην αρχική ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων και της θετικής σκέψης - αυτοομιλίας, αποτελούνταν από 8 μαθήματα και συνδυάστηκε με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών / τριών. Για τη μέτρηση της δύναμης χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία «κάμψεις με στήριξη στα γόνατα», ενώ για την ευλυγισία η δοκιμασία «δίπλωση από εδραία θέση» (Safrit, 1995). Για τον αυτοκαθορισμό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο του αυτοκαθορισμού στη φυσική αγωγή (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2000). Μετά το τέλος της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις από 16 μαθητές / τριες. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρόγραμμα παρέμβασης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής ήταν αποτελεσματικό καθώς συνέβαλε στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και στις δύο φάσεις της έρευνας. Από την άλλη πλευρά ο αυτοκαθορισμός των μαθητών / τριών που διδάχθηκαν τις δεξιότητες ζωής δεν αυξήθηκε σημαντικά σε σύγκριση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου αλλά μόνο σε σύγκριση με τα αρχικά επίπεδα πριν την παρέμβαση σε κάθε φάση της έρευνας. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε ότι οι μαθητές / τριες βρήκαν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής ευχάριστη, ενδιαφέρουσα και χρήσιμη, ενώ ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν τις δεξιότητες ζωής σε άλλα μαθήματα, καθώς επίσης και σε



δραστηριότητες εκτός του σχολείου. Συμπερασματικά, η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής, εκτός του γεγονότος ότι σπλίζει τους μαθητές / τριες με δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής, μπορεί να συμβάλει θετικά και στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

Λέξεις κλειδιά: Δεξιότητες ζωής, φυσική αγωγή, αυτοκαθορισμός, απόδοση, δύναμη, ευλυγισία

ABSTRACT

ATHANASIOS KOLOVELONIS: The implementation of a life skills training program in physical education settings and its effect on students' performance and self-determination.

(Under the supervision of Lecturer Diggelidis Nikolaos)

The purpose of the present study was to examine the effectiveness of a life skills training program taught in physical education settings and its effect on students' performance in muscular endurance and flexibility tests and self-determination. Of the 73 secondary school participants, 35 comprised the initial experimental group and the 38 the initial control group. After the implementation of the intervention with the initial experimental group, the groups were reversed and the initial control group went on to receive the intervention. The life skills program included goal setting, the positive thinking / self-talk and consisted of 8 lessons which were carried out in connection with a program for the development of the students' physical fitness. To assess students' muscular endurance and flexibility the modified push ups test and the sit and reach test were used respectively (Safrit, 1995). To assess students' self-determination, the self-determination questionnaire in physical education (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2000) was used. In addition interviews from 16 students were conducted. The results showed that students who received the life skills training program demonstrated significant improvement in muscular endurance and flexibility tests in comparison with the control group in both parts of the study. On the other hand, students' self-determination increased in both groups after the intervention in each part of the study, but no differences between experimental and control group were found. Analyses of the interviews revealed that the students found the life skills program interesting, enjoying and useful, and they used the life skills in other subjects and in occasions out of school. In conclusion, teaching life skills through physical education not only improve students' performance in muscular endurance and flexibility tests and increase their self-determination, but also can supply students with skills necessary for their lives.

Key words: Life skills, physical education, self-determination, performance, muscular endurance, flexibility

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά όλους όσους βοήθησαν, με το δικό του τρόπο ο καθένας, στην ολοκλήρωση της παρούσας διατριβής:

Τους καθηγητές της τριμελούς επιτροπής κ.κ. Διγγελίδη Νικόλαο, Γούδα Μάριο και Γεροδήμο Βασίλειο. Ιδιαίτερος τον κ. Γούδα Μάριο για την πολύτιμη καθοδήγηση σε όλη τη διάρκεια σχεδιασμού και διεξαγωγής της έρευνας και συγγραφής της παρούσας διατριβής

Το διευθυντή του 3^{ου} γυμνασίου Τρικάλων κ. Μέργο

Τους καθηγητές φυσικής αγωγής κ. Γκούτα Κώστα και κ. Εξάρχου Ευαγγελία για την υποδοχή και τις διευκολύνσεις που μου παρείχαν στο σχολείο τους.

Τους μαθητές του Α2 και Α4 του 3^{ου} γυμνασίου Ν. Τρικάλων για τη συνεργασία τους και τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | Σελίδα |
|--|--------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | iii |
| ABSTRACT | v |
| ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ | vii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | x |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ | xi |
| I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| Ορισμός του προβλήματος | 3 |
| Σκοπός της έρευνας | 4 |
| Σημασία της έρευνας | 4 |
| Επεξήγηση όρων | 4 |
| Λειτουργικοί ορισμοί | 5 |
| Βασικές προϋποθέσεις | 5 |
| Οριοθέτηση της έρευνας | 5 |
| Περιορισμοί της έρευνας | 6 |
| Ερευνητικές υποθέσεις | 6 |
| II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ | 7 |
| Η θεωρία του αυτοκαθορισμού | 8 |
| Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης | 9 |
| Εσωτερικά κίνητρα και αυτονομία | 10 |
| Εσωτερικά κίνητρα και ικανότητα | 11 |
| Εσωτερικά κίνητρα και σχέσεις με τους άλλους | 11 |
| Η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης | 12 |
| Εξωτερική ρύθμιση | 13 |
| Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση | 13 |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | 13 |
| Ενσωματωμένη ρύθμιση | 14 |
| Ο αυτοκαθορισμός ως διάσταση | 14 |

| | |
|---|----|
| Η διαδικασία της εσωτερίκευσης και οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες | 16 |
| Το ιεραρχικό μοντέλο εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων | 17 |
| Η διάσταση του αυτοκαθορισμού και τα αποτελέσματα που συνδέονται με τα κίνητρα | 18 |
| Έρευνες στη φυσική αγωγή | 20 |
| Προγράμματα παρέμβασης και αυτοκαθορισμός | 22 |
| Δεξιότητες ζωής | 24 |
| Προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής | 25 |
| Καθορισμός στόχων | 30 |
| Αυτοομιλία - Θετική σκέψη | 30 |
| Δεξιότητες ζωής και αυτοκαθορισμός | 32 |
| III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 37 |
| Συμμετέχοντες | 37 |
| Σχεδιασμός της έρευνας | 37 |
| Ανεξάρτητες μεταβλητές | 38 |
| Εξαρτημένες μεταβλητές | 38 |
| Μετρήσεις | 38 |
| Διαδικασία | 39 |
| Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης | 40 |
| Πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής | 40 |
| Πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης | 41 |
| Πρόγραμμα διαλέξεων ομάδας ελέγχου | 42 |
| Επεξεργασία των δεδομένων | 42 |
| Στατιστικές υποθέσεις | 43 |
| Μηδενικές υποθέσεις | 43 |
| Εναλλακτικές υποθέσεις | 43 |
| Στατιστική ανάλυση των δεδομένων | 44 |
| IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 46 |
| Προκαταρκτικές αναλύσεις | 46 |
| Κύριες αναλύσεις | 49 |
| Αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας | 49 |

| | |
|---|-----|
| Αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού | 53 |
| Αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης στο δείκτη του αυτοκαθορισμού | 58 |
| Ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης | 60 |
| V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 64 |
| VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 83 |
| VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 87 |
| VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ | 101 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1. Δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας | 46 |
| Πίνακας 2. Αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις τις έρευνας | 47 |
| Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας για τις δύο ομάδες στις τρεις μετρήσεις | 48 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

| | |
|---|----|
| Σχήμα 1. Η διάσταση του αυτοκαθορισμού | 15 |
| Σχήμα 2. Πειραματικός σχεδιασμός της έρευνας | 37 |
| Σχήμα 3. Επιδόσεις των δύο ομάδων στη δοκιμασία της δύναμης στις τρεις μετρήσεις της έρευνας | 51 |
| Σχήμα 4. Επιδόσεις των δύο ομάδων στη δοκιμασία της ευλυγισίας στις τρεις μετρήσεις της έρευνας | 52 |
| Σχήμα 5. Σκορ των δύο ομάδων στα εσωτερικά κίνητρα στις τρεις μετρήσεις της έρευνας | 55 |
| Σχήμα 6. Σκορ των δύο ομάδων στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση στις τρεις μετρήσεις της έρευνας | 56 |
| Σχήμα 7. Σκορ των δύο ομάδων στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση στις τρεις μετρήσεις της έρευνας | 56 |
| Σχήμα 8. Σκορ των δύο ομάδων στην εξωτερική ρύθμιση στις τρεις μετρήσεις έρευνας | 57 |
| Σχήμα 9. Σκορ των δύο ομάδων στο δείκτη του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας | 59 |

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΖΩΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΟΥ ΣΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΚΑΙ ΣΤΟΝ ΑΥΤΟΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ / ΤΡΙΩΝ

Σκοπός του σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών / τριών και η προετοιμασία της αρμονικής τους ένταξης στην κοινωνία. Κάθε επιμέρους μάθημα καλείται, με τη χρήση διαφορετικών μέσων, να υλοποιήσει αυτόν το σκοπό. Έτσι και το μάθημα της φυσικής αγωγής, μέσω της χρήσης κινητικών κυρίως δραστηριοτήτων, στοχεύει στη ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών / τριών και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία (ΦΕΚ 304, 13-3-03).

Πέρα από την ύπαρξη του γενικού αυτού σκοπού, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί διάφορα αναλυτικά προγράμματα, κάθε ένα από τα οποία προσεγγίζει τη φυσική αγωγή από διαφορετική σκοπιά και φιλοσοφία, δίνοντάς της έτσι ένα διαφορετικό προσανατολισμό. Για παράδειγμα έχουν αναπτυχθεί αναλυτικά προγράμματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη των αθλητικών και των κινητικών δεξιοτήτων, στη συμμετοχή σε αθλήματα και στην ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς (Melograno, 1996). Από τα πιο διαδεδομένα και ευρύτερα χρησιμοποιούμενα αναλυτικά προγράμματα φυσικής αγωγής είναι η «άσκηση για υγεία», που έχει ως κύριο προσανατολισμό την ανάπτυξη των παραγόντων της φυσικής κατάστασης που συνδέονται με την υγεία και την προώθηση της διά βίου συστηματικής φυσικής δραστηριότητας (Biddle, 1987; Pate & Hohn, 1994). Και αυτό γιατί πολλά σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα στηρίζουν την άποψη ότι η βελτίωση της φυσικής κατάστασης για υγεία μέσω της συστηματικής φυσικής δραστηριότητας, αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόληψης αρκετών ασθενειών που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο πολιτισμό (Bouchard & Shephard, 1994; Shephard, 1995).

Τελευταία, όμως, υποστηρίζεται ότι μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής, εκτός από την επίδιωξη των παραπάνω στόχων, μπορούν να διδαχθούν στους μαθητές / τριες δεξιότητες, τις οποίες θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους εκτός του σχολείου. Οι δεξιότητες αυτές ονομάζονται δεξιότητες ζωής (Danish, 2000; Danish & Nellen, 1997; World Health Organization [WHO], 1999) και η διδασκαλία τους μπορεί να γίνει χωρίς να παραμεληθεί το

κινητικό μέρος του μαθήματος. Αντίθετα, ο συνδυασμός της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής με το πρακτικό μέρος του μαθήματος παρουσιάζει πολλά πλεονεκτήματα, αφού η διδασκαλία των αθλητικών δεξιοτήτων παρουσιάζει πολλά κοινά σημεία μ' αυτή των δεξιοτήτων ζωής (Danish, Petitpas & Hale, 1992).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μπορεί να έχει θετική επίδραση στην πρόληψη ανθυγιεινών συμπεριφορών (Botvin & Griffin, 2004; Danish, Petitpas & Hale, 1993), στις γνώσεις των μαθητών / τριών γι' αυτές (O'Hearn & Gatz, 2002) καθώς και στην απόδοση τους σε αθλητικές δραστηριότητες (Papacharisis, Goudas, Danish & Theodorakis, 2005). Η σχεδίαση και η εφαρμογή, επομένως, ενός προγράμματος φυσικής αγωγής που να συνδυάζει την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης με τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής αναμένεται να έχει θετικά αποτελέσματα και να βοηθήσει στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος.

Από την άλλη πλευρά, ένα από τα ζητήματα που απασχολούν τους ερευνητές στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα, αλλά και στο χώρο της σχολικής φυσικής αγωγής ειδικότερα, είναι το ζήτημα των κινήτρων των μαθητών / τριών για συμμετοχή στο μάθημα. Έρευνες στον ελληνικό χώρο (Digelidis & Papaioannou, 1999; Παπαϊωάννου, 2000) έχουν δείξει ότι όσο οι μαθητές / τριες μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και πολύ περισσότερο στο λύκειο, τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής μειώνονται. Η ανάπτυξη επομένως προγραμμάτων φυσικής αγωγής που θα συμβάλουν στην αύξηση των κινήτρων των μαθητών / τριών για συμμετοχή στο μάθημα κρίνεται απαραίτητη.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000b) παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των κινήτρων των μαθητών / τριών, καθώς τα προσεγγίζει ως ένα πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, διακρίνοντας ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα και έλλειψη κινήτρων. Ταυτόχρονα διακρίνει τέσσερις τύπους εξωτερικών κινήτρων οι οποίοι μαζί με τα εσωτερικά κίνητρα και την έλλειψη κινήτρων σχηματίζουν τη διάσταση του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004). Κύριο χαρακτηριστικό της διάστασης αυτής είναι το γεγονός ότι όσο μεταβαίνουμε από την έλλειψη κινήτρων στους τέσσερις τύπους ρύθμισης των εξωτερικών κινήτρων για να καταλήξουμε στα εσωτερικά κίνητρα, τόσο περισσότερο αυτοκαθοριζόμενος είναι ο τύπος της παρακίνησης, δηλαδή η συμπεριφορά του ατόμου θεωρείται περισσότερο αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής παρά αποτέλεσμα εξωτερικών πιέσεων και εξαναγκασμών. Η πρακτική σημασία και σπουδαιότητα της διάκρισης αυτής μεταξύ

των διάφορων μορφών κινήτρων έγκειται στο γεγονός ότι τα εσωτερικά κίνητρα και οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα (Frederick-Recascino, 2004) και επομένως η ενίσχυσή τους πρέπει να επιδιώκεται μέσα από κάθε αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής.

Στην υπάρχουσα βιβλιογραφία δεν έχει διερευνηθεί η επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών. Δε γνωρίζουμε, δηλαδή, αν η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να επηρεάσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Σε δύο σχετικές έρευνες (Κιορπέ, 2002; Θεοφανίδης, 2002) βρέθηκε θετική επίδραση της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών / τριών. Όπως όμως αναφέρθηκε παραπάνω, η θεωρία του αυτοκαθορισμού προσεγγίζει τα κίνητρα ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο. Τα εσωτερικά κίνητρα μπορεί να αποτελούν την ανώτερη και την πρωτότυπη μορφή αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης, εξίσου σημαντικές όμως για την εκπαιδευτική διαδικασία είναι και οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης.

Οι προαναφερθείσες έρευνες (Θεοφανίδης, 2002; Κιορπέ, 2002) είναι επίσης οι μοναδικές που έχουν μελετήσει την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο του μαθήματος φυσικής αγωγής, ενώ μία απ' αυτές (Κιορπέ, 2002) συνδύασε τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών / τριών. Οι έρευνες αυτές αποτέλεσαν κυρίως διερευνητικές προσπάθειες και παρουσιάζουν περιορισμούς στο σχεδιασμό και στην ανάλυση των δεδομένων.

Ορισμός του προβλήματος

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, που θα παρουσιαστεί στο επόμενο κεφάλαιο, γίνεται φανερό η σημασία και η σπουδαιότητα της προώθησης των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης στους μαθητές / τριες, καθώς σχετίζονται με μια σειρά από θετικά αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής όχι μόνο εφοδιάζει τους μαθητές / τριες με δεξιότητες που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους, αλλά ταυτόχρονα συμβάλει στην αύξηση των γνώσεων τους γι' αυτές, καθώς και της απόδοσης τους σε αθλητικές δεξιότητες και φυσικές ικανότητες. Τέλος, η ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης με στόχο την υγεία και η προώθηση της διά βίου φυσικής δραστηριότητας αποτελούν βασικούς στόχους πολλών σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων.

Ο αριθμός όμως των ερευνών που έχουν εξετάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι μικρός, ενώ μόνο μια έρευνα έχει εξετάσει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής σε συνδυασμό με ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης των μαθητών / τριών. Επίσης υπάρχει κενό στη βιβλιογραφία όσον αφορά στη διερεύνηση του αν και πόσο ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής μπορεί να επηρεάσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής και να προωθήσει τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης.

Κρίθηκε επομένως απαραίτητη η διερεύνηση της επίδρασης ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στην απόδοση των μαθητών / τριών σε δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας καθώς και στον αυτοκαθορισμό για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός, επομένως, της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και συνδυάστηκε με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης, α) στην επίδοση των μαθητών / τριών σε δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας και β) στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σημασία της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μας δώσουν χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής και την επίδρασή του στην απόδοση και στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών. Με τον τρόπο αυτό η παρούσα έρευνα θα συνεισφέρει στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Επεξήγηση όρων

Δεξιότητες ζωής: είναι οι δεξιότητες εκείνες που καθιστούν τους νέους ικανούς να πετύχουν στα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν, όπως στο σχολείο, στο σπίτι, στη γειτονιά (Danish & Nellen, 1997). Η παρούσα έρευνα θα περιοριστεί στις δεξιότητες του καθορισμού στόχων και της θετικής σκέψης - αυτοομιλίας.

Στόχος: είναι αυτό που τα άτομα προσπαθούν να πετύχουν και επομένως αντιπροσωπεύει το αντικείμενο ή το σκοπό μιας συγκεκριμένης ενέργειας (Locke & Latham, 1990).

Καθορισμός στόχων: ως δεξιότητα ζωής ο καθορισμός στόχων είναι η τεχνική με την οποία τα άτομα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν και να θέτουν προσωπικούς στόχους, να σχεδιάζουν ένα πλάνο και να δεσμεύονται για την επίτευξή τους (Danish et al., 1993).

Αυτοομιλία: είναι ο διάλογος στον οποίο τα άτομα ερμηνεύουν αισθήματα και αντιλήψεις, ρυθμίζουν και αλλάζουν αξιολογήσεις και πεποιθήσεις και δίνουν στον εαυτό τους οδηγίες και ενισχύσεις (Hardy, Gammage, Hall, 2001).

Θετική σκέψη: είναι η τεχνική με την οποία τα άτομα εντοπίζουν τις αρνητικές τους σκέψεις και τις μετατρέπουν σε θετικές.

Λειτουργικοί ορισμοί

Δύναμη: αναφέρεται στη δύναμη των άνω άκρων όπως προέκυψε από την επίδοση των μαθητών / τριών στη δοκιμασία «κάμψεις με στήριξη στα γόνατα».

Ευλυγισία: αναφέρεται στην ευλυγισία των οπίσθιων μηριαίων και του κάτω μέρους της πλάτης, όπως προέκυψε από την επίδοση των μαθητών / τριών στη δοκιμασία «δίπλωση από εδραία θέση».

Αυτοκαθορισμός: αναφέρεται στη θέληση του ατόμου να οργανώνει τις εμπειρίες και τις συμπεριφορές του με τρόπο που να αισθάνεται ότι καθορίζει τις ενέργειές του και αποτελεί την πηγή της δραστηριότητας (Ryan & Connell, 1989; Deci & Ryan, 1990). Μετρήθηκε με το δείκτη του αυτοκαθορισμού.

Βασικές προϋποθέσεις

Το πρόγραμμα παρέμβασης σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής και η χρησιμότητά τους να γίνει κατανοητή από τους μαθητές / τριες, ενώ συγχρόνως το πρόγραμμα της φυσικής κατάστασης να μπορεί να επιδράσει στην ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών / τριών. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής που υλοποίησαν το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν σε θέση να το εφαρμόσουν αποτελεσματικά και σύμφωνα με τις απαιτήσεις του προγράμματος σε μεθόδους και μέσα διδασκαλίας.

Οριοθέτηση της έρευνας

Η έρευνα περιορίστηκε στη μελέτη της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στην απόδοση των μαθητών / τριών σε δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας και στον αυτοκαθορισμό για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής

αγωγής. Πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε μαθητές / τριες Α΄ τάξης δύο γυμνασίων μεγάλων επαρχιακών αστικών κέντρων (Τρικάλων και Λάρισας), σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων. Το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε από δύο καθηγητές φυσικής αγωγής (με διδακτική εμπειρία 6 και 15 χρόνια αντίστοιχα), οι οποίοι ήταν ταυτόχρονα και μεταπτυχιακοί φοιτητές. Τα μαθήματα της παρέμβασης ήταν συνολικά οκτώ, πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα και η συνολική διάρκεια της έρευνας ήταν περίπου τρεις μήνες.

Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι αντιπροσωπευτικά μαθητών / τριών Α΄ τάξης γυμνασίου που διδάχθηκαν για πρώτη φορά ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο του μαθήματος της σχολικής φυσικής αγωγής. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής συνδυάστηκε με ένα πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης. Δεν ελέγχθηκε αν και κατά πόσο οι μαθητές / τριες κατά το διάστημα εφαρμογής του προγράμματος ασκούσαν εκτός σχολείου. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος ενδεχόμενα να επηρεάστηκε από την εμπειρία, τις γνώσεις και την προσωπικότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής που το εφάρμοσαν, καθώς και από την παιδαγωγική αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ των συγκεκριμένων καθηγητών και μαθητών / τριών.

Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης της διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής που συνδυάστηκε με το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης θα είχε θετική επίδραση α) στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών / τριών σε δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας και β) στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Π

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Σκοπός του κεφαλαίου είναι η ανασκόπηση σχετικών θεωριών και ερευνητικών δεδομένων προκειμένου να διαμορφωθεί το θεωρητικό υπόβαθρο για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα το κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας αποτελείται από τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος περιγράφεται η θεωρία του αυτοκαθορισμού και παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που τη στηρίζουν. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού προσεγγίζει τα κίνητρα ως πολυδιάστατα και δυναμικά φαινόμενα, γεγονός που την καθιστά κατάλληλη για την ερμηνεία φαινομένων και καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και σύνθετο περιβάλλον όπως αυτό του σχολείου. Αναλύονται διεξοδικά οι δύο από τις τέσσερις υποθεωρίες της θεωρίας του αυτοκαθορισμού, η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης και η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης καθώς τα πορίσματα τους έχουν εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι δεξιότητες ζωής που αποτελούν και το κεντρικό θέμα που πραγματεύεται η παρούσα έρευνα. Παρουσιάζεται η θεωρητική τεκμηρίωση των δεξιοτήτων ζωής, τα πλεονεκτήματα της διδασκαλίας τους μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής και η ανάλυση των θετικών αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη διδασκαλία τους. Επίσης παρουσιάζονται συνοπτικά γνωστά προγράμματα δεξιοτήτων ζωής, καθώς και ερευνητικά δεδομένα από την εφαρμογή τους. Επίσης γίνεται αναφορά στις δύο δεξιότητες ζωής του προγράμματος παρέμβασης της παρούσας έρευνας, τον καθορισμό στόχων και την αυτοομιλία - θετική σκέψη και σε ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν την αποτελεσματικότητα των δύο αυτών τεχνικών στη βελτίωση της απόδοσης, που αποτελεί την πρώτη ερευνητική υπόθεση. Στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται η θεωρητική τεκμηρίωση της δεύτερης υπόθεσης της έρευνας σύμφωνα με την οποία οι δεξιότητες ζωής θα επιδράσουν στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών. Παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα και αναλύονται πιθανοί μηχανισμοί μέσω των οποίων οι δεξιότητες ζωής αναμένεται να επιδράσουν στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού, (Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 2004; Ryan & Deci, 2000b) αποτελεί ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο που αναπτύχθηκε με σκοπό να μελετήσει τα κίνητρα των ανθρώπινων λειτουργιών, τονίζοντας ιδιαίτερα την εσωτερική τάση του ατόμου για ανάπτυξη της προσωπικότητας και για αυτορύθμιση της συμπεριφοράς (Ryan, Kuhl & Deci, 1997), καθώς και την αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον (Deci & Ryan, 2004). Η θεωρία του αυτοκαθορισμού υιοθετεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη μελέτη των κινήτρων και διακρίνει ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, σε εξωτερικά κίνητρα και στην έλλειψη κινήτρων, διαχωρισμός ο οποίος γίνεται με βάση τους διαφορετικούς λόγους ή στόχους που ωθούν τα άτομα να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000a; Ryan & Deci, 2000b). Επομένως, σύμφωνα με τη θεωρία, όταν τα άτομα συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα διαφέρουν τόσο στο επίπεδο των κινήτρων, δηλαδή αν είναι λίγο ή πολύ παρακινημένα, όσο και στον προσανατολισμό των κινήτρων, δηλαδή στους λόγους για τους οποίους συμμετέχουν στη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000a).

Ένα βασικό αξίωμα της θεωρίας του αυτοκαθορισμού υποστηρίζει ότι η κατανόηση των ανθρώπινων κινήτρων απαιτεί να ληφθούν υπόψη οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες της ικανότητας, της αυτονομίας και των σχέσεων με τους άλλους (Deci & Ryan, 2000). Η ικανότητα αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αποτελεσματικός στην αλληλεπίδρασή του με το κοινωνικό περιβάλλον και να βιώνει ευκαιρίες να ασκήσει και να εκφράσει τις ικανότητές του. Η αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ότι το ίδιο αποτελεί την πηγή των συμπεριφορών του. Η ανάγκη για σχέσεις αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται συνδεδεμένος με άλλα άτομα, να ανήκει σε μια ομάδα και σε ένα κοινωνικό σύνολο γενικότερα (Deci & Ryan, 1990).

Η παρακίνηση του ατόμου πετυχαίνεται με την ικανοποίηση των τριών αυτών εσωτερικών αναγκών. Επομένως, τα κοινωνικά περιβάλλοντα μπορούν να διακριθούν σε υποστηρικτικά ή μη των κινήτρων, της διαδικασίας της εσωτερίκευσης και της ανάπτυξης της προσωπικότητας των ατόμων, ανάλογα με το αν επιτρέπουν ή όχι την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών (Deci, Koestner & Ryan, 1999a; Deci & Ryan, 2004).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού εξελίχθηκε ως σύνολο τεσσάρων υποθεωριών, ο συνδυασμός των οποίων καλύπτει όλους τους τύπους των ανθρώπινων κινήτρων (Deci & Ryan, 2004). Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (Cognitive Evaluation Theory, Deci & Ryan, 1985a) μελετά τα εσωτερικά κίνητρα. Η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης (Organismic Integration Theory, Deci & Ryan, 1985a) μελετά τα εξωτερικά κίνητρα με

όρους εσωτερίκευσης και ενσωμάτωσης της συμπεριφοράς. Η θεωρία προσανατολισμών αιτιότητας (Causality Orientation Theory, Deci & Ryan, 1985b) περιγράφει τις ατομικές διαφορές στην τάση των ατόμων να προσανατολίζονται απέναντι στα διάφορα κοινωνικά περιβάλλοντα και η θεωρία των βασικών αναγκών (Basic Needs Theory, Ryan & Deci, 2000b) εξετάζει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες και τη σχέση τους με την ψυχολογική-νοητική υγεία και την ευημερία. Από τις τέσσερις υποθεωρίες θα αναλυθούν διεξοδικά οι δύο πρώτες, η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης και η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης, καθώς τα πορίσματά τους βρίσκουν άμεση εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας έρευνας.

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης αναπτύχθηκε με σκοπό να περιγράψει την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στα εσωτερικά κίνητρα (Deci & Ryan, 1985a; Deci & Ryan, 2004). Τα εσωτερικά κίνητρα συνάγονται από δραστηριότητες τις οποίες τα άτομα βρίσκουν ενδιαφέρουσες και τις εκτελούν για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που απορρέει από τη συμμετοχή σ' αυτές και όχι ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού. Οι εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές χαρακτηρίζονται από ελευθερία επιλογής και κατά συνέπεια αποτελούν την πρωτότυπη μορφή αυτοκαθοριζόμενων συμπεριφορών (Deci & Ryan, 2000, 2004) καθώς έχουν αυτό στο οποίο ο deCharms (όπως αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2004) αναφέρεται ως εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας. Ο αντιλαμβανόμενος τόπος της αιτιότητας αναφέρεται στην αντίληψη που έχουν τα άτομα για τους λόγους συμμετοχής τους σε μια δραστηριότητα. Όταν τα άτομα αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα αποτελεί προσωπική επιλογή, τότε έχουν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας, ενώ όταν η συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα αποδίδεται σε εξωτερικούς λόγους (π.χ. αμοιβές, πίεση), τότε τα άτομα έχουν έναν εξωτερικό αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας. Ο εσωτερικός και ο εξωτερικός τόπος της αιτιότητας δεν αλληλοαποκλείονται, αλλά αποτελούν τα δύο άκρα μιας συνέχειας.

Οι Deci και Ryan (1985a) αναπτύσσουν τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης σε τέσσερα αξιώματα:

α) εξωτερικά γεγονότα μπορούν να επηρεάσουν τα εσωτερικά κίνητρα επηρεάζοντας τον αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας. Καταστάσεις που προωθούν έναν εξωτερικό τόπο της αιτιότητας μειώνουν τον αυτοκαθορισμό και τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ αντίθετα γεγονότα που προωθούν έναν εσωτερικό τόπο της αιτιότητας αυξάνουν τον αυτοκαθορισμό και τα εσωτερικά κίνητρα. Για παράδειγμα η παροχή

επιλογών στους μαθητές / τριες στο μάθημα της φυσικής αγωγής αυξάνει τα εσωτερικά τους κίνητρα μέσω της προώθησης ενός εσωτερικού τόπου της αιτιότητας για τη δραστηριότητα,

β) τα άτομα αισθάνονται την ανάγκη να επιτύχουν προκλήσεις για να αισθανθούν ικανά, γεγονός που ενισχύει τα εσωτερικά τους κίνητρα. Για παράδειγμα η παροχή θετικής ανατροφοδότησης σ' ένα μαθητή για μια επιτυχημένη του προσπάθεια ενισχύει την αντιλαμβανόμενη ικανότητά του και κατά συνέπεια τα εσωτερικά του κίνητρα,

γ) οι εξωτερικές καταστάσεις (π.χ. αμοιβές, έπαινοι) γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικά άτομα και πιο συγκεκριμένα ως πληροφοριακές, ελεγχόμενες ή χωρίς κίνητρα. Έτσι ένας μαθητής μπορεί να αντιληφθεί μια εξωτερική αμοιβή ως επιβράβευση και ένδειξη της αθλητικής του ικανότητας, ενώ ένας άλλος μαθητής να την αντιληφθεί ως προσπάθεια εξαναγκασμού για την παραμονή του στη δραστηριότητα από πλευράς του καθηγητή, και

δ) ενδοπροσωπικά γεγονότα μπορούν να επηρεάσουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, τον αυτοκαθορισμό και τα εσωτερικά κίνητρα. Για παράδειγμα μια μαθήτρια που θεωρεί ότι συμμετέχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής επειδή έτσι πρέπει είναι πιθανό να αισθάνεται πίεση και άγχος με συνέπεια τη μείωση των εσωτερικών της κινήτρων. Αντίθετα μια μαθήτρια μπορεί να ενισχύσει τα εσωτερικά της κίνητρα μέσα από μηχανισμούς όπως η αυτοεπιβράβευση και η αυτορύθμιση της συμπεριφοράς της.

Οι Deci και Ryan (2004) προτείνουν ότι ένα περιβάλλον επηρεάζει τα εσωτερικά κίνητρα μέσω της αλλαγής στον αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας, που σχετίζεται με την ανάγκη της αυτονομίας, και της αλλαγής στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα, που σχετίζεται με την ανάγκη της ικανότητας.

Εσωτερικά κίνητρα και αυτονομία. Όταν ένα γεγονός αλλάξει τις αντιλήψεις του ατόμου προς έναν πιο εξωτερικό τόπο της αιτιότητας, τα εσωτερικά κίνητρα θα μειωθούν, ενώ αντίθετα θα αυξηθούν όταν η αλλαγή γίνει προς έναν πιο εσωτερικό τόπο της αιτιότητας. Η υποστήριξη της αυτονομίας - σε αντίθεση με τον έλεγχο - και η θετική ανατροφοδότηση ενισχύουν τα εσωτερικά κίνητρα των αθλητών και συμβάλουν στη συνέχιση της συμμετοχής τους στα σπορ (Frederick & Ryan, 1995).

Οι εξωτερικές αμοιβές για μια εσωτερικά παρακινούμενη δραστηριότητα μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα και τον αυτοκαθορισμό, καθώς αλλάζουν τον αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας για τη δραστηριότητα από εσωτερικό σε εξωτερικό (Deci & Ryan, 2000). Το φαινόμενο αυτό υποστηρίζεται από τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών (Deci et al., 1999a; Deci, Koestner & Ryan, 1999b; Deci, Koestner & Ryan, 2001) σύμφωνα με

τις οποίες όχι μόνο οι χρηματικές αμοιβές αλλά ακόμη και οι τυχαία αντιληπτές αμοιβές εξασθενίζουν σημαντικά τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ η θετική ανατροφοδότηση ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, μόνο όμως όταν δίνεται με τρόπο πληροφοριακό και όχι ελέγχου.

Για το ζήτημα αυτό, όμως, υπάρχουν και αντίθετες απόψεις (Eisenberger & Cameron, 1996) που υποστηρίζουν ότι οι εξωτερικές αμοιβές όχι μόνο δεν εξασθενίζουν τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις τα αυξάνουν (Pierce, Cameron, Banko & So, 2003). Τα αντικρουόμενα αυτά αποτελέσματα ίσως να οφείλονται στο διαφορετικό ορισμό και τρόπο μέτρησης της αυτονομίας από τους διαφορετικούς ερευνητές (Houliort, Koestner, Joussemet, Nantel-Vivier & Leles, 2002).

Ο σημαντικός ρόλος της αυτονομίας στα εσωτερικά κίνητρα ενισχύεται από τα αποτελέσματα και άλλων ερευνών που δείχνουν ότι γεγονότα όπως οι απειλές ή οι τιμωρίες, οι προθεσμίες και ο ανταγωνισμός μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα καθώς βιώνονται ως έλεγχος και οδηγούν σε αλλαγή προς μια πιο εξωτερική αντίληψη του τύπου της αιτιότητας (Deci & Ryan, 2004). Από την άλλη πλευρά γεγονότα όπως η δυνατότητα επιλογής και η αναγνώριση των συναισθημάτων ενισχύουν την αυτονομία και κατά συνέπεια τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών / τριών (Ryan & Deci, 2000b). Επίσης τα συλ διδασκαλίας που υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών / τριών συνδέονται με υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων (Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995).

Συμπερασματικά, η υποστήριξη της αυτονομίας οδηγεί σ' έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τύπο της αιτιότητας για τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα και ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ αντίθετα ο,τιδήποτε βιώνεται ως έλεγχος της συμπεριφοράς έχει τα αντίθετα αποτελέσματα (Deci & Ryan, 1996).

Εσωτερικά κίνητρα και ικανότητα. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα σχετίζεται θετικά με τα εσωτερικά κίνητρα. Γεγονότα (π.χ. θετική ανατροφοδότηση) και δραστηριότητες που ενισχύουν την αίσθηση της ικανότητας του ατόμου μπορούν να ενισχύσουν τα εσωτερικά του κίνητρα (Ryan & Deci, 2000α). Αυτό όμως θα συμβεί μόνο αν συνοδεύονται από μια αίσθηση αυτονομίας, η οποία αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση ώστε τα κίνητρα να είναι εσωτερικά (Ryan & Deci, 2000α). Ο μεσολαβητικός αυτός ρόλος της αυτονομίας στην επίδραση της ικανότητας στα εσωτερικά κίνητρα υποστηρίζεται από έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής (Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995; Goudas, Biddle & Underwood, 1995) και της φυσικής δραστηριότητας (Markland, 1999; Markland & Hardy, 1997).

Εσωτερικά κίνητρα και σχέσεις με τους άλλους. Παρά το γεγονός ότι η αυτονομία και η ικανότητα είναι οι σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα εσωτερικά κίνητρα,

αυτά είναι περισσότερο πιθανό να αναπτυχθούν σε τομείς που χαρακτηρίζονται από την αίσθηση της ασφάλειας και των καλών σχέσεων με τους άλλους (Deci & Ryan, 2000).

Η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης

Η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης (Deci & Ryan, 1985a) μελετά τα εξωτερικά κίνητρα τα οποία μπορούν να ποικίλουν σε μεγάλο βαθμό στη σχετική αυτονομία (Ryan & Deci, 2000a) και να παρουσιάζουν διαφορετικές μορφές αυτορύθμισης (Ryan & Connell, 1989). Ο όρος εξωτερικά κίνητρα αναφέρεται στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας ως μέσο για την επίτευξη ενός σκοπού και όχι για την ευχαρίστηση που απορρέει από τη συμμετοχή σ' αυτή.

Με βάση το γεγονός ότι πολλές από τις δραστηριότητες στο σχολείο, παρόλο που είναι σημαντικές, πολλές φορές δεν είναι σχεδιασμένες για να προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών / τριών, ένα κεντρικό ερώτημα που προκύπτει είναι πώς θα παρακινηθούν οι μαθητές / τριες ώστε να συμμετέχουν ενεργά σ' αυτές τις δραστηριότητες, χωρίς εξωτερική πίεση, σαν να ήταν δικές τους επιλογές. Το πρόβλημα αυτό περιγράφεται από τη θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης με τους όρους της εσωτερίκευσης και της ενσωμάτωσης μιας αξίας ή μιας συμπεριφοράς (Ryan & Deci, 2000a).

Η εσωτερίκευση είναι μια ενεργητική, φυσική διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα προσπαθούν να μεταβάλλουν κοινωνικά καθιερωμένα ήθη και απαιτήσεις σε προσωπικές αξίες και αυτορυθμίσεις (Ryan, 1993). Είναι η διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα προσλαμβάνουν, αφομοιώνουν και επανασυνθέτουν προηγούμενες εξωτερικές ρυθμίσεις ώστε να αισθάνονται αυτοκαθοριζόμενα σε σχέση μ' αυτές, ότι δηλαδή αποτελούν αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a). Τα άτομα έχουν την αυθόρμητη τάση να εσωτερικεύουν δραστηριότητες μη ενδιαφέρουσες αλλά σημαντικές, κυρίως λόγω της επιθυμίας τους να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το κοινωνικό περιβάλλον (Koestner & Losier, 2004). Το ανώτερο επίπεδο της εσωτερίκευσης είναι η ενσωμάτωση, η οποία αναφέρεται στη μεταβολή της ρύθμισης σε βαθμό που το άτομο τη θεωρεί πλέον προσωπική του επιλογή (Deci & Ryan, 2000).

Επειδή η διαδικασία της εσωτερίκευσης δε λειτουργεί πάντα ιδανικά και δεν οδηγεί πάντα στην ενσωμάτωση μιας ρύθμισης ή μιας συμπεριφοράς (Deci & Ryan, 1996), οι εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές, ανάλογα με το βαθμό της εσωτερίκευσης σχηματίζουν τα ακόλουθα επίπεδα ρύθμισης που διαφέρουν στο βαθμό της σχετικής αυτονομίας (Deci & Ryan, 2004):

Εξωτερική ρύθμιση: αποτελεί την κλασική μορφή εξωτερικών κινήτρων στην οποία η συμπεριφορά των ατόμων ελέγχεται από εξωτερικές αμοιβές, απαιτήσεις και εξαναγκασμούς. Τα άτομα εκτελούν μια δραστηριότητα για να πετύχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα ή για να αποφύγουν μια ενδεχόμενη τιμωρία (Deci & Ryan, 2000). Για παράδειγμα ένας μαθητής συμμετέχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής για να μην πάρει απουσία. Είναι οι λιγότερο αυτόνομες εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές, εμφανίζουν μια εξωτερική αντίληψη του τόπου της αιτιότητας (Ryan & Deci, 2000a) και αναμένεται να διατηρηθούν για μικρό διάστημα (Deci & Ryan, 1985a).

Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση: είναι σχετικά ελεγχόμενη μορφή ρύθμισης στην οποία οι συμπεριφορές πραγματοποιούνται προκειμένου να αποφευχθεί το άγχος ή για να επιτευχθεί ενίσχυση του εγώ (Ryan & Deci, 2000b). Αντιπροσωπεύει την πρώτη προσπάθεια εσωτερίκευσης, η οποία όμως είναι μόνο μερική (Williams & Deci, 1996), καθώς οι ρυθμίσεις είναι εντός του ατόμου αλλά δε βιώνονται πραγματικά ως κομμάτι του εαυτού (Ryan & Connell, 1989). Για παράδειγμα μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα για να μη σχηματίσει άσχημη εντύπωση γι' αυτήν ο καθηγητής της. Κλασική μορφή ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης αποτελεί ο προσανατολισμός στο εγώ (Nicholls, 1984) σύμφωνα με τον οποίο τα άτομα παρακινούνται να επιδείξουν ικανότητα ή να αποφύγουν την αποτυχία, έτσι ώστε να διατηρήσουν και να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους (Ryan & Deci, 1989; Ryan & Deci, 2000a). Οι ενδοπροβαλλόμενες ρυθμίσεις εξακολουθούν να έχουν μια εξωτερική αντίληψη του τόπου της αιτιότητας, αλλά είναι περισσότερο πιθανό να διατηρηθούν στη διάρκεια του χρόνου σε σύγκριση με τις εξωτερικές ρυθμίσεις (Koestner, Losier, Vallerand & Carducci, 1996).

Αναγνωρίσιμη ρύθμιση: είναι μια περισσότερο αυτοκαθοριζόμενη μορφή εξωτερικής παρακίνησης στην οποία η συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή ως επιλεγόμενη από το ίδιο το άτομο και αποδεκτή ως προσωπικά σημαντική (Ryan & Deci, 2000b). Για παράδειγμα, όταν τα άτομα αναγνωρίζουν την αξία της συστηματικής άσκησης για την προσωπική τους υγεία και ευημερία, θα ασκούνται περισσότερο. Θεωρείται επιτυχημένη εσωτερίκευση (Koestner et al., 1996), εξακολουθεί όμως να είναι εξωτερικά παρακινήμενη, αφού η συμπεριφορά συνεχίζει να είναι το μέσο για την επίτευξη ενός αποτελέσματος (στο παραπάνω παράδειγμα η άσκηση είναι το μέσο για την επίτευξη καλής υγείας και όχι η πηγή αυθόρμητης ευχαρίστησης και ικανοποίησης). Οι αναγνωρίσιμες ρυθμίσεις αναμένεται να διατηρηθούν περισσότερο και σχετίζονται με υψηλότερη δέσμευση και απόδοση (Deci & Ryan, 2000).

Ενσωματωμένη ρύθμιση: αποτελεί την ανώτερη μορφή αυτόνομης εξωτερικής παρακίνησης και αντιστοιχεί στην πλήρη εσωτερίκευση των εξωτερικών κινήτρων (Deci & Ryan, 2000). Η ενσωμάτωση συμβαίνει όταν οι αναγνωρίσιμες ρυθμίσεις αφομοιώνονται πλήρως και έχουν έρθει σε ταύτιση με τις αξίες και τις ανάγκες του ατόμου, το οποίο συμπεριφέρεται με πραγματική αίσθηση θέλησης και βούλησης (Deci & Ryan, 1996). Για παράδειγμα ένας μαθητής συμμετέχει στο μάθημα γιατί θεωρεί την άθληση ως μέρος της έκφρασης του εαυτού. Μοιράζεται πολλές από τις ιδιότητες των εσωτερικών κινήτρων, εξακολουθεί όμως να θεωρείται εξωτερική επειδή πραγματοποιείται ως μέσο για την επίτευξη κάποιου σκοπού, παρά για την εσωτερική ικανοποίηση που αποφέρει αυτή καθ' αυτή η δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000b).

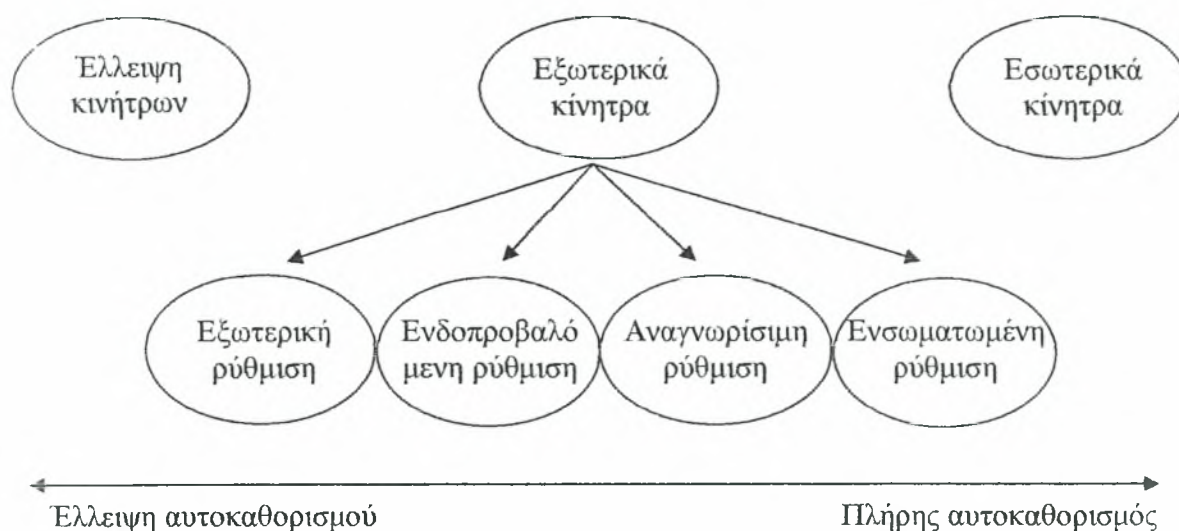
Για την πλήρη ενσωμάτωση μιας αξίας ή μιας δραστηριότητας, έτσι ώστε να γίνει αυτοκαθοριζόμενη, πρέπει το άτομο να κατανοήσει τη σημασία της και να συνθέσει το νόημά της σε σχέση με άλλες δικές του αξίες και κίνητρα. Ο Sheldon (2004) περιγράφει τη διαδικασία αυτή της ενσωμάτωσης μιας αξίας ως συμφωνία με τον εαυτό (*self-concordance*), μία κατάσταση στην οποία οι ανάγκες του ατόμου είναι σε αρμονία με τη δραστηριότητα. Για να μπορέσει το άτομο να λειτουργήσει σε συμφωνία με τον εαυτό είναι απαραίτητη η βίωση της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της ικανότητας και των καλών σχέσεων με τους άλλους, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο να μεταβάλει αξίες και ρυθμίσεις σε δικές του και να γίνει έτσι πιο αυτοκαθοριζόμενος (Deci & Ryan, 2000).

Ο αυτοκαθορισμός ως διάσταση

Βασικό χαρακτηριστικό της θεωρίας της οργανικής ολοκλήρωσης είναι ότι προσεγγίζει τη διαδικασία της εσωτερίκευσης με όρους διάστασης. Οι τέσσερις μορφές ρύθμισης των εξωτερικών κινήτρων μαζί με τα εσωτερικά κίνητρα και την έλλειψη κινήτρων, μπορούν να τοποθετηθούν κατά μήκος μιας διάστασης (Σχήμα 1) αντανακλώντας τη μετάβαση από ελεγχόμενες σε πιο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Deci & Ryan, 2000).

Στο αριστερό άκρο της διάστασης του αυτοκαθορισμού βρίσκεται η έλλειψη κινήτρων, η κατάσταση της έλλειψης πρόθεσης για δράση, ενώ στο δεξί άκρο είναι τα εσωτερικά κίνητρα, που αντιπροσωπεύουν την πρωτότυπη μορφή του αυτοκαθορισμού. Ενδιάμεσα βρίσκονται οι τέσσερις μορφές εξωτερικών κινήτρων που διαφέρουν στο βαθμό στον οποίο η ρύθμισή τους είναι αυτοκαθοριζόμενη (Deci & Ryan, 2000). Οι διαφορετικές αυτές ρυθμίσεις έχει βρεθεί ότι σχηματίζουν μια απλή δομή, με τις διπλανές ρυθμίσεις να εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση σε σύγκριση με τις άλλες,

επιβεβαιώνοντας έτσι την ύπαρξη της διάστασης του αυτοκαθορισμού (Ryan & Connell, 1989). Η ύπαρξη της διάστασης του αυτοκαθορισμού έχει επιβεβαιωθεί σε έρευνες στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Goudas, Biddle & Fox, 1994), στον τομέα της φυσικής δραστηριότητας (Mullan, Markland & Ingledew, 1997), καθώς και σε μετα-ανάλυση ερευνών με θέμα τον αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας στο πεδίο των σπορ, της φυσικής δραστηριότητας και της φυσικής αγωγής (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith & Wang, 2003).



Σχήμα 1. Η διάσταση του αυτοκαθορισμού

Σε πολλές έρευνες στο χώρο της φυσικής αγωγής (Goudas et al., 1994; Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995; Goudas, Biddle & Underwood, 1995), στον τομέα των σπορ και της φυσικής δραστηριότητας (Landry & Solmon, 2004; Mullan & Markland, 1997; Vallerand & Losier, 1994) και στον τομέα της εκπαίδευσης (Ryan & Connell, 1989), εκτός από τους διαφορετικούς τύπους κινήτρων, έχει χρησιμοποιηθεί και ένας συνολικός δείκτης αυτοκαθορισμού, ο οποίος προκύπτει από το γραμμικό συνδυασμό των διαφορετικών μορφών κινήτρων με διαφορετικό «βάρος», ανάλογα με τη θέση τους στη διάσταση του αυτοκαθορισμού.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι η διάσταση του αυτοκαθορισμού δεν είναι μια αναπτυξιακή διάσταση ώστε τα άτομα να προσδεύουν περνώντας από το ένα στάδιο εσωτερίκευσης στο άλλο με σεβασμό στην κάθε συγκεκριμένη ρύθμιση (Ryan & Deci, 2000a). Αντίθετα, μπορεί ένα άτομο να είναι έτοιμο να εσωτερικεύσει μια νέα ρύθμιση σε οποιοδήποτε σημείο της διάστασης, γεγονός που εξαρτάται από τις προηγούμενες

εμπειρίες του ατόμου και από παράγοντες που σχετίζονται με τη συγκεκριμένη ρύθμιση (Ryan, 1995; Deci & Ryan, 2004).

Η διαδικασία της εσωτερίκευσης και οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες

Η προώθηση της εσωτερίκευσης πραγματοποιείται μέσω της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Οι σχέσεις με τους άλλους παίζουν βασικό ρόλο καθώς η εσωτερίκευση ξεκινά από τους σημαντικούς άλλους στους οποίους το άτομο αισθάνεται προσκολλημένο ή έχει σχέσεις μαζί τους (Deci & Ryan, 2000). Η υποστήριξη της ικανότητας, μέσα από κατάλληλες προκλήσεις και κατάλληλη ανατροφοδότηση (Ryan & Deci, 2000a) μπορεί να ενισχύσει την εσωτερίκευση καθώς τα άτομα είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όταν αισθάνονται ικανά να τις εκτελέσουν (Vallegrand, 2001). Τέλος, η υποστήριξη της αυτονομίας συμβάλει αποφασιστικά στην προώθηση της εσωτερίκευσης, καθώς επιτρέπει στα άτομα να μεταβάλουν ενεργητικά τις εξωτερικές αξίες σε δικές τους. Η υποστήριξη της ικανότητας και των σχέσεων με τους άλλους σε ένα μη αυτόνομο περιβάλλον ίσως οδηγήσουν σε μια ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση. Η πλήρης, όμως, ενσωμάτωση μιας ρύθμισης απαιτεί την υποστήριξη της αυτονομίας (Ryan & Deci, 2000a).

Ένα περιβάλλον που παρέχει λογικές εξηγήσεις, δυνατότητα επιλογών και αναγνώριση των συναισθημάτων των μαθητών / τριών (Deci, Eghrari, Patric & Leone, 1994) καθώς και υποστήριξη της αυτονομίας και της ικανότητας των μαθητών / τριών από πλευράς των καθηγητών (Williams & Deci, 1996) ενισχύει τη διαδικασία της εσωτερίκευσης προωθώντας τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης, με αποτέλεσμα την καλύτερη μάθηση και την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών / τριών για το μάθημα (Deci & Ryan, 1996).

Από την άλλη πλευρά οι Koestner και Losier (2004) κάνουν τη διάκριση ανάμεσα στην υποστήριξη της αυτονομίας και στη δομή θεωρώντας και τις δύο σημαντικές για την προώθηση της διαδικασίας της εσωτερίκευσης. Η υποστήριξη της αυτονομίας αναφέρεται στην ενθάρρυνση της ανεξάρτητης επίλυσης προβλημάτων, στην παροχή επιλογών και στη συμμετοχή στις αποφάσεις. Η δομή αναφέρεται στην παροχή οδηγιών, στις προσδοκίες και στους κανόνες συμπεριφοράς, ανεξαρτήτως του τρόπου με τον οποίο προωθούνται. Παράδειγμα ύπαρξης δομής είναι η παροχή στους μαθητές / τριες επαρκών και λογικών εξηγήσεων γιατί ορισμένες ίσως μη ενδιαφέρουσες δραστηριότητες είναι σημαντικό να εκτελεστούν, ενώ παράλληλα παρέχει καταστάσεις στις οποίες τέτοιου είδους δραστηριότητες παρουσιάζονται και επιδεικνύονται από τον διδάσκοντα ή τους μαθητές / τριες.

Υψηλά επίπεδα αυτονομίας και δομής απαιτούνται για την επιτυχία της εσωτερικής κίνησης. Η ύπαρξη υψηλών επιπέδων μόνο της αυτονομίας θα οδηγήσει σε υψηλά εσωτερικά κίνητρα για ορισμένες δραστηριότητες σε ένα πεδίο, δε θα γίνει όμως κατανοητό από τους μαθητές / τριες γιατί είναι σημαντικές και οι λιγότερο ενδιαφέρουσες δραστηριότητες, οι οποίες είναι βασικές στο συγκεκριμένο πεδίο. Αντίθετα, η υποστήριξη μόνο της δομής, χωρίς την υποστήριξη της αυτονομίας, θα οδηγήσει στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση των δραστηριοτήτων (Koestner & Losier, 2004).

Το ιεραρχικό μοντέλο εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων

Αποδεχόμενος τα βασικά αξιώματα της θεωρίας του αυτοκαθορισμού, ο Vallerand και οι συνεργάτες του (Vallerand, 1997, 2001, 2004; Vallerand & Ratelle, 2004; Vallerand & Rousseau, 2001) έχουν προτείνει το ιεραρχικό μοντέλο των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων. Σύμφωνα με το μοντέλο οι διαφορετικοί τύποι κινήτρων επηρεάζονται από μια σειρά κοινωνικών παραγόντων η επίδραση των οποίων πετυχαίνεται μέσω της ικανοποίησης συγκεκριμένων ψυχολογικών αναγκών (της αυτονομίας, της ικανότητας και των σχέσεων με τους άλλους). Επίσης, οι διαφορετικοί τύποι κινήτρων (εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα, έλλειψη κινήτρων) οδηγούν σε διαφορετικά γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα. Τέλος, οι παραπάνω διαδικασίες λαμβάνουν χώρα σε τρία διαφορετικά επίπεδα, το επίπεδο της προσωπικότητας, του πεδίου και της κατάστασης.

Τα κίνητρα στο επίπεδο της προσωπικότητας αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αλληλεπιδρά γενικά στο περιβάλλον στο οποίο ζει, έχοντας εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα ή έλλειψη κινήτρων. Το επίπεδο του πεδίου αντιπροσωπεύει μια σχετικά σταθερή διάθεση που το άτομο υιοθετεί απέναντι σε ένα συγκεκριμένο πεδίο της ζωής (π.χ. σπορ, εργασία, εκπαίδευση). Για παράδειγμα ένας μαθητής μπορεί να έχει υψηλά κίνητρα στο πεδίο της φυσικής αγωγής και έλλειψη κινήτρων στο πεδίο των μαθηματικών. Το τελευταίο επίπεδο στο ιεραρχικό μοντέλο είναι της κατάστασης και αναφέρεται στα κίνητρα που το άτομο βιώνει κατά τη διάρκεια της ενασχόλησής του με μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, αποτελεί δηλαδή το «εδώ και τώρα» της παρακίνησης (π.χ. κίνητρα σ' ένα συγκεκριμένο μάθημα φυσικής αγωγής).

Σύμφωνα με το ιεραρχικό μοντέλο μεταξύ των επιπέδων υπάρχει μια επίδραση τόσο από πάνω προς τα κάτω όσο και από κάτω προς τα πάνω, με το κάθε επίπεδο να επηρεάζει το πλησιέστερο σ' αυτό. Οι Vallerand και Losier (1999) υποστηρίζουν ότι λόγω της συνθετότητας των ανθρώπινων κινήτρων είναι μάταιο να μελετούμε τα κίνητρα γενικά, αλλά μια πιο βαθιά κατανόηση ίσως προέλθει από την εξέταση των διαφορετικών

τύπων κινήτρων στα διαφορετικά επίπεδα, όπως προτείνονται μέσα από το ιεραρχικό μοντέλο. Επομένως το μοντέλο αυτό μπορεί να έχει εφαρμογή στο πεδίο της φυσικής δραστηριότητας και των σπορ. Η παρούσα έρευνα, με όρους ιεραρχικού μοντέλου, εξέτασε την επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στα κίνητρα των μαθητών / τριών στο επίπεδο του πεδίου της φυσικής αγωγής.

Η διάσταση του αυτοκαθορισμού και τα αποτελέσματα που συνδέονται με τα κίνητρα

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (εσωτερικά κίνητρα και αναγνωρίσιμη ρύθμιση) σχετίζονται με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ αντίθετα, οι λιγότερο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (εξωτερική ρύθμιση και έλλειψη κινήτρων) προβλέπεται να οδηγήσουν σε αρνητικά αποτελέσματα (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Frederick-Recascino, 2004; Vallerand & Rousseau, 2001).

Πολλές έρευνες σε διαφορετικά πεδία έχουν επιβεβαιώσει αυτές τις προβλέψεις. Ανασκόπηση εργαστηριακών ερευνών (Deci et al., 1999a) έδειξε ότι τα άτομα που παρακινούνταν εξωτερικά αφιέρωναν λιγότερο χρόνο στην εκτέλεση της συγκεκριμένης δραστηριότητας, όταν τους δίνονταν η δυνατότητα να την επιλέξουν μεταξύ άλλων δραστηριοτήτων, σε σύγκριση με τα άτομα που παρακινούνταν εσωτερικά.

Χαμηλά επίπεδα εσωτερικών κινήτρων, αναγνωρίσιμης και εξωτερικής ρύθμισης και υψηλά επίπεδα έλλειψης κινήτρων, έχουν συνδεθεί με υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του λυκείου (Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Αντίστοιχα τα υψηλά επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης και τα χαμηλά επίπεδα έλλειψης κινήτρων για τις ακαδημαϊκές δραστηριότητες στην αρχή των μαθημάτων, έχουν συσχετιστεί θετικά με την παραμονή των φοιτητών στο πρόγραμμα (Vallerand & Bissonnette, 1992). Επίσης όταν οι μαθητές / τριες αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα στο σχολείο υποστήριζε την αυτονομία τους, ανέφεραν ταυτόχρονα και υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης και αντιλαμβανόμενης ικανότητας, παράγοντες που μπορούσαν να προβλέψουν τις προθέσεις των μαθητών / τριών για παραμονή στο λύκειο, ανεξάρτητα μάλιστα από την επίδραση που είχε η απόδοση τους στα μαθήματα σ' αυτές τις προθέσεις (Hardre & Reeve, 2003). Επιπρόσθετα, η χρήση από τον καθηγητή στρατηγικών ελέγχου και ενός στυλ διδασκαλίας που δεν παρείχε επιλογές στους μαθητές / τριες οδήγησε σε χαμηλότερα επίπεδα μάθησης (Flink, Boggiano & Barrett, 1990).

Στην έρευνα των Ryan και Connell (1989) η εξωτερική ρύθμιση σε μαθητές / τριες δημοτικού σχετιζόταν με μικρότερο ενδιαφέρον, προσπάθεια και υπευθυνότητα. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση σχετιζόταν θετικά με την αύξηση της προσπάθειας, αλλά και

με αισθήματα άγχους και άσχημης αντιμετώπισης της αποτυχίας. Αντίθετα, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση σχετιζόταν θετικά με αυξημένο ενδιαφέρον, ευχαρίστηση για το σχολείο και επίδειξη περισσότερης προσπάθειας. Οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης έχουν συσχετιστεί επίσης θετικά με καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, με υψηλότερη ποιότητα μάθησης και με περισσότερο ενδιαφέρον και συμμετοχή στο μάθημα (Fortier, Vallerand & Guay, 1995; Grolnick & Ryan, 1987; Miserandino, 1996). Σύμφωνα με τους Grolnick, Ryan και Deci (1991) οι μαθητές / τριες δημοτικού σχολείου που ανέφεραν υψηλά επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης για την πραγματοποίηση των σχολικών τους εργασιών, είχαν γενικά και καλύτερα επίπεδα μάθησης αλλά και διατήρησης των αποτελεσμάτων αυτών.

Ανάλογα αποτελέσματα έχουν βρεθεί και στον τομέα της υγείας, όπου οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης σχετιζόνταν θετικά με την επιμονή των ασθενών στη θεραπεία και στη λήψη των φαρμάκων (Williams, Rodin, Ryan, Grolnick & Deci, 1998), με την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος απώλειας βάρους για παχύσαρκους (Williams, Grow, Freedman, Ryan & Deci, 1996) και προέβλεπαν τη διακοπή του καπνίσματος 6, 12 και 30 μήνες μετά από μια ψυχολογική παρέμβαση (Williams, Gagne, Ryan & Deci, 2002).

Στον τομέα των σπορ βρέθηκε ότι οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης σε αθλητές κολύμβησης σχετιζόνταν θετικά με την παραμονή στη δραστηριότητα, ενώ οι λιγότερο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης σχετιζόνταν θετικά με μεγαλύτερα ποσοστά εγκατάλειψης (Pelletier, Fortier, Vallerand & Briere, 2002). Επίσης έχει βρεθεί ότι ο αυτοκαθορισμός επηρέαζε θετικά την αθλητική συμπεριφορά αθλητών χόκεϊ (Vallerand & Losier, 1994), ενώ μπορούσε να προβλέψει την προσπάθεια και τις προθέσεις για μελλοντική άσκηση φοιτητών πανεπιστημίου που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα άσκησης (Wilson, Rodgers, Fraser & Murray, 2004). Τα χαμηλά επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης αθλητριών χειροσφαίρισης σχετιζόνταν με υψηλότερες προθέσεις εγκατάλειψης, οι οποίες στη συνέχεια οδηγούσαν στην πραγματική εγκατάλειψη από το σπορ (Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002). Επίσης οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης προέβλεπαν θετικά τη χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης στρεσογόνων καταστάσεων, οι οποίες με τη σειρά τους σχετιζόνταν με την επίτευξη των στόχων των αθλητών (Amiot, Gaudreau, & Blanchard, 2004).

Στον τομέα της φυσικής δραστηριότητας βρέθηκε ότι μεταξύ ενηλίκων τα εσωτερικά κίνητρα και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση σχετιζόνταν θετικά με τη συχνότητα άσκησης και τη φυσική τους κατάσταση καθώς και με πιο θετικές στάσεις απέναντι στην

άσκηση. Επίσης βρέθηκε θετική συσχέτιση ανάμεσα στις ανάγκες της ικανότητας και της αυτονομίας και στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στα εσωτερικά κίνητρα (μόνο για την αυτονομία), ενώ δε βρέθηκε συσχέτιση της ανάγκης των σχέσεων με τους άλλους με κανένα τύπο κινήτρων (Wilson, Rodgers, Blanchard & Gessell, 2003). Ανάλογη θετική σχέση έχει βρεθεί ανάμεσα στις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και στο χρόνο και στη συχνότητα άσκησης των αθλουμένων (Landry & Solmon, 2004; Mullan & Markland, 1997), ενώ η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της αυτονομίας σε μαθητές / τριες, φοιτητές και ενήλικες προέβλεπε τις προθέσεις τους για φυσική δραστηριότητα τόσο άμεσα όσο και έμμεσα μέσω των στάσεων τους για τη φυσική δραστηριότητα (Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Karageorghis, Smith & Sage, in press).

Έρευνες στη φυσική αγωγή

Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα ερευνών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, τόσο όσον αφορά στους παράγοντες που προωθούν τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης όσο και των θετικών αποτελεσμάτων που απορρέουν απ' αυτά. Σύμφωνα με το Goudas και τους συνεργάτες (1994) όσο πιο αυτοκαθοριζόμενοι αισθάνονταν οι μαθητές / τριες σε σχέση με δύο διαφορετικές δραστηριότητες (αθλοπαιδιές και γυμναστική) τόσο υψηλότερο ενδιαφέρον ανέφεραν για τη δραστηριότητα. Η υποστήριξη, επομένως, της αυτονομίας με την παροχή επιλογών στους μαθητές / τριες, καθώς και η ύπαρξη επαρκών λόγων και εξηγήσεων για τα οφέλη που θα προκύψουν από τη συμμετοχή, αποτελεί βασικό παράγοντα για την αύξηση του ενδιαφέροντος τους για το μάθημα. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Prusak, Treasure, Darst και Pangrazi (2004) σε μαθήτριες λυκείου, σύμφωνα με την οποία η παροχή επιλογών για δραστηριότητες περπατήματος, αύξησε τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης για τις συγκεκριμένες δραστηριότητες και μείωσε τα επίπεδα έλλειψης κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα.

Σύμφωνα με τους Goudas, Biddle και Underwood (1995) η αντιλαμβανόμενη αυτονομία ήταν πιο ισχυρός και πιο άμεσος παράγοντας πρόβλεψης των εσωτερικών κινήτρων καθώς οι αντιλήψεις φοιτητών φυσικής αγωγής για την αυτονομία στην αρχή του κύκλου των μαθημάτων προέβλεπαν τα εσωτερικά τους κίνητρα στο τέλος του κύκλου. Επίσης βρέθηκε ότι τα εσωτερικά κίνητρα ήταν ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης των προθέσεων συμμετοχής σε ανάλογο πρόγραμμα στο μέλλον. Ανάλογα ήταν και τα αποτελέσματα της έρευνας των Goudas, Biddle, Fox και Underwood (1995) σύμφωνα με την οποία η αντιλαμβανόμενη αυτονομία είναι σημαντική για τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ το διαφοροποιημένο στυλ διδασκαλίας ενισχύει τα αισθήματα της αυτονομίας των

μαθητών / τριών. Ο μεσολαβητικός ρόλος του αντιλαμβανόμενου αυτοκαθορισμού στην επίδραση της ικανότητας στις προθέσεις για μελλοντική συμμετοχή επιβεβαιώθηκε και από σχετική μετα-ανάλυση ερευνών με θέμα τον αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας (Chatzisarantis et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000) οι μαθητές / τριες που ανέφεραν έναν εσωτερικό τόπο της αιτιότητας ανέφεραν ταυτόχρονα και υψηλά επίπεδα εσωτερικών κινήτρων. Κατά συνέπεια για την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών / τριών είναι σημαντικό να παρέχουμε ένα περιβάλλον μάθησης υποστηρικτικό της αυτονομίας τους. Επίσης, όσο οι μαθητές / τριες αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής οδηγούσε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στα οποία απέδιδαν αξία, τόσο περισσότερο εσωτερικός ήταν ο αντιλαμβανόμενος τόπος της αιτιότητας για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και τόσο υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων ανέφεραν. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει τη σημασία της ύπαρξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και επιδιώξεων στο μάθημα, γεγονός που επιβεβαιώνεται από σχετικές έρευνες σε φοιτητές φυσικής αγωγής (Brunel, 1999) και σε μαθητές / τριες γυμνασίου (Goudas & Biddle, 1994; Parish & Treasure, 2003; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003b), σύμφωνα με τις οποίες η αντίληψη ότι το κλίμα της τάξης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, σχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης.

Μια σειρά ερευνών (Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Liukkonen, Jaakkola, Biddle & Leskinen, in press; Ntoumanis, 2001; Papacharisis, Simou & Goudas, 2003) προσπαθώντας να προβλέψουν τους παράγοντες που σχετίζονται με καταστάσεις όπως η προσπάθεια στο μάθημα και οι προθέσεις για μελλοντική φυσική δραστηριότητα, έχουν δείξει ότι οι συμπεριφορές αυτές σχετίζονται θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες και αρνητικά με τις λιγότερο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης.

Οι Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse και Biddle (2003) προτείνουν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης. Επίσης, προβλέπει μια εσωτερική αντίληψη του τόπου της αιτιότητας στο μάθημα της φυσικής αγωγής η οποία με τη σειρά της επηρεάζει τις προθέσεις για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο, με τη μεσολάβηση του αντιλαμβανόμενου της τόπου αιτιότητας γι' αυτές τις δραστηριότητες. Είναι επομένως σημαντικό, αν θέλουμε να προωθήσουμε τη φυσική δραστηριότητα και μετά το σχολείο, να δημιουργούμε στο μάθημα της φυσικής αγωγής ένα περιβάλλον που υποστηρίζει την αυτονομία και ενισχύει τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης των μαθητών / τριών. Ανάλογη σχέση ανάμεσα στην υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών

/ τριών, τον αυτοκαθορισμό τους και τις προθέσεις τους για μελλοντική συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες βρέθηκε και στην έρευνα των Standage, Duda και Ntoumanis (2003a).

Η έρευνα του Ntoumanis (2002) έδειξε τρία προφίλ κινήτρων των μαθητών / τριών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι μαθητές / τριες του προφίλ υψηλού αυτοκαθορισμού ανέφεραν υψηλά επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης που συνδέονταν με περισσότερη προσπάθεια, ευχαρίστηση και συνεργατική μάθηση, χαμηλά επίπεδα έλλειψης κινήτρων και ανίας. Οι μαθητές / τριες του προφίλ μέτριας παρακίνησης ανέφεραν μέτρια επίπεδα στις υπό εξέταση μεταβλητές, ενώ οι μαθητές / τριες του τρίτου προφίλ ανέφεραν χαμηλά επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης, μικρότερη προσπάθεια και ευχαρίστηση.

Τα συμπεράσματα των παραπάνω ερευνών δίνουν σημαντικές πληροφορίες για τους παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση και ενίσχυση των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής, καθώς και για τα θετικά αποτελέσματα που επιφέρουν, τόσο για το μάθημα, όσο και για την αύξηση των προθέσεων για μελλοντική ενασχόληση με φυσικές δραστηριότητες.

Βασικό, όμως, μειονέκτημα των περισσότερων ερευνών που αναφέρθηκαν είναι το γεγονός ότι εξετάζουν κυρίως συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών σε μια δεδομένη χρονική στιγμή. Τα κίνητρα όμως είναι δυναμικά και μεταβάλλονται στο χρόνο κάτω από την επίδραση διάφορων παραγόντων. Είναι επομένως απαραίτητο να διερευνηθεί πως μεταβάλλονται οι διάφοροι τύποι κινήτρων με το πέρασμα του χρόνου και αν συγκεκριμένα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην προώθηση των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης. Τέτοιες έρευνες που να μελετούν την επίδραση συγκεκριμένων προγραμμάτων φυσικής αγωγής στους διάφορους τύπους κινήτρων είναι, όμως, λίγες. Στη συνέχεια ακολουθεί μια σύντομη αναφορά σ' αυτές τις έρευνες.

Προγράμματα παρέμβασης και αυτοκαθορισμός

Μια από τις λίγες έρευνες που μελέτησαν την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης στον αυτοκαθορισμό μαθητών / τριών γυμνασίου στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι αυτή του Jaakkola (2002). Το πρόγραμμα της παρέμβασης, διάρκειας μιας σχολικής χρονιάς, περιελάμβανε μεταξύ των άλλων και ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων για τους μαθητές / τριες, τροποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές αύξησης της αυτονομίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρόγραμμα

παρέμβασης είχε θετική επίδραση στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών, καθώς η πειραματική ομάδα είχε σημαντικά υψηλότερο δείκτη αυτοκαθορισμού σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου μετά το τέλος της παρέμβασης. Όσον αφορά στους διαφορετικούς τύπους ρύθμισης, το πρόγραμμα παρέμβασης είχε επίδραση στην εξωτερική ρύθμιση και στην έλλειψη κινήτρων, ενώ δεν παρατηρήθηκε καμία επίδραση στα εσωτερικά κίνητρα, στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση.

Οι Beauchamp, Halliwell, Fournier και Koestner (1996) μελέτησαν την επίδραση ενός προγράμματος γνωστικής-συμπεριφορικής εξάσκησης, διάρκειας 14 εβδομάδων, στα εσωτερικά κίνητρα και στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση σε αρχάριους παίκτες γκολφ. Το πρόγραμμα περιλάμβανε, μεταξύ των άλλων, τις τεχνικές του καθορισμού στόχων και της αυτοομιλίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι το πρόγραμμα είχε σημαντική θετική επίδραση τόσο στην απόδοση των παικτών όσο και στα εσωτερικά τους κίνητρα. Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκε σημαντική μείωση της ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης των παικτών, ενώ οι συμμετέχοντες με υψηλά επίπεδα εσωτερικών κινήτρων (ομάδα γνωστικής-συμπεριφορικής εξάσκησης) ανέφεραν μεγαλύτερη ευχαρίστηση και διασκέδαση στη διάρκεια των μαθημάτων γκολφ σε σύγκριση με τις δύο άλλες ομάδες της έρευνας. Οι ερευνητές εξήγησαν τις θετικές αυτές επιδράσεις σε σχέση με τη διαδικασία της εσωτερίκευσης, η οποία ενισχύθηκε και προωθήθηκε με τη χρήση των ψυχολογικών δεξιοτήτων της παρέμβασης που εφαρμόστηκαν σε συνδυασμό με την πρακτική εξάσκηση και αύξησαν έτσι τα αισθήματα αυτονομίας και τον αυτοκαθορισμό των παικτών.

Ο Wang (2004) εφάρμοσε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθήτριες γυμνασίου, διάρκειας 6 εβδομάδων, το οποίο ήταν βασισμένο στην τεχνική του καθορισμού στόχων και μελέτησε την επίδρασή του στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας, στα κίνητρα και στον αυτοκαθορισμό. Η διαδικασία καθορισμού στόχων περιλάμβανε στρατηγικές όπως η παροχή γνώσεων για τη φυσική δραστηριότητα, η αυτοπαρακολούθηση, η ανατροφοδότηση, ο επαναπροσδιορισμός στόχων και η ανάλυση των συμπεριφορών άσκησης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο καθορισμός στόχων είχε θετική επίδραση στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας καθώς και στον αυτοκαθορισμό των μαθητριών, ο οποίος μετρήθηκε με το δείκτη του αυτοκαθορισμού. Επίσης θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στο δείκτη του αυτοκαθορισμού και στην αύξηση της φυσικής δραστηριότητας για τις μαθήτριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης καθορισμού στόχων.

Οι Digelidis, Paparavliou και Papaioannou (2004) εφάρμοσαν ένα μάθημα φυσικής αγωγής σε μαθητές / τριες λυκείου σε τρεις διαφορετικές συνθήκες (μουσική επιλεγμένη

από τους μαθητές / τριες, μουσική επιλεγμένη από τον καθηγητή, χωρίς μουσική) και μελέτησαν την επίδρασή του στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η χρήση της μουσικής στο μάθημα είχε θετική επίδραση στα εσωτερικά κίνητρα και στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση και αρνητική επίδραση στην εξωτερική ρύθμιση και στην έλλειψη κινήτρων.

Τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων αυτών δείχνουν ότι είναι δυνατόν να επηρεαστεί ο αυτοκαθορισμός των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αυτό που απαιτείται είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των κατάλληλων προγραμμάτων. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στις δεξιότητες ζωής και στις έρευνες που δείχνουν τα θετικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία τους τόσο στον αθλητισμό όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Δεξιότητες ζωής

Δεξιότητες ζωής είναι εκείνες οι δεξιότητες που καθιστούν τους νέους ικανούς να πετύχουν στα διαφορετικά περιβάλλοντα στα οποία ζουν, όπως στο σχολείο, στο σπίτι και στη γειτονιά (Danish, 2000; Danish & Nellen, 1997). Οι Danish, Petitpas και Hale (1995) διακρίνουν τις δεξιότητες ζωής σε συμπεριφορικές (να επικοινωνείς αποτελεσματικά) ή γνωστικές (να παίρνεις αποτελεσματικές αποφάσεις), σε διαπροσωπικές (να είσαι υποστηρικτικός με τους άλλους) ή ενδοπροσωπικές (ο καθορισμός στόχων). Άλλα παραδείγματα δεξιοτήτων ζωής είναι το να σκέφτεσαι θετικά, να αγωνίζεσαι υπό πίεση, να χειρίζεσαι αποτελεσματικά την επιτυχία και την αποτυχία, να αντιμετωπίζεις το στρες, να είσαι υπομονετικός, να αξιολογείς τον εαυτό σου, να μπορείς να μαθαίνεις (Danish, 2000; Danish et al., 1992).

Σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (WHO, 1999) η εκπαίδευση των παιδιών και των εφήβων στις δεξιότητες ζωής συμβάλει: α) στην υγιή ανάπτυξή τους, β) στην πρόληψη ανθυγιεινών συνηθειών, γ) στην κοινωνικοποίησή τους και δ) στην προετοιμασία τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις κοινωνικές αλλαγές.

Το πλεονέκτημα της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής είναι ότι μπορούν να μεταφερθούν και να χρησιμοποιηθούν και σε άλλους τομείς της ζωής (Danish, 2000). Επιπλέον, ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής δε διδάσκει στους μαθητές / τριες απλά να λένε όχι, αλλά δίνει έμφαση στο γιατί και στο πότε οι μαθητές / τριες πρέπει να λένε ναι (Danish, 2000; Danish, Nellen & Owens, 1996), ώστε να μπορούν να αποφεύγουν

ανθυγιεινές συμπεριφορές (Danish et al., 1996). Σύμφωνα με τον Danish (1997) κατάλληλη ηλικία για να διδαχθούν οι δεξιότητες ζωής θεωρείται η πρώτη εφηβεία.

Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής μπορεί να γίνει μέσω ενδυνάμωσης και ανάπτυξης των νέων (Mangulkar, Whitman & Posner, 2001) καθώς οι μαθητές / τριες διδάσκονται, μέσα από συμμετοχικές μεθόδους, πώς να σκέφτονται και όχι τι να σκέφτονται, πώς να επιλύουν προβλήματα, να παίρνουν αποφάσεις και να οργανώνουν και να ελέγχουν συναισθήματα.

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής διευκολύνεται με τη χρήση συμμετοχικών μεθόδων μάθησης και διδασκαλίας και περιλαμβάνει την επεξήγηση των δεξιοτήτων ζωής, την παρατήρηση, την επίδειξη, την πρακτική άσκηση και την παροχή ανατροφοδότησης. Η διδασκαλία πρέπει να έχει προοδευτικό χαρακτήρα, να ξεκινάει από τις απλές δεξιότητες και στη συνέχεια να προχωρά στην εκμάθηση πιο απαιτητικών δεξιοτήτων. Κατάλληλα μέσα θεωρούνται το παίξιμο ρόλων σε υποθετικά σενάρια, οι αναλύσεις καταστάσεων και η βήμα-βήμα επίλυση προβλημάτων (Mangulkar et al., 2001, WHO, 1999).

Το μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο αποτελεί ιδανικό πεδίο για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής καθώς συγκεντρώνει πολλά πλεονεκτήματα που αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας του προγράμματος, με βασικότερο το ότι οι μαθητές / τριες μαθαίνουν σε ένα περιβάλλον αρεστό και ευχάριστο μέσα από το οποίο είναι δυνατή η πρόσβαση στο σύνολο σχεδόν των νέων. Επίσης, είναι γενικότερα αποδεκτό ότι τα σπορ και ο αθλητισμός επηρεάζουν σημαντικά την ταυτότητα και την ικανότητα των εφήβων (Danish, 1997; Danish & Nellen, 1997).

Παράλληλα, τα κοινά σημεία της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής και των αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων είναι αρκετά, καθώς και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιείται η περιγραφή, η επίδειξη, η εξάσκηση και η αξιολόγηση της διδασκόμενης δεξιότητας (Danish et al., 1992), ενώ και οι δύο μορφές δεξιοτήτων μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλους τομείς της ζωής (Danish, 1997; Danish & Nellen, 1997).

Προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής

Ένα από τα πιο διαδεδομένα και γνωστά προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής είναι το πρόγραμμα *Life Skills Training* (Botvin & Griffin, 2004), κύριος στόχος του οποίου είναι η πρόληψη του καπνίσματος και της χρήσης αλκοόλ από μαθητές / τριες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Βάση του προγράμματος αποτελεί η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, όπως η αντίσταση στην πίεση των συνομηλίκων, ο καθορισμός στόχων και η επίλυση προβλημάτων, η αποτελεσματική επικοινωνία και ο χειρισμός κοινωνικών

καταστάσεων. Το πρόγραμμα αυτό έχει εφαρμοστεί και μελετηθεί ερευνητικά για πάνω από είκοσι χρόνια και τα αποτελέσματα του είναι πολύ ενθαρρυντικά (Botvin & Griffin, 2004; Botvin & Kantor, 2000; Zollinger et al., 2003). Γενικότερα, από τα προγράμματα που έχουν στόχο την πρόληψη του καπνίσματος και της χρήσης άλλων ουσιών από τους μαθητές / τριες, αποτελεσματικότερα έχουν βρεθεί αυτά που χρησιμοποιούσαν και τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής καθώς η διδασκαλία τους συμβάλει τόσο στην αύξηση των γνώσεων όσο και στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών / τριών απέναντι σ' αυτές τις ανθυγιεινές συνήθειες (Hwang, Yeagley & Petosa, 2004; Springer et al., 2004).

Το πρόγραμμα GOAL (Danish et al., 1998) αναπτύχθηκε για να ενισχύσει τις δυνάμεις και τις ικανότητες των μαθητών / τριών ως μέσο για την αποφυγή επικίνδυνων για την υγεία τους συμπεριφορών, όπως το κάπνισμα, η βίατη συμπεριφορά και η εγκατάλειψη του σχολείου (Danish et al., 1993). Οι μαθητές / τριες, στις 10 ενότητες του προγράμματος μαθαίνουν: α) να αναγνωρίζουν και να θέτουν θετικούς στόχους ζωής, β) να εστιάζουν στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα της επίτευξης των στόχων, γ) να χρησιμοποιούν ένα γενικό μοντέλο επίλυσης προβλημάτων, δ) να αναγνωρίζουν συμπεριφορές που προωθούν την υγεία και βοηθούν στην επίτευξη των στόχων, ε) να αναγνωρίζουν συμπεριφορές που δεν προωθούν την υγεία και μπορούν να εμποδίσουν την επίτευξη των στόχων, στ) να αναζητούν και να δημιουργούν κοινωνική υποστήριξη και ζ) να μεταφέρουν αυτές τις δεξιότητες από το ένα πεδίο της ζωής στο άλλο (Danish, 1997; Danish et al., 1998). Η διδασκαλία του προγράμματος βασίζεται στο μοντέλο της εκπαιδευτικής πυραμίδας, δηλαδή μαθητές / τριες ανώτερων τάξεων διδάσκουν το πρόγραμμα σε μαθητές / τριες των κατώτερων, αφού πρώτα παρακολουθήσουν ειδική επιμόρφωση (Danish, 1997).

Η αξιολόγηση του προγράμματος έχει δείξει θετική επίδραση στις γνώσεις των μαθητών / τριών για τις δεξιότητες που διδάχθηκαν, στην επίτευξη των στόχων καθώς και στην κατανόηση της διαδικασίας καθορισμού στόχων. Επίσης, έχουν βρεθεί υψηλότερα ποσοστά παρακολούθησης στο σχολείο, μικρότερη αύξηση των ανθυγιεινών συμπεριφορών (μόνο για τα αγόρια), μικρότερα ποσοστά βίας και προβλημάτων συμπεριφοράς. Τέλος, οι μαθητές / τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα ανέφεραν ότι το πρόγραμμα ήταν ευχάριστο, σημαντικό και χρήσιμο (Danish, 1997; O'Hearn & Gatz, 1999, 2002).

Οι O'Hearn και Gatz (1999, 2002) εφάρμοσαν το πρόγραμμα GOAL σε ισπανόφωνους κυρίως μαθητές / τριες χρησιμοποιώντας ως εκπαιδευτές μαθητές / τριες μεγαλύτερης τάξης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική αύξηση των

γνώσεων των μαθητών / τριών για τις δεξιότητες ζωής που διδάχθηκαν και βελτίωση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Επίσης παρατηρήθηκε αύξηση στις γνώσεις των εκπαιδευτών-μαθητών / τριών για τις δεξιότητες ζωής που δίδαξαν. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και από την ομάδα ελέγχου στην οποία εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης μετά την αντιστροφή των δύο ομάδων της έρευνας.

Το πρόγραμμα SUPER (Danish et al., 1996; Danish, 2002) αποτελεί προσαρμογή του GOAL με σκοπό να εφαρμοστεί στα σπορ και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η διδασκαλία του προγράμματος γίνεται από μεγαλύτερους μαθητές / τριες και περιλαμβάνει τρία σετ δραστηριοτήτων, τη διδασκαλία αθλητικών δεξιοτήτων, την εξάσκηση για τη βελτίωση της απόδοσης και τη διδασκαλία του προγράμματος GOAL.

Σκοπός του προγράμματος SUPER είναι η κατανόηση ότι: α) υπάρχουν αποτελεσματικοί μαθητές / τριες μοντέλα, β) οι αθλητικές και νοητικές δεξιότητες είναι σημαντικές και για τα σπορ και για τη ζωή, γ) είναι σημαντικό να θέτουμε και να πετυχαίνουμε στόχους στα σπορ και στη ζωή και δ) τα εμπόδια που προκύπτουν στην πορεία προς την επίτευξη των στόχων μπορούν να ξεπεραστούν (Danish & Nellen, 1997).

Ένα άλλο πρόγραμμα που συνδυάζει τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής με τα σπορ είναι το Play it Smart (Petitpas, 2001; Petitpas, Van Raalte, Cornelius & Presbrey, 2004), που περιλαμβάνει τον καθορισμό και την επίτευξη στόχων στα σπορ και το οποίο έχει βρεθεί ότι ενισχύει την ακαδημαϊκή επίδοση και τις γνώσεις των μαθητών / τριών, τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της κοινότητας, ενώ παράλληλα ενισχύει την υιοθέτηση υγιεινών συνηθειών. Το The First Tee Life Skills (Petlichkoff, 2001) είναι ένα ανάλογο πρόγραμμα που αναπτύχθηκε με σκοπό την εκμάθηση του γκολφ σε νέους αθλητές, διδάσκοντάς τους ταυτόχρονα και δεξιότητες ζωής, όπως ο καθορισμός στόχων, ο έλεγχος των συναισθημάτων και η αποτελεσματική επικοινωνία. Οι Thelwell και Maynard (2003) εφάρμοσαν σε αθλητές κρίκετ για 12 εβδομάδες ένα πρόγραμμα διδασκαλίας ψυχολογικών δεξιοτήτων, μεταξύ των οποίων ο καθορισμός στόχων και η αυτοομιλία που αποτέλεσαν και τις δεξιότητες ζωής του προγράμματος παρέμβασης της παρούσας έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η παρέμβαση είχε θετική επίδραση στην απόδοση των αθλητών στο κρίκετ όταν αυτή αξιολογήθηκε από κριτές, όχι όμως και όταν μετρήθηκε με αντικειμενικά κριτήρια.

Η Sherman (2000, 2001) ανέπτυξε ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής για το μάθημα της φυσικής αγωγής και τους αθλητικούς συλλόγους, διάρκειας έξι εβδομάδων. Το πρόγραμμα περιλάμβανε τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής, όπως ο καθορισμός στόχων, η αυτοομιλία και η θετική σκέψη, μεθόδους χαλάρωσης καθώς και

στρατηγικές εστίασης της προσοχής. Οι δεξιότητες διδάσκονταν στην αίθουσα και στη συνέχεια γινόταν πρακτική εξάσκηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής, καθώς σύμφωνα με τη συγγραφέα ο συνδυασμός της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής με το μάθημα της φυσικής αγωγής έχει το πλεονέκτημα της άμεσης εφαρμογής των διδασκόμενων δεξιοτήτων στην πράξη, ενώ οι μαθητές / τριες αναπτύσσουν παράλληλα με τις φυσικές ικανότητες, την υγεία και τις νοητικές τους ικανότητες.

Ο Paracharisis και οι συνεργάτες (2005), εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής σε αθλητικούς συλλόγους, έχοντας ως βάση το πρόγραμμα SUPER το οποίο τροποποίησαν σε τρία κύρια σημεία. Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε συνδυασμό με την προπόνηση, είχε διάρκεια οκτώ μαθήματα 15 λεπτών το καθένα, ξεκινούσε με κινητικές δοκιμασίες με βάση τις οποίες οι μαθητές / τριες έθεταν στόχους και περιλάμβανε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων, της επίλυσης προβλημάτων και της θετικής σκέψης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική αύξηση των γνώσεων των νεαρών αθλητών για τις δεξιότητες ζωής καθώς και της απόδοσή τους στις δεξιότητες της πετοσφαίρισης και του ποδοσφαίρου.

Ανάλογο πρόγραμμα εφαρμόστηκε από το Θεοφανίδη (2002) στο πλαίσιο του προγράμματος της ολυμπιακής παιδείας στο δημοτικό σχολείο. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε βελτίωση της απόδοσης των μαθητών / τριών στις δεξιότητες της καλαθοσφαίρισης και της πετοσφαίρισης καθώς και στην αυτοαποτελεσματικότητά τους σε σχέση μ' αυτές τις δεξιότητες. Επίσης, παρατηρήθηκε βελτίωση στους παράγοντες του ερωτηματολογίου των εσωτερικών κινήτρων διασκέδαση / ενδιαφέρον, προσπάθεια και αντιλαμβανόμενη ικανότητα και μείωση στον παράγοντα πίεση / άγχος.

Η Κιορπέ (2002) εφάρμοσε το ίδιο πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο με τη διαφορά ότι το συνδύασε με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική βελτίωση των μαθητών / τριών της πειραματικής ομάδας στις δοκιμασίες της δύναμης (κάμψεις και κοιλιακούς) όχι όμως και της ευλυγισίας. Επίσης σημαντική ήταν η αύξηση των εσωτερικών κινήτρων στους παράγοντες προσπάθεια και αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Σημαντικά μειώθηκε και ο προσανατολισμός στο εγώ των μαθητών / τριών ο οποίος, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004), αντιστοιχεί στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση των εξωτερικών κινήτρων.

Η ανασκόπηση των παραπάνω ερευνών δείχνει ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, τόσο στον τομέα των σπορ όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής, συνδέεται με θετικά αποτελέσματα, όπως η αποφυγή ανθυγιεινών συμπεριφορών, η αύξηση των

γνώσεων για τις δεξιότητες ζωής και η αύξηση της απόδοσης σε αθλητικές δεξιότητες και φυσικές ικανότητες.

Όπως φάνηκε όμως από την ανασκόπηση που προηγήθηκε, οι έρευνες που μελετούν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι ελάχιστες (Κιορπέ, 2002; Θεοφανίδης, 2002) και αποτελούν κυρίως αρχικές διερευνητικές προσπάθειες. Εμφανίζουν περιορισμούς τόσο στο σχεδιασμό τους (εφαρμογή του προγράμματος πρακτικής εξάσκησης μόνο στην πειραματική ομάδα της έρευνας), αλλά και στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων (πολλαπλές συγκρίσεις με αύξηση του κινδύνου διάπραξης σφάλματος τύπου I, Thomas & Nelson, 2001). Θεωρήθηκε επομένως απαραίτητη η πραγματοποίηση νέων ερευνών με καλύτερο σχεδιασμό προκειμένου και οι δύο ομάδες της έρευνας να δέχονται την ίδια επίδραση όσον αφορά στο πρακτικό μέρος της εξάσκησης και να διαφέρουν μόνο στο θεωρητικό κομμάτι, που στη μεν πειραματική ομάδα να ήταν η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής, στη δε ομάδα ελέγχου μια θεωρητική διάλεξη με ένα γενικότερο θέμα.

Κενό επίσης διαπιστώθηκε και στην ύπαρξη ερευνών που να εξετάζουν την επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στα κίνητρα των μαθητών / τριών και στον αυτοκαθορισμό τους για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Στις δύο προαναφερθείσες έρευνες (Κιορπέ, 2002; Θεοφανίδης, 2002) εξετάστηκε η επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία μετρήθηκαν με το Intrinsic Motivation Inventory (Goudas et al., 2000; McAuley, Duncan & Tammen, 1989). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, όμως, έχει δεχθεί κριτική γιατί μεταξύ των παραγόντων του υπάρχει αλληλεπίδραση, γεγονός που κάνει δύσκολη την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, ενώ μετρά ταυτόχρονα προϋποθέσεις και αποτελέσματα των εσωτερικών κινήτρων (Markland & Hardy, 1997; Vallerand & Fortier, 1998). Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, τα κίνητρα είναι πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, με τα εσωτερικά κίνητρα να αντιπροσωπεύουν την ανώτερη και πρωτότυπη μορφή αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης, αλλά και τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης να είναι εξίσου σημαντικές στην εκπαιδευτική διαδικασία (Deci & Ryan, 2004).

Κρίθηκε επομένως απαραίτητη η διερεύνηση της επίδρασης της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στα εσωτερικά κίνητρα και στους διαφορετικούς τύπους εξωτερικών κινήτρων, έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη θεωρία του αυτοκαθορισμού. Πριν όμως εξεταστούν οι λόγοι για τους οποίους πιστεύεται ότι ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής μπορεί να έχει επίδραση στα κίνητρα και στον αυτοκαθορισμό των

μαθητών / τριών, θα γίνει μια συνοπτική αναφορά στον καθορισμό στόχων και στη θετική σκέψη - αυτοομιλία που αποτέλεσαν τις δύο δεξιότητες ζωής του προγράμματος παρέμβασης της έρευνας. Αυτό είναι απαραίτητο για να εξεταστεί στη συνέχεια ο ρόλος των δύο αυτών δεξιοτήτων στα κίνητρα και στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών / τριών.

Καθορισμός στόχων

Ο καθορισμός στόχων, η ικανότητα δηλαδή του ατόμου να αναγνωρίζει, να θέτει και να πετυχαίνει στόχους αποτελεί τη βασική δεξιότητα ζωής με βάση την οποία σχεδιάστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης. Οι στόχοι είναι ενέργειες που το άτομο ελέγχει και αναλαμβάνει για την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος, δηλαδή δεν είναι το αποτέλεσμα αυτό καθ' αυτό το οποίο το άτομο δεν ελέγχει απόλυτα (Danish et al., 1993).

Η επίδραση του καθορισμού στόχων στην απόδοση στο πεδίο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού αποτέλεσε το αντικείμενο πολλών ερευνών, τα αποτελέσματα των οποίων σε αρκετές περιπτώσεις είναι αντικρουόμενα. Σύμφωνα, όμως, με πρόσφατη μετα-ανάλυση 36 σχετικών ερευνών (Kyllo & Landers, 1995) ο καθορισμός στόχων αποτελεί αποτελεσματική τεχνική για την αύξηση της απόδοσης στα σπορ.

Η αποτελεσματικότητα της τεχνικής του καθορισμού στόχων στην αύξηση της απόδοσης έχει επιβεβαιωθεί σε προγράμματα αποκατάστασης τραυματισμών (Evans & Hardy, 2002; Theodorakis, Beneka, Malliou & Goudas, 1997), ενώ έχει βρεθεί ότι βελτιώνει και το χρόνο αντίδρασης (Goudas, Ardamerinos, Vasilliou & Zanou, 1999).

Ο καθορισμός στόχων όταν συνδυαζόταν με την παροχή ανατροφοδότησης είχε θετική επίδραση στην αντοχή σε εργομετρικό ποδήλατο (Theodorakis, Lapidis, Kiumourtzoglou & Goudas, 1998), στη δύναμη σε ισοκινητικό δυναμόμετρο (Malliou, Beneka, Ginnekopoulos, Aggelousis & Theodorakis, 1998) καθώς και στην απόδοση σε δεξιότητες καλαθοσφαίρισης (Tzetzis, Kiumourtzoglou & Mauromatis, 1997).

Η τεχνική του καθορισμού στόχων ήταν αποτελεσματική όταν οι στόχοι που θέτονταν ήταν συγκεκριμένοι, δύσκολοι και βραχυπρόθεσμοι (Bar-Eli, Tenenbaum, Pie, Btsh & Almog, 1997) και συνοδεύονται από τη δημιουργία ενός πλάνου για την επίτευξή τους (Downs & Singer, 2003).

Αυτοομιλία - Θετική σκέψη

Η δεύτερη τεχνική του προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής είναι η αυτοομιλία και η θετική σκέψη. Από αρκετές έρευνες έχει φανεί ότι η αυτοομιλία και η θετική σκέψη έχουν θετική επίδραση στην απόδοση. Περιγραφικές ποιοτικές έρευνες σε αθλητές (Gammage, Hardy & Hall, 2001) και σε ασκούμενους (Hardy et al., 2001)

ανέδειξαν δύο κύριες λειτουργίες της αυτοομιλίας: την παρακινητική και τη γνωστική με την πρώτη να υπερτερεί στη συχνότητα χρήσης της δεύτερης. Ο Hatzigeorgiadis (in press) μελέτησε τις λειτουργίες της αυτοομιλίας σε φοιτητές φυσικής αγωγής στη διάρκεια του μαθήματος της κολύμβησης και βρήκε ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των φοιτητών η κύρια λειτουργία της αυτοομιλίας ήταν η ενίσχυση της συγκέντρωσης, ενώ η παρακινητική αυτοομιλία είχε μεγαλύτερη επίδραση στην προσπάθεια σε σύγκριση με τον τεχνικό, ο οποίος είχε μεγαλύτερη επίδραση στην προσοχή.

Η θετική αυτοομιλία βελτίωσε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος αποκατάστασης τραυματισμένων αθλητών (Theodorakis, Beneca, Goudas, Antonίου & Malliou, 1998), ενώ η τεχνική αυτοομιλία είχε θετική επίδραση στην απόδοση σε δεξιότητες καλαθοσφαίρισης (Perkos, Theodorakis & Chroni, 2002).

Βασικός παράγοντας για την αποτελεσματικότητα της αυτοομιλίας είναι και το περιεχόμενο της σε σχέση με την προς εκτέλεση δεξιότητα (Theodorakis, Croni, Lapididis, Bebetos & Douma, 2001). Η τεχνική αυτοομιλία βρέθηκε πιο αποτελεσματική για δραστηριότητες που απαιτούσαν ποιότητα στην εκτέλεση, ενώ για δραστηριότητες δύναμης και αντοχής και τα δύο είδη αυτοομιλίας (τεχνική, παρακινητική) ήταν εξίσου αποτελεσματικά (Theodorakis, Weinberg, Natsis, Douma & Kazakas, 2000). Ανάλογη έρευνα σε κολυμβητές (Hatzigeorgiadis, Theodorakis & Zourbanos, 2004), έδειξε ότι σε δραστηριότητα που απαιτούσε ποιότητα εκτέλεσης η τεχνική αυτοομιλία ήταν περισσότερο αποτελεσματική, ενώ σε δραστηριότητα που απαιτούσε δύναμη μόνο η παρακινητική αυτοομιλία είχε θετική επίδραση στην αύξηση της απόδοσης.

Οι Goudas, Hatzidimitriou και Kikidi (in press) εξέτασαν την επίδραση τριών διαφορετικών ειδών αυτοομιλίας (τεχνική, παρακινητική και κιναισθητική) στην απόδοση ερασιτεχνών αθλητών στη σφαιροβολία και στο άλμα σε μήκος χωρίς φόρα. Και οι τρεις τύποι αυτοομιλίας βελτίωσαν σημαντικά την απόδοση στη σφαιροβολία σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου όχι όμως και στο άλμα σε μήκος. Επίσης εξετάζοντας τις αντιλήψεις των αθλητών σχετικά με τις λειτουργίες της αυτοομιλίας βρέθηκε ότι οι αθλητές προτιμούσαν την παρακινητική αυτοομιλία.

Η επανάληψη θετικών σκέψεων και η μετατροπή των αρνητικών σκέψεων σε θετικές είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησης και του αριθμού των θετικών σκέψεων και τη μείωση των αρνητικών (Philpot & Bamburg, 1996).

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάστηκαν, ο καθορισμός στόχων και η αυτοομιλία συμβάλουν θετικά στην αύξηση της απόδοσης, ενώ ο συνδυασμός των δύο τεχνικών βελτιώνει περισσότερο την απόδοση, ιδιαίτερα στα

αρχικά στάδια εφαρμογής των δύο αυτών ψυχολογικών τεχνικών (Papaioannou, Ballon, Theodorakis & Auwelle, 2004).

Δεξιότητες ζωής και αυτοκαθορισμός

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο δείχνουν ότι οι δύο δεξιότητες ζωής που συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα παρέμβασης (καθορισμός στόχων, θετική σκέψη - αυτοομιλία) μπορούν να επηρεάσουν την απόδοση των μαθητών / τριών, παρέχοντας έτσι τη θεωρητική τεκμηρίωση της πρώτης υπόθεσης της έρευνας. Στη συνέχεια θα γίνει προσπάθεια να τεκμηριωθεί η δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας, ότι, δηλαδή, η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μπορεί να επηρεάσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Ο καθορισμός στόχων από τους μαθητές / τριες αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία δομήθηκε το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής. Ο καθορισμός στόχων ως δεξιότητα ζωής δε σημαίνει απλά την επίτευξη μιας επίδοσης από τους μαθητές / τριες, αλλά κυρίως τη διδασκαλία του πώς να αναγνωρίζουν, να καθορίζουν και να πετυχαίνουν στόχους. Σημασία έχει, δηλαδή, η διαδικασία και όχι το αποτέλεσμα (Danish et al., 1993). Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα συνδυασμό στόχων απόδοσης και διαδικασίας (Kingston & Hardy, 1997), ο οποίος έχει αποδειχθεί ότι είναι περισσότερο αποτελεσματικός στη βελτίωση της απόδοσης (Burton, Naylor & Holliday, 2001).

Όταν οι μαθητές / τριες θέτουν στόχους και ταυτόχρονα διδάσκονται και τη διαδικασία για την επίτευξή τους, όπως συνέβαινε με το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής, τα αποτελέσματα είναι καλύτερα, καθώς αυξάνεται το εσωτερικό ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα (Zimmerman & Kitsantas, 1997) και η ικανοποίηση για την απόδοση (Zimmerman & Kitsantas, 1999). Επίσης, ο καθορισμός στόχων μάθησης και απόδοσης έχει σημαντική επίδραση στην προσπάθεια των μαθητών / τριών να ρυθμίσουν τη μάθησή τους και συνδέεται με την ικανοποίηση της περιέργειας, την αύξηση της ικανότητας, της μάθησης και του αυτοκαθορισμού τους (Wolters & Rosenthal, 2000).

Ο καθορισμός στόχων λειτουργεί ως μηχανισμός παρακίνησης καθώς κατευθύνει την προσοχή, αυξάνει την προσπάθεια, ενισχύει την επιμονή και διευκολύνει την ανάπτυξη νέων στρατηγικών για τη βελτίωση της απόδοσης (Locke & Latham, 2002). Επιπρόσθετα, μαζί με την αυτοομιλία, λειτουργούν και ως μηχανισμοί αυτορύθμισης της συμπεριφοράς (Crews, 1993; Crews, Lochbaum & Karoly, 2001; Locke & Latham, 1990; Schunk & Schwartz, 1993). Παράλληλα ο Morin (1993) προτείνει ότι στη διαδικασία της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον η αυτοομιλία αποτελεί βασικό μηχανισμό

εσωτερίκευσης απόψεων άλλων ατόμων, καθώς μεσολαβεί στη διαδικασία της αυτοενημέρωσης (self-awareness) και της υιοθέτησης απόψεων άλλων ατόμων.

Ο όρος αυτορύθμιση της συμπεριφοράς αναφέρεται στη συστηματική προσπάθεια του ατόμου να κατευθύνει τις σκέψεις, τα αισθήματα και τις ενέργειές του προς την επίτευξη ενός σκοπού (Zimmerman, 1989). Ο καθορισμός ενός στόχου δεν ενισχύει αυτόματα την αυτορύθμιση καθώς σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή παίζουν τα χαρακτηριστικά των στόχων, οι οποίοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι, μεσοπρόθεσμοι, προκλητικοί και προσωπικοί (Danish et al., 1992; Danish & Nellen, 1997; Schunk, 2001).

Στο πλαίσιο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2000, 2004) η αυτορύθμιση στηρίζεται στη διαδικασία της εσωτερίκευσης, η οποία προωθείται με την υποστήριξη των βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της ικανότητας και των σχέσεων με τους άλλους (Deci & Ryan, 1996). Καθώς τα άτομα επιδιώκουν και πετυχαίνουν στόχους που θεωρούν ότι έχουν αξία γι' αυτά, γίνονται σταδιακά αυτορυθμιζόμενα (Deci & Ryan, 2000).

Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής του προγράμματος παρέμβασης έγινε με συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας και επιδιώκονταν η συμμετοχή όλων των μαθητών / τριών μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής όλων των απόψεων και των προσωπικών ιδιαιτεροτήτων. Οι μαθητές / τριες έθεσαν προσωπικούς στόχους και τους επαναπροσδιόρισαν σε περίπτωση που δε συμφωνούσαν με τα χαρακτηριστικά ενός σωστά καθορισμένου στόχου που είχαν διδαχθεί. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές / τριες θα αισθάνθηκαν αυτονομία ως προς την επιλογή και την επίτευξη των στόχων τους και όχι πίεση και έλεγχο για την επίτευξή τους. Στη συνέχεια οι μαθητές / τριες δεσμεύτηκαν και δημιούργησαν ένα πλάνο για την επίτευξη των στόχων τους, στοιχεία που αποτελούν βασικά στάδια της τεχνικής του καθορισμού στόχων (Locke & Latham, 1990) και τα οποία συμβάλουν θετικά στην αυτορύθμιση και στην εσωτερίκευση της συμπεριφοράς.

Από τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι τα χαρακτηριστικά και ο τρόπος διδασκαλίας του προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής ήταν τέτοια, ώστε να μπορούν να συμβάλουν στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και κατά συνέπεια στην προώθηση της εσωτερίκευσης και της αυτορύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών / τριών προς περισσότερο αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης.

Οι Sansone και Harackiewicz (1996) εξετάζουν το ζήτημα της αυτορύθμισης της συμπεριφοράς και το συνδέουν με τα κίνητρα για την επίτευξη ενός στόχου και το εσωτερικό ενδιαφέρον του ατόμου για τη δραστηριότητα. Ο καθορισμός ενός στόχου λειτουργεί παρακινητικά και επαρκεί για να εντάξει το άτομο σε μια δραστηριότητα. Για

τη συνέχιση όμως της δραστηριότητας είναι απαραίτητη η βίωση του ενδιαφέροντος γι' αυτήν κατά τη διάρκεια εκτέλεσής της. Η διαδικασία επίτευξης ενός στόχου, που μπορεί να εμπεριέχει ένα πλάνο επίτευξης, συγκεκριμένες στρατηγικές και αξιολόγηση της προόδου για συνέχιση ή αναθεώρηση των συγκεκριμένων δράσεων, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διατήρηση του εσωτερικού ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα. Κατά συνέπεια δεν επαρκεί απλά οι μαθητές / τριες να θέσουν έναν στόχο προς επίτευξη, αλλά εξίσου σημαντική είναι η διαδικασία που θα ακολουθηθεί για την επίτευξή του. Ο όρος αυτός ικανοποιήθηκε στο πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής της παρέμβασης, το οποίο περιλάμβανε μια σειρά από δραστηριότητες με σκοπό να μάθουν οι μαθητές / τριες να βάζουν στόχους, να δεσμεύονται και να σχεδιάζουν ένα πλάνο για την επίτευξή τους.

Σύμφωνα με τη Sansone και τους συνεργάτες (Sansone, Weir, Harpster & Morgan, 1992; Sansone, Wiebe & Morgan, 1999) οι μαθητές / τριες, όταν εμπλέκονται σε μια μη ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, χρησιμοποιούν στρατηγικές ενίσχυσης του ενδιαφέροντος γι' αυτήν τη δραστηριότητα, προκειμένου να την κάνουν πιο ευχάριστη και πιο ενδιαφέρουσα γι' αυτούς. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές / τριες προσπαθούν και αφιερώνουν περισσότερο χρόνο και ξεπερνούν προβλήματα παρακίνησης σχετικά με τη δραστηριότητα που πρέπει να εκτελέσουν (Wolters, 1998). Η χρήση στρατηγικών αύξησης του ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα με σκοπό την επίτευξη ενός μεσοπρόθεσμου στόχου (π.χ. ένα μήνα μετά) έχει βρεθεί ότι επιδρά θετικά στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων (Harackiewicz, Manderlink & Sansone, 1992). Σύμφωνα με τους Issac, Sansone και Smith (1999) το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει και αυτό πηγή ενδιαφέροντος για μια δραστηριότητα. Ένα υποστηρικτικό της αυτονομίας των μαθητών / τριών περιβάλλον ίσως οδηγήσει σε αύξηση του ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα όχι μόνο λόγω της αύξησης του αυτοκαθορισμού, αλλά και λόγω του ότι επιτρέπει στους μαθητές / τριες να τροποποιήσουν τη δραστηριότητα με τρόπο που να την κάνει πιο ενδιαφέρουσα.

Οι μαθητές / τριες που ρυθμίζουν ενεργά τα επίπεδα των κινήτρων τους είναι περισσότερο πιθανό να χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές μάθησης σε σύγκριση με τους μαθητές / τριες που αποτυγχάνουν να ρυθμίσουν τα κίνητρά τους και εγκαταλείπουν πιο εύκολα ένα καθήκον. Αυτό επιβεβαιώνεται από την έρευνα του Wolters (1999) ο οποίος εξέτασε τη σχέση ανάμεσα στην ικανότητα των μαθητών / τριών να αυτορυθμίζουν τα επίπεδα των κινήτρων τους και στη χρήση πέντε στρατηγικών αυτορύθμισης, μεταξύ των οποίων η αυτοομιλία απόδοσης και μάθησης και η ενίσχυση του ενδιαφέροντος για μια δραστηριότητα. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η

αυτοομιλία απόδοσης (σχόλια και σκέψεις των μαθητών / τριών σχεδιασμένα να αυξήσουν την επιθυμία τους να ολοκληρώσουν μια εργασία εστιάζοντας την προσοχή τους σε στόχους απόδοσης όπως οι καλοί βαθμοί και όχι μάθησης όπως συμβαίνει στην αυτοομιλία μάθησης) ήταν η πιο συχνά χρησιμοποιούμενη στρατηγική, η οποία μάλιστα ήταν από μόνη της σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών / τριών. Σε μικρότερο βαθμό οι μαθητές / τριες χρησιμοποίησαν τις στρατηγικές της αυτοομιλίας μάθησης και της ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για να ρυθμίσουν τα επίπεδα των κινήτρων τους.

Επίσης, όταν οι μαθητές / τριες έχουν ένα σημαντικό λόγο να επιμείνουν στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας στην οποία αποδίδουν αξία και χρησιμότητα, οι πιθανότητες να εφαρμόσουν στρατηγικές ρύθμισης της συμπεριφοράς τους είναι αυξημένες (Sansone et al., 1992; Wolters & Pintrich, 1998; Wolters & Rosenthal, 2000). Το γεγονός ότι οι δεξιότητες ζωής δεν έχουν εφαρμογή μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αλλά η χρήση τους μπορεί να επεκταθεί και σε άλλους τομείς της ζωής, προσδίδει σ' αυτές ιδιαίτερη αξία και επομένως η διδασκαλία τους είναι πιθανό να έγινε αντιληπτή από τους μαθητές / τριες ως κάτι το σημαντικό.

Οι Reeve, Hyungshim, Hardre και Omura (2002) εξέτασαν πειραματικά και επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι η παροχή μιας λογικής εξήγησης για την εκτέλεση μιας μη ενδιαφέρουσας δραστηριότητας, η οποία δίνεται σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό της αυτονομίας, διευκολύνει τη διαδικασία της εσωτερίκευσης οδηγώντας, μέσω της αναγνωρίσιμης ρύθμισης της δραστηριότητας, στην επίδειξη μεγαλύτερης προσπάθειας από πλευράς των εμπλεκομένων στη δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τους Green-Demers, Pelletier, Stewart και Gushue (1998) οι προσεγγίσεις των Deci και Ryan και της Sansone και των συνεργατών μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά για την εξήγηση της διαδικασίας ρύθμισης της συμπεριφοράς και της ενίσχυσης του αυτοκαθορισμού. Πιο συγκεκριμένα, προτείνουν ότι το ενδιαφέρον είναι προϋπόθεση των εσωτερικών κινήτρων και των αυτοκαθοριζόμενων μορφών εξωτερικής παρακίνησης και ότι τα υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος για μια δραστηριότητα, που είναι το αποτέλεσμα της χρήσης των στρατηγικών ενίσχυσης του ενδιαφέροντος, συνεισφέρουν στην ενίσχυση της εσωτερίκευσης και κατά συνέπεια στην αύξηση του αυτοκαθορισμού για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Green-Demers και των συνεργατών (1998) επιβεβαίωσαν το προτεινόμενο μοντέλο, ότι δηλαδή η αύξηση των επιπέδων ενδιαφέροντος που προκύπτει από τις στρατηγικές ενίσχυσης του ενδιαφέροντος μπορεί να

συνεισφέρει στη διαδικασία με την οποία τα άτομα εσωτερικεύουν εξωτερικές ρυθμίσεις ενισχύοντας έτσι τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης.

Με βάση τα παραπάνω η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής αναμένεται, αφ' ενός να έχει προωθήσει τη διαδικασία εσωτερίκευσης μέσω της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών και αφ'ετέρου να έχει ενισχύσει τη χρήση στρατηγικών αύξησης του ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες του προγράμματος, οδηγώντας έτσι στην αυτορύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών / τριών και στην αύξηση του αυτοκαθορισμού τους.

Τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παρέχουν το θεωρητικό υπόβαθρο της δεύτερης υπόθεσης της έρευνας σύμφωνα με την οποία η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής προώθησε την αυτορύθμιση της συμπεριφοράς των μαθητών / τριών και τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης. Βέβαια, τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν παραπάνω δεν είναι αποτελέσματα ερευνών αποκλειστικά στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού όμως αντιμετωπίζει την εσωτερίκευση ως μια διαδικασία που έχει εφαρμογή σε όλα τα άτομα, σε όλους τους τομείς της ζωής και σε όλους τους πολιτισμούς (Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan, 2003; Deci & Ryan, 2004; Hayamizu, 1997). Επομένως η διαδικασία της αυτορύθμισης της συμπεριφοράς των μαθητών / τριών αναμένεται να έχει εφαρμογή και στο μάθημα της φυσικής αγωγής στη διάρκεια της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής, υπόθεση την οποία εξέτασε η παρούσα έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΙΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 73 μαθητές / τριες τεσσάρων τμημάτων της Α΄ τάξης δύο γυμνασίων της πόλης των Τρικάλων και της Λάρισας. Οι μαθητές / τριες των δύο τμημάτων ($n = 35$, 17 αγόρια, 18 κορίτσια) αποτέλεσαν την αρχική πειραματική ομάδα και οι μαθητές / τριες των δύο άλλων τμημάτων ($n = 38$, 17 αγόρια, 21 κορίτσια) την αρχική ομάδα ελέγχου.

Σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας (Σχήμα 2) για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων περιλάμβανε δύο ομάδες και πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση εφαρμόστηκε το πρόγραμμα παρέμβασης στην αρχική πειραματική ομάδα. Στη δεύτερη φάση έγινε αντιστροφή των ομάδων από πειραματική σε ελέγχου και αντίστροφα και εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης για δεύτερη φορά στη νέα πειραματική ομάδα. Ο συγκεκριμένος σχεδιασμός επιλέχθηκε για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον, για την ενίσχυση της πειραματικής αξιοπιστίας, δεδομένου ότι δεν υπήρχε αρχικά τυχαία κατανομή των μαθητών / τριών στις δύο ομάδες της έρευνας και δεύτερον, για ηθικούς λόγους ισότιμης μεταχείρισης των μαθητών / τριών.

| Μέτρηση | 1 ^η | 1 ^η Φάση | | 2 ^η Φάση | |
|--------------------------|----------------|---------------------|---|---------------------|---|
| | | | | | |
| Αρχική πειραματική ομάδα | Ο | X | Ο | | Ο |
| Αρχική ομάδα ελέγχου | Ο | | Ο | X | Ο |

Σημείωση: X: παρέμβαση, Ο: μετρήσεις

Σχήμα 2. Πειραματικός σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν ο ίδιος και στις δύο φάσεις της έρευνας και είχε ως εξής για κάθε ξεχωριστή φάση:

Ανεξάρτητες μεταβλητές

α) η ομάδα με δύο επίπεδα (την αντίστοιχη πειραματική και την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου για κάθε φάση της έρευνας),

β) ο χρόνος μέτρησης με δύο επίπεδα (πριν και μετά την παρέμβαση).

Εξαρτημένες μεταβλητές

α) η δύναμη, δηλαδή η επίδοση των μαθητών / τριών στη δοκιμασία «κάμψεις με στήριξη στα γόνατα»,

β) η ευλυγισία, δηλαδή η επίδοση των μαθητών / τριών στη δοκιμασία «δίπλωση από εδραία θέση»,

γ) οι τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού (εσωτερικά κίνητρα, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση και εξωτερική ρύθμιση),

δ) ο δείκτης του αυτοκαθορισμού, που προέκυψε από το γραμμικό συνδυασμό με διαφορετικό «βάρους» των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού.

Μετρήσεις

Ευλυγισία: «Δίπλωση από εδραία θέση» (Bogham, 1996; Safrit, 1995; Συμβούλιο της Ευρώπης, 1992): Οι μαθητές / τριες κάθονταν στην εδραία θέση τοποθετώντας τα πέλματά τους, χωρίς να φορούν παπούτσια, στην πλευρά ειδικού κουτιού στο πάνω μέρος του οποίου εξείχε χάρακας με τρόπο ώστε το σημείο επαφής των ποδιών να αντιστοιχεί στην ένδειξη των 15 εκατοστών. Από τη θέση αυτή οι μαθητές / τριες εκτελούσαν με αργό ρυθμό, χωρίς ταλάντωση, δίπλωση προς τα εμπρός, τοποθετώντας και τα δυο τους χέρια όσο πιο μακριά μπορούσαν πάνω στο χάρακα, χωρίς να λυγίζουν τα γόνατα. Ο εξεταστής κρατούσε τα γόνατα του μαθητή που εκτελούσε και σημείωνε την επίδοσή του με ακρίβεια εκατοστού. Σε περίπτωση που τα χέρια δεν ήταν στην ίδια ένδειξη μετρούσε ο μέσος όρος. Η εγκυρότητα της συγκεκριμένης δοκιμασίας είναι υψηλή (.80 - .90), όπως και η αξιοπιστία της (.70 και πάνω) (Safrit & Wood, 1995).

Δύναμη: «Κάμψεις με στήριξη στα γόνατα» (Safrit, 1995): Οι μαθητές / τριες έρχονταν σε θέση γονάτισης με στήριξη στις παλάμες, οι οποίες βρίσκονταν πάνω από τους ώμους και με άνοιγμα λίγο μεγαλύτερο απ' αυτό των ώμων, τα πέλματα «δεμένα» και τις κνήμες να σχηματίζουν γωνία 45° με το έδαφος. Μια επανάληψη ήταν έγκυρη όταν οι μαθητές / τριες λυγίζαν τους αγκώνες μέχρι ο κορμός τους να έρθει απαλά σε επαφή με το έδαφος και στη συνέχεια τους τέντωναν δυναμικά μέχρι την αρχική θέση. Σε όλη τη διάρκεια της δοκιμασίας ο κορμός έπρεπε να βρίσκεται σε μια ευθεία χωρίς να πραγματοποιείται ταλάντωση της λεκάνης. Ο αριθμός των τεχνικά σωστών προσπαθειών,

χωρίς περιορισμό στο χρόνο, αποτελούσε την επίδοση των μαθητών / τριών. Οι Jonshon και Nelson (όπως αναφέρεται στο Miller, 1998) αναφέρουν για τη συγκεκριμένη δοκιμασία λογική εγκυρότητα και υψηλή αξιοπιστία (.93).

Αυτοκαθορισμός: «Ερωτηματολόγιο αυτοκαθορισμού στη φυσική αγωγή» (Παράρτημα Α). Για την αξιολόγηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών / τριών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Ryan και Connell (1989) που καταγράφει τους λόγους συμμετοχής των μαθητών / τριών στο μάθημα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε για το μάθημα της φυσικής αγωγής (Goudas et al., 1994) και μεταφράστηκε στα ελληνικά (Goudas et al., 2000) με αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha: .74, .69, .73 και .72 αντίστοιχα) και ικανοποιητικούς δείκτες δομικής εγκυρότητας. Το ερωτηματολόγιο διερευνά τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές / τριες συμμετέχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ξεκινά με τη φράση «Συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής...» και στη συνέχεια παρατίθενται 16 λόγοι συμμετοχής στο μάθημα οι οποίοι ανά τέσσερις αποτελούν τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου: τα εσωτερικά κίνητρα (π.χ. «...επειδή το μάθημα της γυμναστικής είναι ευχάριστο»), την αναγνωρίσιμη ρύθμιση (π.χ. «...επειδή θέλω να βελτιωθώ στις ασκήσεις»), την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (π.χ. «...επειδή θέλω ο / η γυμναστής / στρια να νομίζει ότι είμαι καλός / ή μαθητής / τρια») και την εξωτερική ρύθμιση (π.χ. «...επειδή έτσι δεν θα θυμώσει ο / η γυμναστής / τρια»). Ο γραμμικός συνδυασμός των παραγόντων αυτών με διαφορετικό «βάρους» (+2, +1, -1, -2, αντίστοιχα) μας δίνει το δείκτη του αυτοκαθορισμού. Οι απαντήσεις των μαθητών / τριών δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (1: διαφωνώ απόλυτα, 5: συμφωνώ απόλυτα).

Διαδικασία

Οι δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης και η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού πραγματοποιήθηκαν τρεις φορές. Η πρώτη έγινε πριν την έναρξη της πρώτης παρέμβασης, η δεύτερη στο τέλος της πρώτης φάσης της έρευνας πριν την αντιστροφή των ομάδων και η τρίτη στο τέλος της δεύτερης φάσης της έρευνας.

Οι δοκιμασίες φυσικής κατάστασης πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, αφού προηγήθηκε κατάλληλη προθέρμανση, επίδειξη των δοκιμασιών, ενώ είχε προηγηθεί εξοικείωση των μαθητών / τριών μ' αυτές στο προηγούμενο μάθημα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού έγινε και στις τρεις μετρήσεις μέσα στην τάξη. Δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες συμπλήρωσης στους μαθητές / τριες και τονίστηκε ότι είναι ανώνυμο, ότι δε θα χρησιμοποιούνταν για τη βαθμολόγησή τους και ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λάθος απαντήσεις αλλά σημασία είχε η προσωπική γνώμη του

καθενός. Επίσης ειπώθηκε ότι σκοπός του ερωτηματολογίου ήταν η βελτίωση του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Δύο εβδομάδες μετά το τέλος της έρευνας πραγματοποιήθηκαν 16 συνεντεύξεις, σε 4 μαθητές και 4 μαθήτριες κάθε ομάδας. Οι μαθητές / τριες επιλέχθηκαν τυχαία και απάντησαν σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου σχετικά με το πρόγραμμα των δεξιοτήτων ζωής που διδάχθηκαν, αν τους άρεσε, ποια ήταν η χρησιμότητά του, αν χρησιμοποίησαν αυτά που έμαθαν στο μάθημα ή σε άλλους τομείς της ζωής τους (Παράρτημα ΣΤ).

Κάθε μαθητής / τρια στην αρχή της παρέμβασης δημιούργησε έναν φάκελο μέσα στον οποίο συγκέντρωνε τα φύλλα τα οποία συμπλήρωναν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής (φύλλο καθορισμού στόχων, φύλλο ελέγχου στόχων, πλάνο επίτευξης στόχων, φύλλο θετικής σκέψης). Επίσης στο φάκελο αυτό οι μαθητές / τριες συγκέντρωναν και τις καρτέλες του αυτοελέγχου και του αμοιβαίου στυλ που χρησιμοποιήθηκαν για την πραγματοποίηση του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης, ενώ οι επιδόσεις των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας ανακοινώνονταν προσωπικά μόνο στον ενδιαφερόμενο μαθητή / τρια και όχι στο σύνολο της τάξης. Οι πρακτικές αυτές είχαν ως στόχο την αποφυγή της δημιουργίας κλίματος ανταγωνισμού και σύγκρισης των επιδόσεων και των στόχων μεταξύ των μαθητών / τριών.

Περιγραφή του προγράμματος παρέμβασης

Το πρόγραμμα της παρέμβασης είχε διάρκεια οκτώ μαθήματα και αποτελούνταν από μια δεκάλεπτη ενότητα στην αρχή του μαθήματος, στην οποία γίνονταν η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Στη συνέχεια πραγματοποιούνταν το πρακτικό μέρος του μαθήματος, στο οποίο γίνονταν η εξάσκηση των φυσικών ικανοτήτων και η πρακτική εφαρμογή των δεξιοτήτων ζωής. Στη συνέχεια ακολουθεί μια συνοπτική περιγραφή των προγραμμάτων.

Πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής: Στο πρώτο μάθημα οι μαθητές / τριες διδάχθηκαν τι είναι στόχος, τη διαφορά του από το όνειρο και τη σημασία του καθορισμού στόχων. Οι μαθητές / τριες έθεσαν προσωπικούς στόχους για τις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας τους οποίους συμπλήρωσαν στο φύλλο καθορισμού στόχων (Παράρτημα Β).

Στο δεύτερο μάθημα διδάχθηκαν τα χαρακτηριστικά των σωστά καθορισμένων στόχων, δηλαδή να είναι συγκεκριμένοι, ρεαλιστικοί, θετικά ορισμένοι, κάτω από τον έλεγχο τους και προκλητικοί. Μοιράστηκε στους μαθητές / τριες το φύλλο ελέγχου στόχων (Παράρτημα Γ) και τους ζητήθηκε να ελέγξουν αν οι στόχοι που είχαν θέσει στο προηγούμενο μάθημα συμφωνούσαν με τα χαρακτηριστικά των στόχων που διδάχθηκαν.

Στους μαθητές / τριες δόθηκε η δυνατότητα αναθεώρησης των στόχων τους σε περίπτωση που δεν ικανοποιούνταν κάποιο από τα χαρακτηριστικά.

Στο τρίτο μάθημα διδάχθηκε το πλάνο επίτευξης στόχων και οι μαθητές / τριες συμπλήρωσαν το φύλλο δέσμευσης στόχων (Παράρτημα Δ) με το οποίο δεσμεύτηκαν προσωπικά, σαν ένα είδος συμβολαίου, για την επίτευξη των στόχων τους. Τους δόθηκε επίσης η δυνατότητα, αν ήθελαν, να προσθέσουν και άλλα βήματα στο πλάνο επίτευξης των στόχων ή να δημιουργήσουν ένα νέο δικό τους πλάνο.

Στο τέταρτο μάθημα έγινε μια συνολική επανάληψη των όσων ειπώθηκαν στα τρία πρώτα μαθήματα. Με τη συζήτηση και με τη χρήση συγκεκριμένων παραδειγμάτων, τονίστηκε το τι είναι στόχος και ποια η διαφορά του από το όνειρο, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του και πως μπορούμε να τον πετύχουμε. Έγινε προσπάθεια να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές / τριες στη συζήτηση και να εκφραστούν όλες οι απόψεις.

Στο πέμπτο μάθημα διδάχθηκε η αυτοομιλία, η χρήση της στη διάρκεια της εξάσκησης και η συμβολή της στη βελτίωση της απόδοσης. Κωδικοποιήθηκαν λέξεις κλειδιά και αναλύθηκε η διαδικασία χρήσης τους κατά τη διάρκεια της πρακτικής εξάσκησης. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές / τριες να επιλέξουν μια λέξη κλειδί απ' αυτές που είχαν αναφερθεί (π.χ. «δυνατά», «μπορώ», «τεντώνω», «απλώνω») για κάθε άσκηση των δοκιμασιών και να την επαναλαμβάνουν κατά τη διάρκεια της εξάσκησης μέχρι την επόμενη μέτρηση, καθώς και στη διαδικασία των δοκιμασιών.

Στο έκτο μάθημα διδάχθηκε η θετική σκέψη και η διαδικασία εντοπισμού και μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές. Τονίστηκε η σημασία και τα πλεονεκτήματα της θετικής σκέψης και αναλύθηκε η διαδικασία εντοπισμού και μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές. Κατόπιν, έγινε πρακτική εφαρμογή της διαδικασίας μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές με τη συμπλήρωση του φύλλου θετικής σκέψης (Παράρτημα Ε) και με πρακτικές δραστηριότητες στην αυλή.

Στο έβδομο μάθημα έγινε μια συνολική επανάληψη όλων όσων είχαν διδαχθεί οι μαθητές / τριες για τους στόχους, τα χαρακτηριστικά τους, το πλάνο για την επίτευξή τους, την αυτοομιλία και τη θετική σκέψη. Λύθηκαν τυχόν απορίες των μαθητών / τριών και δόθηκε έμφαση στο πως ο καθορισμός στόχων και η θετική σκέψη μπορούν να μας βοηθήσουν τόσο στο μάθημα της γυμναστικής όσο και στα άλλα μαθήματα.

Στο όγδοο και τελευταίο μάθημα έγινε πάλι μια επανάληψη δίνοντας έμφαση, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα, στη χρησιμότητα και στη δυνατότητα χρήσης των δεξιοτήτων ζωής σε άλλα μαθήματα και σε άλλους τομείς της ζωής. Στη συνέχεια έγινε υπενθύμιση στους μαθητές / τριες ότι στο επόμενο μάθημα θα

επαναλάμβαναν τις δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης για να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο είχαν πετύχει τους στόχους που είχαν θέσει. Τους ζητήθηκε κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των δοκιμασιών να εφαρμόσουν αυτά που είχαν μάθει στα προηγούμενα μαθήματα.

Πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης: Το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης ήταν ακριβώς το ίδιο και για την πειραματική και για την ομάδα ελέγχου και περιλάμβανε ασκήσεις δύναμης και ευλυγισίας για όλες τις βασικές μυϊκές ομάδες. Η επιλογή των ασκήσεων έγινε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Alter, 1992; Anderson, 1989; Grosser & Starischka, 2000; Κέλλης, 1999) και το πρόγραμμα διαμορφώθηκε με βάση τις αρχές της απλότητας των ασκήσεων, της ποικιλίας, της πολυπλευρικότητας και της εξατομικευμένης επιβάρυνσης. Επιλέχθηκαν ασκήσεις που να μην απαιτούν ιδιαίτερο εξοπλισμό για να μπορούν να εφαρμοστούν σ' ένα τυπικό ελληνικό σχολείο. Για τη διδασκαλία του προγράμματος της φυσικής κατάστασης χρησιμοποιήθηκε το στυλ του παραγγέλματος, το αμοιβαίο στυλ, το στυλ του αυτοελέγχου και η άσκηση σε σταθμούς εργασίας (Mosston & Ashworth, 1997). Το πρόγραμμα δεν είχε ως στόχο απλά τη βελτίωση των μαθητών / τριών στις δύο δοκιμασίες της έρευνας, αλλά κύρια επιδίωξή του ήταν η πολύπλευρη ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων της δύναμης και της ευλυγισίας των μαθητών / τριών. Δεν ορίστηκε συγκεκριμένος αριθμός επαναλήψεων για κάθε άσκηση, αλλά οι μαθητές / τριες ασκούνταν με βάση το χρόνο εκτέλεσης, με κύριο στόχο την εξατομίκευση της επιβάρυνσης. Οι μαθητές / τριες εκτελούσαν στον προκαθορισμένο χρόνο (αρχικά 30 και στη συνέχεια 40 δευτερόλεπτα) το μέγιστο δυνατό αριθμό επαναλήψεων σε κάθε άσκηση δύναμης με σωστή τεχνικά εκτέλεση. Η διάρκεια των ασκήσεων ευλυγισίας κυμαίνονταν από 15 - 20 δευτερόλεπτα. Πριν την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκε δοκιμαστική εφαρμογή δύο ημερήσιων μαθημάτων σε μαθητές / τριες ίδιας ηλικίας που δε συμμετείχαν στην έρευνα προκειμένου να εντοπιστούν πιθανά προβλήματα κατά την εφαρμογή του προγράμματος. Διαπιστώθηκε ότι ο προκαθορισμένος χρόνος εξάσκησης ήταν αρκετός για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών / τριών.

Πρόγραμμα διαλέξεων ομάδας ελέγχου

Οι μαθητές / τριες της ομάδας ελέγχου, για λόγους ισότιμης πειραματικής μεταχείρισης, στη δεκάλεπτη ενότητα διδάχθηκαν θεωρητικά μαθήματα που δεν είχαν σχέση με τις δεξιότητες ζωής. Τα μαθήματα αυτά περιλάμβαναν διαλέξεις για τη σωματική ανάπτυξη, τη διατροφή, την παχυσαρκία, τους ολυμπιακούς αγώνες, το ντόπινγκ, τις αρχές του ολυμπισμού, ενώ δύο μαθήματα ήταν επαναληπτικά.

Επεξεργασία των δεδομένων

Η επίδοση των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης «κάμψεις με στήριξη στα γόνατα» και «δίπλωση από εδραία θέση» αποτέλεσαν τις μεταβλητές δύναμη και ευλυγισία αντίστοιχα. Οι μέσοι όροι των τεσσάρων θεμάτων του κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού αποτέλεσαν τέσσερις μεταβλητές: εσωτερικά κίνητρα (θέματα 1, 2, 3, 4), αναγνωρίσιμη ρύθμιση (θέματα 5, 6, 7, 8), ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση (θέματα 9, 10, 11, 12), εξωτερική ρύθμιση (θέματα 13, 14, 15, 16). Ο δείκτης του αυτοκαθορισμού αποτέλεσε ξεχωριστή μεταβλητή και προέκυψε από το γραμμικό συνδυασμό των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού με διαφορετικό βάρος (+2, +1, -1, -2, αντίστοιχα) ανάλογα με τη θέση τους στη διάσταση του αυτοκαθορισμού.

Στατιστικές υποθέσεις

Οι στατιστικές υποθέσεις ήταν οι ίδιες και για τις δύο φάσεις της έρευνας και είχαν ως εξής:

Μηδενικές υποθέσεις

α) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών / τριών στη δοκιμασία της δύναμης, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου,

β) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών / τριών στη δοκιμασία της ευλυγισίας, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου,

γ) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση του σκορ των μαθητών / τριών σε κάθε έναν από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου,

δ) δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση του σκορ των μαθητών / τριών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Εναλλακτικές υποθέσεις

α) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών / τριών στη δοκιμασία της δύναμης, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου,

β) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών / τριών στη δοκιμασία της ευλυγισίας, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου,

γ) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση του σκορ των μαθητών / τριών σε κάθε έναν από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου,

δ) υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη βελτίωση του σκορ των μαθητών / τριών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού, πριν και μετά την παρέμβαση, μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου.

Στατιστική ανάλυση των δεδομένων

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού πραγματοποιήθηκε με το δείκτη εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha). Επίσης πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού, ανά μέτρηση, για να διερευνηθεί η ύπαρξη ή μη της διάστασης του αυτοκαθορισμού.

Για τον έλεγχο των στατιστικών υποθέσεων και την αποδοχή ή την απόρριψη των μηδενικών υποθέσεων της έρευνας εφαρμόστηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

α) περιγραφική στατιστική (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) ανά ομάδα και φάση μέτρησης, για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας,

β) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης 2 (ομάδα) X 2 (μέτρηση) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα μέτρησης, για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην πρώτη φάση της έρευνας στην απόδοση των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας,

γ) πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα μέτρησης, χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στη δεύτερη φάση της έρευνας στην απόδοση των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας,

δ) πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης 2 (ομάδα) X 2 (μέτρηση) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα μέτρησης, για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην πρώτη φάση της έρευνας στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού,

ε) πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα μέτρησης, χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις για

να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στη δεύτερη φάση της έρευνας στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού,

στ) παραγοντική ανάλυση διακύμανσης 2 (ομάδα) X 2 (μέτρηση) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα μέτρηση, για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην πρώτη φάση της έρευνας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού,

ζ) παραγοντικές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα μέτρηση, χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στη δεύτερη φάση της έρευνας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού,

η) ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών / τριών με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $\alpha = .05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Προκαταρκτικές αναλύσεις

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ο έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στη φυσική αγωγή χρησιμοποιώντας το δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach's alpha. Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι δείκτες εσωτερικής συνοχής των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου στις τρεις μετρήσεις της έρευνας οι οποίοι κυμάνθηκαν από .65 - .83. Στον παράγοντα εξωτερική ρύθμιση αφαιρέθηκε το θέμα 13 («... επειδή θα έχω προβλήματα αν δεν το κάνω») καθώς κατά τη διάρκεια του ελέγχου διαπιστώθηκε ότι μετά τη διαγραφή του ο συντελεστής α που στην πρώτη μέτρηση ήταν .64 βελτιώθηκε σε .71. Η διαγραφή αυτή βελτιώνει το δείκτη α του συγκεκριμένου παράγοντα και στις άλλες δύο μετρήσεις (.67 από .66 στη 2^η μέτρηση και .77 από .75 στην 3^η μέτρηση). Για το λόγο αυτό αποφασίστηκε να μη ληφθεί υπόψη το θέμα 13 και ο παράγοντας εξωτερική ρύθμιση να υπολογιστεί με βάση το μέσο όρο των υπόλοιπων τριών θεμάτων.

Πίνακας 1.

Δείκτες εσωτερικής συνοχής (Cronbach's alpha) των παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

| Παράγοντας | Cronbach's alpha | | |
|-------------------------|------------------------|------------------------|------------------------|
| | 1 ^η μέτρηση | 2 ^η μέτρηση | 3 ^η μέτρηση |
| Εσωτερικά κίνητρα | .83 | .72 | .76 |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | .73 | .65 | .67 |
| Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση | .71 | .72 | .70 |
| Εξωτερική ρύθμιση | .71 | .67 | .77 |

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις συσχέτισης μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού για να διαπιστωθεί αν επιβεβαιώνεται η θεωρία του αυτοκαθορισμού που προβλέπει ότι οι διαφορετικοί τύποι κινήτρων μπορούν να τοποθετηθούν στη διάσταση του αυτοκαθορισμού, κύριο χαρακτηριστικό της οποίας είναι ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των διπλανών τύπων κινήτρων

είναι μεγαλύτερες σε σύγκριση με τις συσχετίσεις μεταξύ των πιο μακρινών (Ryan & Connell, 1989). Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Πίνακας 2.

Αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

| Παράγοντες | Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση | Εξωτερική ρύθμιση |
|-------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------|
| 1 ^η μέτρηση | | | |
| Εσωτερικά κίνητρα | .73** | .36** | .24* |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | | .30* | .22 |
| Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση | | | .41** |
| 2 ^η μέτρηση | | | |
| Εσωτερικά κίνητρα | .49** | .31** | .12 |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | | .21 | .18 |
| Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση | | | .37** |
| 3 ^η μέτρηση | | | |
| Εσωτερικά κίνητρα | .54** | .27* | -.06 |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | | .23 | -.03 |
| Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση | | | .40** |

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

Τα εσωτερικά κίνητρα και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας εμφάνισαν μεγαλύτερη συσχέτιση με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, μικρότερη με την ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση και ακόμη μικρότερη με την εξωτερική ρύθμιση. Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με τα εσωτερικά κίνητρα, μικρότερη με την ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση και πολύ μικρότερη με την εξωτερική ρύθμιση. Η ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με την εξωτερική ρύθμιση και με τα εσωτερικά κίνητρα και μικρότερη με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας. Τέλος, η εξωτερική ρύθμιση εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με

την ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση και μικρότερη με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα. Οι αλληλοσυσχετίσεις που περιγράφηκαν παραπάνω είναι σύμφωνες με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, επιβεβαιώνοντας έτσι την ύπαρξη της διάστασης του αυτοκαθορισμού για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας. Εξάιρεση αποτέλεσε το γεγονός ότι η ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση εμφάνισε μεγαλύτερη συσχέτιση με τα εσωτερικά κίνητρα σε σύγκριση με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Η επόμενη ανάλυση που πραγματοποιήθηκε αφορούσε στην περιγραφική στατιστική που περιλάμβανε τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις, χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις όλων των εξαρτημένων μεταβλητών της έρευνας για τις δύο ομάδες στις τρεις μετρήσεις

| Μεταβλητές | Αρχική πειραματική ομάδα | | | | | | Αρχική ομάδα ελέγχου | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|------------------------|-----------|
| | 1 ^η μέτρηση | | 2 ^η μέτρηση | | 3 ^η μέτρηση | | 1 ^η μέτρηση | | 2 ^η μέτρηση | | 3 ^η μέτρηση | |
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> |
| Δύναμη | 11.77 | 7.14 | 20.17 | 7.58 | 18.57 | 6.78 | 15.11 | 7.63 | 17.63 | 7.84 | 24.87 | 9.41 |
| Ευλυγισία | 13.80 | 6.79 | 17.43 | 7.27 | 17.97 | 6.89 | 15.63 | 7.99 | 16.32 | 7.76 | 18.53 | 7.42 |
| Εσωτερικά κίνητρα | 3.96 | .80 | 4.28 | .63 | 4.24 | .62 | 4.22 | .75 | 4.32 | .60 | 4.20 | .80 |
| Αναγνωρίσιμη ρύθμιση | 4.09 | .81 | 4.26 | .68 | 4.31 | .66 | 4.23 | .67 | 4.28 | .59 | 4.30 | .54 |
| Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση | 3.19 | .83 | 3.19 | .95 | 3.14 | .90 | 3.03 | .92 | 2.74 | .86 | 2.61 | .74 |
| Εξωτερική ρύθμιση | 3.09 | .95 | 2.94 | .99 | 3.16 | 1.09 | 3.20 | .85 | 3.10 | 1.00 | 2.63 | 1.00 |
| Δείκτης αυτοκαθορισμού | 2.66 | 2.77 | 3.74 | 2.84 | 3.32 | 3.10 | 3.23 | 2.37 | 3.97 | 2.42 | 4.82 | 2.98 |

Η πρώτη στήλη περιλαμβάνει τις εξαρτημένες μεταβλητές της έρευνας, ενώ στις υπόλοιπες υπάρχουν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των σκορ των μαθητών / τριών στις μεταβλητές αυτές χωριστά για τις δύο ομάδες της έρευνας και στις τρεις

μετρήσεις. Από τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής φαίνεται ότι οι μέσοι όροι των μαθητών / τριών στις δύο δοκιμασίες βελτιώθηκαν σε μεγάλο βαθμό μετά την παρέμβαση και στις δύο φάσεις της έρευνας. Από την άλλη πλευρά δεν διακρίνονται ιδιαίτερες μεταβολές στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού, ενώ διαφαίνεται μια τάση για αύξηση στα σκορ των μαθητών /τριών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού μετά την παρέμβαση και στις δύο φάσεις της έρευνας.

Κύριες αναλύσεις

Για να διαπιστωθεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (πριν και μετά την πρώτη παρέμβαση) για να διαπιστωθεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην αρχική πειραματική ομάδα. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις χωριστά για κάθε ομάδα της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις για να διαπιστωθεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην αρχική ομάδα ελέγχου και η διατήρηση των ενδεχόμενων επιδράσεων του προγράμματος στην αρχική πειραματική ομάδα στη δεύτερη φάση της έρευνας. Πριν τις αναλύσεις αυτές εξετάστηκε η ύπαρξη ή μη αρχικών διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας σε όλες τις μεταβλητές. Τέλος πραγματοποιήθηκε η ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης για την ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα σε τέσσερις ενότητες: η πρώτη αφορά στα αποτελέσματα στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας, η δεύτερη στα αποτελέσματα στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου, η τρίτη στα αποτελέσματα στο δείκτη του αυτοκαθορισμού και τέλος η τέταρτη στην ανάλυση των συνεντεύξεων.

Αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας

Για να διαπιστωθεί αν οι επιδόσεις των δύο ομάδων της έρευνας διέφεραν στην αρχική μέτρηση στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα. Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά μη

σημαντικές διαφορές, $F(2, 70) = 2.12, p = .13, \eta^2 = .06$, ενώ οι επιμέρους μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, έδειξαν στατιστικά μη σημαντικές διαφορές στη δοκιμασία της δύναμης, $F(1, 71) = 3.70, p = .06, \eta^2 = .05$, και στη δοκιμασία της ευλυγισίας, $F(1, 71) = 1.10, p = .30, \eta^2 = .02$. Δηλαδή οι μέσοι όροι των επιδόσεων των μαθητών / τριών των δύο ομάδων της έρευνας στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας δε διέφεραν σημαντικά στην αρχική μέτρηση.

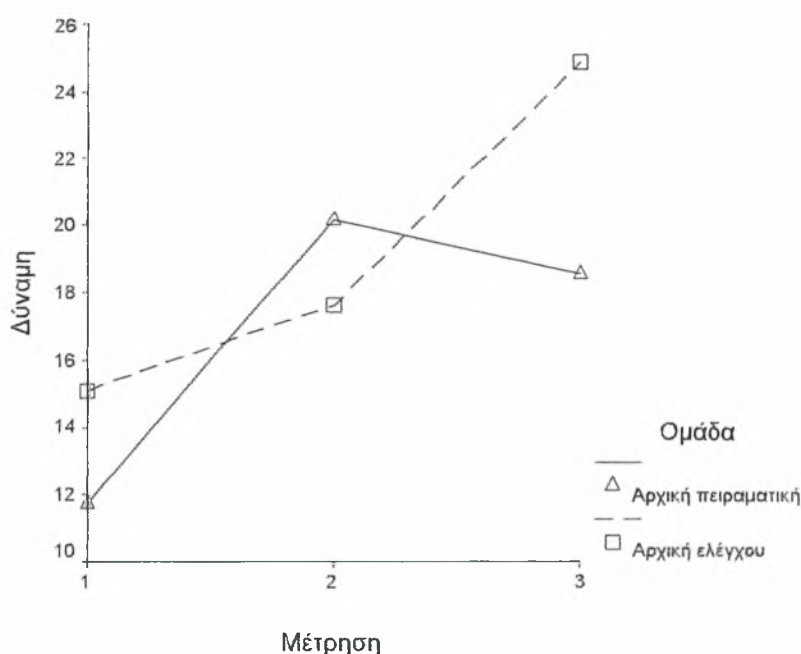
Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στις επιδόσεις των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας στην πρώτη φάση της έρευνας. Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης, 2 (ομάδα) X 2 (μέτρηση), με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (πριν και μετά την πρώτη φάση της παρέμβασης) και εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας, έδειξε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση, $F(2, 70) = 27.05, p < .001, \eta^2 = .44$, των παραγόντων ομάδα και μέτρηση. Οι επιμέρους μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή, έδειξαν στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ομάδα και μέτρηση τόσο για τη δοκιμασία της δύναμης, $F(1, 71) = 40.88, p < .001, \eta^2 = .37$, όσο και για τη δοκιμασία της ευλυγισίας, $F(1, 71) = 23.34, p < .001, \eta^2 = .25$. Οι σημαντικές αυτές αλληλεπιδράσεις δείχνουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών / τριών των δύο ομάδων της έρευνας, τόσο στη δοκιμασία της δύναμης όσο και της ευλυγισίας μεταβλήθηκαν σε διαφορετικό βαθμό μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση. Με βάση τη σύγκριση των μέσων όρων προέκυψε ότι οι μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας παρουσίασαν σημαντικά μεγαλύτερη βελτίωση στις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, δηλαδή μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, σε σύγκριση με την αρχική ομάδα ελέγχου.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις χωριστά για τις δύο ομάδες της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις και με εξαρτημένες μεταβλητές τις επιδόσεις των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας, για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στις επιδόσεις των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και τα επίπεδα διατήρησής τους στους μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας στη δεύτερη φάση της έρευνας.

Για την αρχική πειραματική ομάδα η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση, $F(4, 134) = 31.69, p < .001, \eta^2 = .49$, του παράγοντα

μέτρηση. Οι επιμέρους μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων τόσο για τη δοκιμασία της δύναμης, $F(2, 68) = 67.30, p < .001, \eta^2 = .66$, όσο και για τη δοκιμασία της ευλυγισίας, $F(2, 68) = 37.03, p < .001, \eta^2 = .52$. Δηλαδή οι επιδόσεις των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας ήταν διαφορετικές στις τρεις μετρήσεις της έρευνας και στη δοκιμασία της δύναμης και της ευλυγισίας.

Στα Σχήματα 3 και 4 φαίνονται οι γραφικές αναπαραστάσεις των μέσων όρων των επιδόσεων των μαθητών / τριών και των δύο ομάδων στις τρεις μετρήσεις της έρευνας, στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας αντίστοιχα.

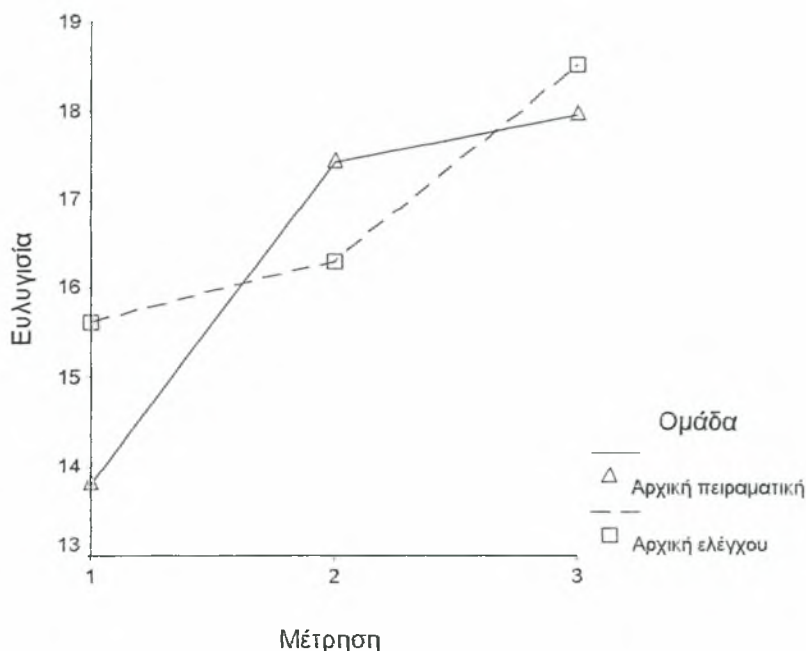


Σχήμα 3. Επιδόσεις των δύο ομάδων στη δοκιμασία της δύναμης στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιών μετρήσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ακολούθησαν συγκρίσεις με το paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις, ενώ υπολογίστηκε και η επίδραση του αποτελέσματος (Effect Size [ES]) για τις συγκρίσεις που ήταν στατιστικά σημαντικές για να διαπιστωθεί το μέγεθος των διαφορών στις μεταβολές αυτές (Thomas & Nelson, 2001).

Στη δοκιμασία της δύναμης τα paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, $t(34) = -11.79, p < .001, ES = 1.18$, της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(34) = -8.14, p < .001, ES = .95$, και της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(34) = 2.12, p < .05, ES = .21$. Δηλαδή οι μαθητές / τριες της

αρχικής πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στη δοκιμασία της δύναμης μετά την εφαρμογή της παρέμβασης και διατήρησαν τη βελτίωση αυτή, σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, και στη δεύτερη φάση της έρευνας παρά τη μικρή μείωση στην τρίτη μέτρηση.



Σχήμα 4. Επιδόσεις των δύο ομάδων στη δοκιμασία της ευλυγισίας στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Στη δοκιμασία της ευλυγισίας τα paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, $t(34) = -7.88$, $p < .001$, $ES = .53$, της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(34) = -6.42$, $p < .001$, $ES = .61$, και στατιστικά μη σημαντική διαφορά μεταξύ της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(34) = -1.22$, $p = .23$. Δηλαδή οι μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στη δοκιμασία της ευλυγισίας μετά την εφαρμογή της παρέμβασης και διατήρησαν τη βελτίωση αυτή και στην τρίτη μέτρηση, χωρίς περαιτέρω μεταβολή.

Για την αρχική ομάδα ελέγχου η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση, $F(4, 146) = 35.28$, $p < .001$, $\eta^2 = .49$, του παράγοντα μέτρηση. Οι επιμέρους μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων τόσο για τη δοκιμασία της δύναμης, $F(2, 74) = 97.88$, $p < .001$, $\eta^2 = .73$, όσο και για τη δοκιμασία της ευλυγισίας, $F(2, 74) = 33.40$, $p < .001$, $\eta^2 = .47$. Δηλαδή οι επιδόσεις των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου ήταν διαφορετικές στις τρεις μετρήσεις της

έρευνας και στη δοκιμασία της δύναμης και της ευλυγισίας. Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιων μετρήσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ακολούθησαν συγκρίσεις με το paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις και ο υπολογισμός του δείκτη της επίδρασης του αποτελέσματος για τις σημαντικές διαφορές.

Στη δοκιμασία της δύναμης τα paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, $t(37) = -4.29, p < .001, ES = .33$, της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = -12.05, p < .001, ES = 1.28$, και της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = -9.58, p < .001, ES = .92$. Δηλαδή οι μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στη δοκιμασία της δύναμης μετά την εφαρμογή της παρέμβασης στη δεύτερη φάση της έρευνας, παρά το γεγονός ότι είχαν ήδη βελτιώσει τις επιδόσεις τους σημαντικά από την πρώτη φάση της έρευνας.

Στη δοκιμασία της ευλυγισίας τα paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = -7.57, p < .001, ES = .36$, της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = -6.90, p < .001, ES = .28$, και στατιστικά μη σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, $t(37) = -1.70, p = .10$. Δηλαδή οι μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου βελτίωσαν τις επιδόσεις τους στη δοκιμασία της ευλυγισίας μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού

Για να διαπιστωθεί αν τα σκορ των δύο ομάδων της έρευνας διέφεραν στην αρχική μέτρηση στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού (εσωτερικά κίνητρα, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, εξωτερική ρύθμιση) πραγματοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές τα σκορ των μαθητών / τριών στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου και ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα. Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές, $F(4, 68) = 1.08, p = .37, \eta^2 = .06$. Επίσης οι επιμέρους μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή έδειξαν στατιστικά μη σημαντικές διαφορές στα εσωτερικά κίνητρα, $F(1, 71) = 1.94, p = .17, \eta^2 = .03$, στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση, $F(1, 71) = 0.63, p = .43, \eta^2 = .01$, στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, $F(1, 71) = 0.55, p = .46, \eta^2 = .01$ και στην εξωτερική ρύθμιση, $F(1, 71) = 0.30, p = .59, \eta^2 = .00$. Δηλαδή οι μέσοι όροι των σκορ των μαθητών / τριών των δύο ομάδων της έρευνας δε διέφεραν σημαντικά στην αρχική μέτρηση σε κανέναν από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού.

Στη συνέχεια εξετάστηκε η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στα σκορ των μαθητών / τριών στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στην πρώτη φάση της έρευνας.

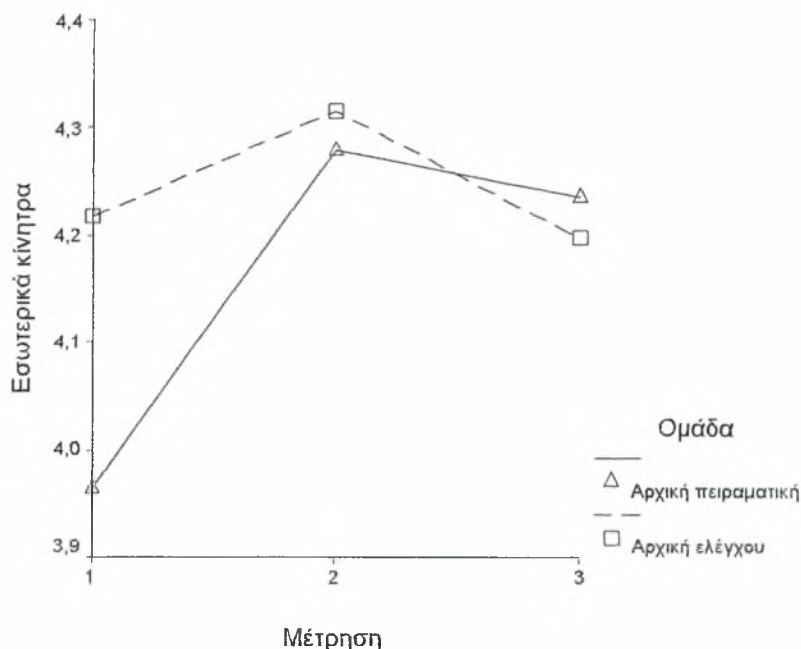
Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης, 2 (ομάδα) X 2 (μέτρηση), με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (πριν και μετά την πρώτη φάση της παρέμβασης) και εξαρτημένες μεταβλητές τα σκορ των μαθητών / τριών στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού (εσωτερικά κίνητρα, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, εξωτερική ρύθμιση), έδειξε στατιστικά μη σημαντική αλληλεπίδραση, $F(4, 68) = 0.76, p = .55, \eta^2 = .04$, των παραγόντων ομάδα και μέτρηση. Οι επιμέρους μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή έδειξαν στατιστικά μη σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων ομάδα και μέτρηση για τα εσωτερικά κίνητρα, $F(1, 71) = 1.48, p = .23, \eta^2 = .02$, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, $F(1, 71) = 0.49, p = .47, \eta^2 = .01$, την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, $F(1, 71) = 1.67, p = .20, \eta^2 = .02$ και την εξωτερική ρύθμιση $F(1, 71) = 0.03, p = .86, \eta^2 = .00$. Δηλαδή οι μεταβολές στα σκορ των μαθητών / τριών των δύο ομάδων της έρευνας μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης μέτρησης δε διέφεραν σημαντικά σε κανέναν από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν πολυμεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις χωριστά για τις δύο ομάδες της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις και με εξαρτημένες μεταβλητές τα σκορ των μαθητών / τριών στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού, για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στα σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού και τα επίπεδα διατήρησής τους στους μαθητές / τρεις της αρχικής πειραματικής ομάδας στη δεύτερη φάση της έρευνας.

Στα Σχήματα 5, 6, 7 και 8 φαίνονται οι γραφικές αναπαραστάσεις των μέσων όρων των σκορ των μαθητών / τριών των δύο ομάδων και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας, στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού.

Για την αρχική πειραματική ομάδα η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά μη σημαντική επίδραση, $F(8, 130) = 1.23, p = .29, \eta^2 = .07$, του παράγοντα μέτρηση. Οι επιμέρους μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων για τα εσωτερικά κίνητρα, $F(2, 68) = 3.63, p < .05, \eta^2 = .10$, και στατιστικά μη σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση, $F(2, 68) = 1.93, p =$

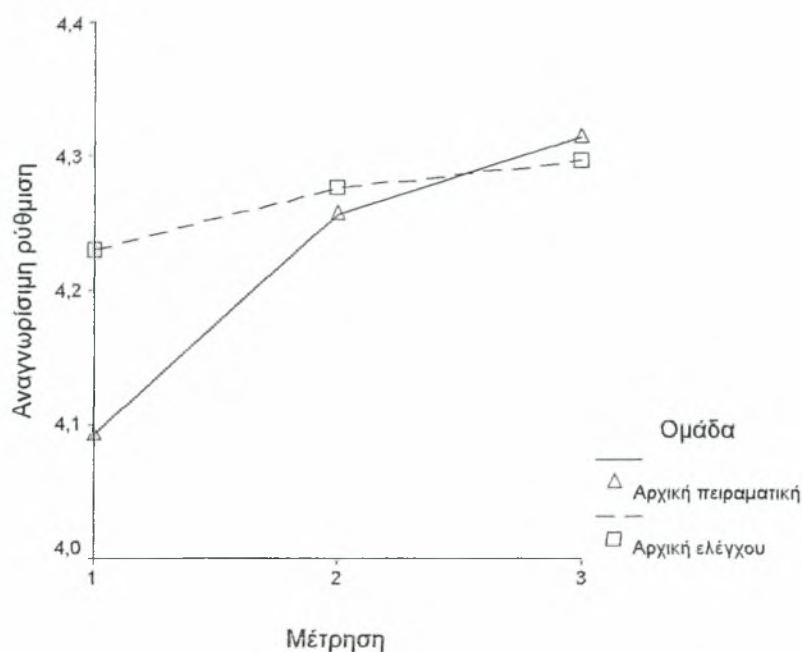
.15, $\eta^2 = .05$, στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, $F(2, 68) = 0.07, p = .93, \eta^2 = .00$ και στην εξωτερική ρύθμιση, $F(2, 68) = 0.88, p = .42, \eta^2 = .03$. Δηλαδή το σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας στα εσωτερικά κίνητρα διέφερε στις τρεις μετρήσεις της έρευνας, ενώ δεν υπήρχαν διαφορές στα σκορ των μαθητών / τριών στην αναγνωρίσιμη, στην ενδοπροβαλλόμενη και στην εξωτερική ρύθμιση.



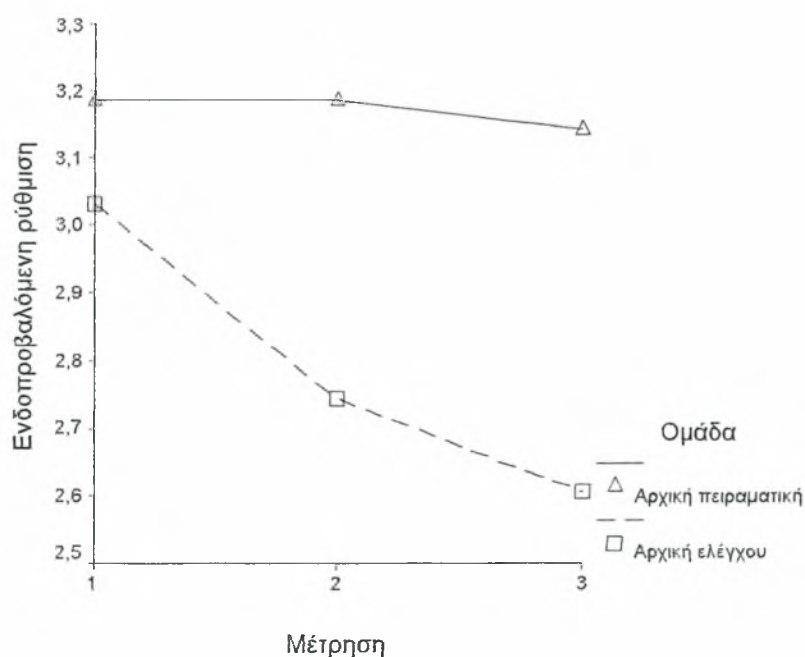
Σχήμα 5. Σκορ των δύο ομάδων στα εσωτερικά κίνητρα στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιών μετρήσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σκορ των μαθητών / τριών στα εσωτερικά κίνητρα ακολούθησαν συγκρίσεις με το paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις και ο υπολογισμός του δείκτη της επίδρασης του αποτελέσματος για τις σημαντικές διαφορές. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, $t(34) = -2.16, p < .05, ES = .40$, και στατιστικά μη σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(34) = -2.00, p = .054$, και της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(34) = 0.47, p = .64$. Δηλαδή το σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας στα εσωτερικά κίνητρα αυξήθηκε μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Για την αρχική ομάδα ελέγχου η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντική επίδραση, $F(8, 130) = 2.60, p < .05, \eta^2 = .13$, του παράγοντα μέτρηση. Οι επιμέρους μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης για κάθε εξαρτημένη μεταβλητή έδειξαν στατιστικά μη σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στα εσωτερικά κίνητρα, $F(2, 74) = 0.75, p = .48, \eta^2 = .02$, και στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση,



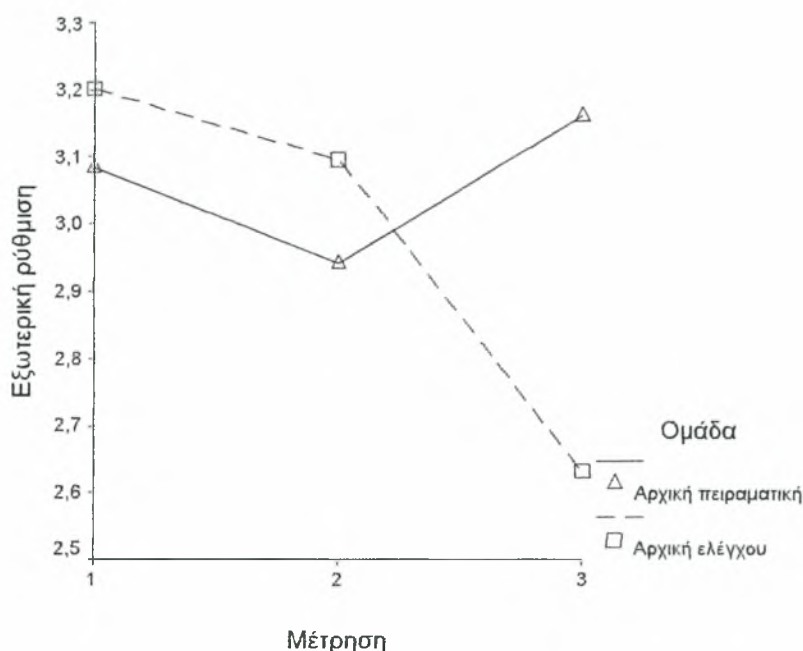
Σχήμα 6. Σκορ των δύο ομάδων στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση στις τρεις μετρήσεις της έρευνας



Σχήμα 7. Σκορ των δύο ομάδων στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

$F(2, 74) = 0.34, p = .71, \eta^2 = .01$, και στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των τριών μετρήσεων στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση, $F(2, 74) = 3.91, p < .05, \eta^2 = .10$,

και στην εξωτερική ρύθμιση, $F(2, 74) = 7.91, p < .001, \eta^2 = .18$. Δηλαδή τα σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου δε διέφεραν σημαντικά στα εσωτερικά κίνητρα και στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση στις τρεις μετρήσεις. Αντίθετα διέφεραν σημαντικά τα σκορ τους στις τρεις μετρήσεις στην ενδοπροβαλόμενη και στην εξωτερική ρύθμιση.



Σχήμα 8. Σκορ των δύο ομάδων στην εξωτερική ρύθμιση στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Για να εντοπιστεί μεταξύ ποιών μετρήσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ενδοπροβαλόμενη και στην εξωτερική ρύθμιση ακολούθησαν συγκρίσεις με paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις και ο υπολογισμός του δείκτη της επίδρασης του αποτελέσματος για τις σημαντικές διαφορές.

Για την ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση τα paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(37) = 2.56, p < .05, ES = .46$, μεταξύ της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης και στατιστικά μη σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, $t(34) = 1.68, p = .10$, και της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = 1.12, p = .27$. Δηλαδή το σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στην ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση μειώθηκε μεταξύ της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, δηλαδή μεταξύ της αρχικής μέτρησης πριν την έναρξη της έρευνας και της τρίτης μέτρησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Για την εξωτερική ρύθμιση τα paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις έδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = 3.28, p < .01, ES = .47$, και της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = 3.37, p < .01, ES = .67$, και στατιστικά μη σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, $t(37) = 0.73, p = .47$. Δηλαδή το σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στην εξωτερική ρύθμιση μειώθηκε μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στη δεύτερη φάση της έρευνας.

Αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης στο δείκτη του αυτοκαθορισμού

Για να διαπιστωθεί αν τα σκορ των δύο ομάδων της έρευνας διέφεραν στην αρχική μέτρηση στο δείκτη του αυτοκαθορισμού πραγματοποιήθηκε independent t - test για ανεξάρτητες παρατηρήσεις με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ των μαθητών / τριών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού και ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα. Το t - test έδειξε στατιστικά μη σημαντική διαφορά, $t(71) = 0.94, p = .35$, δηλαδή οι μέσοι όροι των σκορ των μαθητών / τριών των δύο ομάδων της έρευνας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού δε διέφεραν σημαντικά στην αρχική μέτρηση.

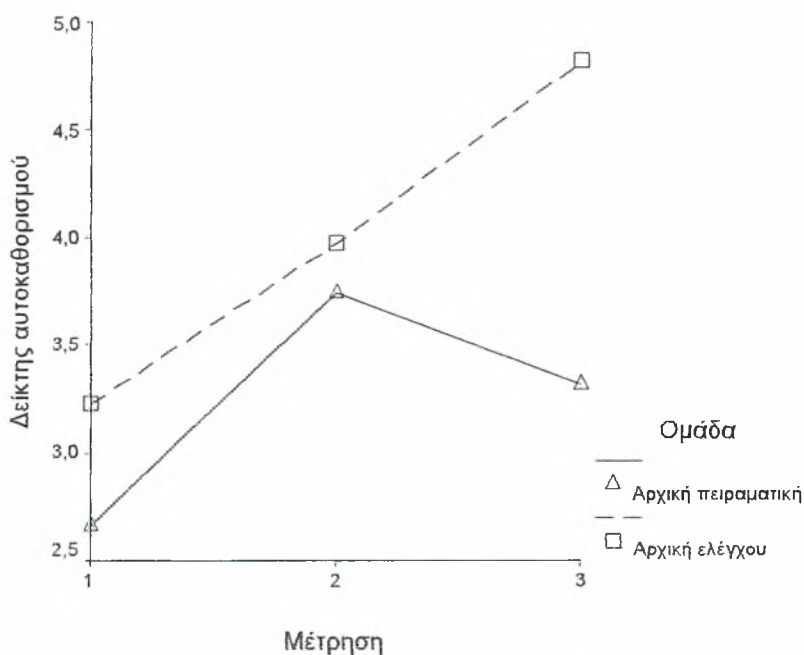
Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μονομεταβλητή, 2 (ομάδα) X 2 (μέτρηση), ανάλυση διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (πριν και μετά την πρώτη φάση της παρέμβασης) και εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ των μαθητών / τριών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στο σκορ των μαθητών / τριών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού στην πρώτη φάση της έρευνας και η οποία έδειξε στατιστικά μη σημαντική αλληλεπίδραση, $F(1, 71) = 1.02, p = .31, \eta^2 = .00$, των παραγόντων ομάδα και μέτρηση. Δηλαδή οι μεταβολές στα σκορ των δύο ομάδων της έρευνας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, δηλαδή πριν και μετά την παρέμβαση στην πρώτη φάση της έρευνας, δε διέφεραν σημαντικά.

Βρέθηκε όμως στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση, $F(1, 71) = 9.05, p < .01, \eta^2 = .11$, του παράγοντα μέτρηση στο δείκτη του αυτοκαθορισμού. Δηλαδή και οι δύο ομάδες μαζί βελτιώθηκαν μετά την παρέμβαση στο δείκτη του αυτοκαθορισμού. Για να διερευνηθεί η κύρια επίδραση του παράγοντα μέτρηση στο δείκτη του αυτοκαθορισμού έγιναν paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις τα οποία έδειξαν για την αρχική πειραματική ομάδα στατιστικά σημαντική διαφορά, $t(34) = -2.29, p < .05, ES = .39$, μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης και στατιστικά μη σημαντική διαφορά, $t(37) = -1.92, p = .06$, για την αρχική ομάδα ελέγχου. Δηλαδή το σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού αυξήθηκε σημαντικά μετά την

εφαρμογή της παρέμβασης στην πρώτη φάση της έρευνας, ενώ δεν μεταβλήθηκε σημαντικά στην αρχική ομάδα ελέγχου.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μονομεταβλητές αναλύσεις διακύμανσης με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις χωριστά για τις δύο ομάδες της έρευνας και για τις τρεις μετρήσεις και με εξαρτημένη μεταβλητή το σκορ των μαθητών / τριών στο δείκτη του αυτοκαθορισμού, για να εξεταστεί η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στο σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στο δείκτη του αυτοκαθορισμού και τα επίπεδα διατήρησής του στους μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας, στην δεύτερη φάση της έρευνας.

Στο Σχήμα 9 φαίνεται η γραφική αναπαράσταση των μέσων όρων των σκορ των μαθητών / τριών των δύο ομάδων της έρευνας και στις τρεις μετρήσεις στο δείκτη του αυτοκαθορισμού.



Σχήμα 9. Σκορ των δύο ομάδων στο δείκτη του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας

Για την αρχική πειραματική ομάδα η μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές, $F(2, 33) = 2.60, p = .09, \eta^2 = .14$, μεταξύ των τριών μετρήσεων της έρευνας. Δηλαδή το σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας στο δείκτη του αυτοκαθορισμού δε διέφερε σημαντικά στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Για την αρχική ομάδα ελέγχου η μονομεταβλητή ανάλυση διακύμανσης έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, $F(2, 36) = 6.43, p < .01, \eta^2 = .26$, μεταξύ των τριών μετρήσεων της έρευνας. Δηλαδή το σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στο δείκτη του αυτοκαθορισμού διέφερε σημαντικά στις τρεις μετρήσεις της έρευνας.

Για να διαπιστωθεί μεταξύ ποιών μετρήσεων υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο σκορ των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στο δείκτη του αυτοκαθορισμού πραγματοποιήθηκαν paired t - test για ζευγαρωτές παρατηρήσεις και υπολογίστηκε ο δείκτης της επίδρασης του αποτελέσματος για τις σημαντικές διαφορές. Βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της 2^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = -2.21, p < .05, ES = .35$, και της 1^{ης} και της 3^{ης} μέτρησης, $t(37) = -3.63, p < .001, ES = .67$, και στατιστικά μη σημαντική διαφορά μεταξύ της 1^{ης} και της 2^{ης} μέτρησης, $t(37) = -1.93, p = .06$. Δηλαδή οι μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου αύξησαν το σκορ τους στο δείκτη του αυτοκαθορισμού από τη 2^η στην 3^η μέτρηση, δηλαδή μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης.

Ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης

Εκτός από την ποσοτική αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν και συνεντεύξεις σε 16 μαθητές / τριες (4 μαθητές και 4 μαθήτριες από κάθε ομάδα) για την ποιοτική αξιολόγηση του προγράμματος της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998) η οποία αποτελεί μια διαδικασία κωδικοποίησης των πληροφοριών που συλλέγονται με ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Στην παρούσα έρευνα οι παράγοντες που χρησιμοποιήθηκαν για την κωδικοποίηση των πληροφοριών αφορούσαν στη χρησιμότητα, στην ικανοποίηση, στον τρόπο λειτουργίας και στη μεταφορά των δεξιοτήτων ζωής σε άλλους τομείς της ζωής και προκαθορίστηκαν με βάση τις ερωτήσεις της συνέντευξης. Οι παράγοντες αυτοί επιβεβαιώθηκαν από τη διαδικασία της κωδικοποίησης στη διάρκεια της οποίας αναδείχθηκε και ο παράγοντας κατανόηση ο οποίος συμπεριλήφθηκε στην ανάλυση. Η κωδικοποίηση των παραπάνω παραγόντων έγινε από δύο ερευνητές και η μεταξύ τους αξιοπιστία κυμάνθηκε σε υψηλά επίπεδα (ποσοστό συμφωνίας 89 %).

Ο παράγοντας χρησιμότητα αναφέρεται στην άποψη των μαθητών / τριών για τα οφέλη που θα αποκομίσουν από τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής και τη χρησιμοποίησή τους στα μαθήματα και στην υπόλοιπη ζωή τους. Οι μαθητές / τριες

αντιλήφθηκαν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής ως χρήσιμη τόσο για το μάθημα της φυσικής αγωγής όσο και για τα υπόλοιπα μαθήματα ενώ ανέφεραν ότι θα τους χρησιμεύσουν και εκτός σχολείου και στη ζωή τους γενικότερα ως ενήλικες:

... ήταν καλό γιατί μάθαμε πώς να βάζουμε στόχους και θα μας χρησιμεύσει όχι μόνο στη γυμναστική αλλά και σε άλλα μαθήματα και στη ζωή μας,

... θα μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε τα όνειρά μας, κάνοντάς τα στόχους και να γίνουμε χρήσιμοι, χρήσιμα και ενεργά μέλη της κοινωνίας,

... θα με βοηθήσει όταν βάζω στόχους και αυτοί οι στόχοι είναι θετικοί για μένα, και θα γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι και θα πετύχουμε αυτό που θέλουμε πραγματικά.

Ο παράγοντας ικανοποίηση είχε δύο διαστάσεις: τις θετικές εντυπώσεις και τις αρνητικές εντυπώσεις των μαθητών / τριών για το πρόγραμμα διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής. Η συντριπτική πλειοψηφία των εντυπώσεων των μαθητών / τριών για το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν θετικές καθώς αξιολόγησαν το πρόγραμμα της διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής ως ενδιαφέρον, ωραίο, ευχάριστο, πρωτότυπο, ως κάτι το διαφορετικό το οποίο θα ήθελαν να ξανακάνουν:

... εμένα βασικά μου άρεσε όλο αυτό το πράγμα γιατί δεν το έχω ξαναζήσει, πάντα ξέραμε να βγαίνουμε έξω και να παίζουμε βόλεϊ και τίποτε άλλο, και που μιλούσαμε μέσα στην τάξη, εμένα αυτά μου άρεσαν,

... αυτό ήταν πιο ωραίο, γιατί μιλούσαμε μέσα στην τάξη, είχαμε όλοι τις απόψεις μας, ο καθένας έλεγε τη δικιά του μερικές φορές, εσείς μας βοηθούσατε να καταλάβουμε τι είναι στόχος,

... μου άρεσε πάρα πολύ το πρόγραμμα. Ήταν κάπως διαφορετικό! Αυτό μου άρεσε! Ήταν κάπως διαφορετικό.

Οι λιγότες αρνητικές αναφορές των μαθητών / τριών για το πρόγραμμα παρέμβασης αφορούσαν κυρίως στη μείωση του χρόνου παιχνιδιού τους καθώς ήταν συνηθισμένοι να παίζουν στο μεγαλύτερο μέρος της διδακτικής ώρας:

... δεν υπάρχει κάτι που δε μου άρεσε... ίσως μερικές φορές παραπονιόμασταν γιατί δεν παίζαμε αρκετά... και παρ' όλα αυτά γνωρίζαμε ότι όσα μάθαμε μας ήταν ιδιαίτερα χρήσιμα.

Ο παράγοντας μεταφορά είχε δύο διαστάσεις: τη χρησιμοποίηση των δεξιοτήτων ζωής στη διάρκεια του μαθήματος φυσικής αγωγής και τη χρησιμοποίησή τους στα υπόλοιπα μαθήματα και εκτός σχολείου. Οι μαθητές / τριες ανέφεραν ότι χρησιμοποίησαν τις δεξιότητες ζωής που έμαθαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής:

...για παράδειγμα σήμερα έβαλα έναν στόχο να πετύχω το καρφί αλλά τελικά δεν πραγματοποιήθηκε, αλλά δεν πειράζει κάποτε θα το μάθω,

...για παράδειγμα όταν έπαιζα βόλεϊ και έκανα ένα σερβίς, είπα ότι μπορώ και το έκανα.

Επίσης χρησιμοποίησαν τις δεξιότητες ζωής και στα υπόλοιπα μαθήματα, αλλά και εκτός σχολείου στη διάρκεια του παιχνιδιού τους στον ελεύθερο χρόνο και στα μαθήματα ξένων γλωσσών:

...ναι και στο σπίτι μερικές φορές. Ας πούμε μερικές φορές στο σπίτι...ξέρω εγώ στο σπίτι μου εγώ παίζω μπάλα με φίλους εκεί πέρα συνέχεια χάνω πολλά άουτ και τέτοια, όταν δεν ήξερα αυτά που κάναμε εδώ νευριαζόμενοι συνέχεια, τώρα εντάξει ψυχραιμία, το έχασα, το έχασα, δεν πειράζει,

...στα αγγλικά όταν γράφω ένα τεστ, προσπαθώ να έχω θετική ενέργεια για να θυμηθώ καλύτερα τα πράγματα και πρέπει να είναι καθαρό το μυαλό εκείνη την ώρα.

Ο παράγοντας λειτουργία αναφέρεται στην άποψη των μαθητών / τριών για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι δεξιότητες ζωής και επιφέρουν θετικά αποτελέσματα. Σύμφωνα με τους μαθητές / τριες οι δεξιότητες ζωής μπορούν να λειτουργήσουν θετικά γι' αυτούς βοηθώντας τους να διατηρούν τη ψυχραιμία τους, να έχουν λιγότερο άγχος, να οργανώνουν και να εστιάζουν καλύτερα τις προσπάθειές τους και την προσοχή τους:

... με τους στόχους να πραγματοποιούμε τα όνειρά μας, με τη θετική σκέψη ότι θα είμαστε πιο χαλαροί και δεν θα έχουμε πολύ άγχος,

... σου φέρνουν ψυχραιμία να πω, έχεις θετική ενέργεια, δεν πειράζει το έχασα, θα ξαναρίξω θα το βάλω, δεν είναι κάτι που νευριάζει.

Τέλος, ο παράγοντας κατανόηση αναφέρεται στο αν οι μαθητές / τριες κατάλαβαν και κατανόησαν το περιεχόμενο της διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Ο παράγοντας αυτός προέκυψε κατά τη διαδικασία της κωδικοποίησης καθώς οι μαθητές / τριες σε πολλά σημεία των συνεντεύξεων ανέφεραν στοιχεία που έδειχναν ότι είχαν κατανοήσει το

περιεχόμενο της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής. Πιο συγκεκριμένα ανέφεραν ότι ένα όνειρο για να επιτευχθεί είναι απαραίτητο να μετατραπεί σε στόχο, ο οποίος πρέπει να εμφανίζει τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που είχαν διδαχθεί. Επίσης ότι πρέπει να εντοπίζουν τις αρνητικές σκέψεις και να τις μετατρέπουν σε θετικές, ενώ περιέγραψαν και τη χρήση της αυτοομιλίας με τη χρήση συγκεκριμένων λέξεων κλειδιών:

... μπόρεσα να ξεχωρίσω τι είναι στόχος και τι είναι όνειρο, να μπορώ να θέτω στόχους και να τους πετυχαίνω πιο εύκολα..., να μετατρέπω τις αρνητικές μου σκέψεις σε θετικές,
... για να βάλω ένα στόχο πρέπει να είναι κάτω από τον έλεγχό μου ενώ ένα όνειρο είναι κάτι που.. το θέλουμε πολύ αλλά το φανταζόμαστε και... όταν έχω ένα στόχο φτιάχνω και μια σειρά... ένα πλάνο για να γίνει ο στόχος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και συνδυάστηκε με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης, α) στην επίδοση των μαθητών / τριών σε δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας και β) στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Αρχικά πραγματοποιήθηκαν προκαταρκτικές αναλύσεις για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού από τις οποίες διαπιστώθηκε ότι οι δείκτες εσωτερικής συνοχής και για τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στις τρεις μετρήσεις της έρευνας κυμάνθηκαν από αποδεκτά ως ικανοποιητικά επίπεδα. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο στην ελληνική του μορφή έχει χρησιμοποιηθεί σε ανάλογο δείγμα (Goudas et al., 2000) με επίσης αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (.69 - .74) και αποδεκτούς δείκτες δομικής εγκυρότητας γεγονός που δείχνει ότι η εσωτερική συνοχή των παραγόντων και η δομή τους είναι ικανοποιητική.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού για να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη της διάστασης του αυτοκαθορισμού για το συγκεκριμένο δείγμα της έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η μορφή των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων συμφωνεί με τη δομή που προβλέπεται από τη θεωρία του αυτοκαθορισμού που ορίζει ότι οι τύποι κινήτρων που βρίσκονται ο ένας δίπλα στον άλλο στη διάσταση του αυτοκαθορισμού εμφανίζουν μεγαλύτερη συσχέτιση (Ryan & Connell, 1989). Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσε η συσχέτιση της ενδοπροβαλόμενης ρύθμισης με τα εσωτερικά κίνητρα που ήταν μεγαλύτερη σε σύγκριση με τη συσχέτιση της ενδοπροβαλόμενης ρύθμισης με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας. Η ύπαρξη αυτής της μορφής συσχέτισης μεταξύ των τριών αυτών τύπων κινήτρων παρατηρήθηκε και στην έρευνα του Jaakkola (2002) ο οποίος χρησιμοποίησε τη φινλανδική έκδοση του Sport Motivation Scale (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995). Ο Jaakkola απέδωσε αυτήν τη συσχέτιση στην αδυναμία να εκφραστεί αποτελεσματικά η

ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση κατά τη διαδικασία της μετάφρασης του ερωτηματολογίου στην φινλανδική γλώσσα με αποτέλεσμα οι μαθητές / τριες να θεωρήσουν τα θέματα του συγκεκριμένου παράγοντα ως έκφραση επιλογής και όχι ως εσωτερική πίεση. Μια τέτοια εξήγηση ίσως είναι πιθανή και για το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας, δηλαδή τα θέματα του συγκεκριμένου παράγοντα να μην απέδωσαν με ακρίβεια την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές / τριες συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα προκειμένου να αποφύγουν το άγχος ή για να ενισχύσουν το εγώ τους (Ryan & Deci, 2000b).

Λαμβάνοντας όμως υπόψη τη μορφή του συνόλου των αλληλοσυσχετίσεων μεταξύ των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού μπορούμε να πούμε ότι για το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας επιβεβαιώνεται η ύπαρξη της διάστασης του αυτοκαθορισμού που προβλέπεται από τη σχετική θεωρία (Deci & Ryan, 2004) γεγονός που επιτρέπει τη χρήση του δείκτη του αυτοκαθορισμού ως συνολική έκφραση του αυτοκαθορισμού των μαθητών / τριών.

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι κύριες αναλύσεις της έρευνας τα αποτελέσματα των οποίων έδειξαν ότι το πρόγραμμα της παρέμβασης ήταν αποτελεσματικό. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής συνέβαλε στη σημαντικά μεγαλύτερη αύξηση της απόδοσης των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας σε σύγκριση με τους μαθητές / τριες της ομάδας ελέγχου. Από την άλλη πλευρά η επίδρασή τους στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα.

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη φάση της έρευνας, οι μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας, οι οποίοι διδάχθηκαν τις δεξιότητες ζωής σε συνδυασμό με το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης αύξησαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τις επιδόσεις τους στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας σε σύγκριση με τους μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου στους οποίους διδάχθηκαν θεωρητικά μαθήματα που δεν είχαν σχέση με τις δεξιότητες ζωής σε συνδυασμό με το ίδιο πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης. Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν και στη δεύτερη φάση της έρευνας στην οποία οι δύο ομάδες της έρευνας αντιστράφηκαν για να εφαρμοστεί το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης και στην αρχική ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου αύξησαν μετά την παρέμβαση τις επιδόσεις τους στη δοκιμασία της δύναμης, παρά την ήδη σημαντική αύξηση από την πρώτη φάση της έρευνας, και στη δοκιμασία της ευλυγισίας, ενώ οι μαθητές / τριες της αρχικής

πειραματικής ομάδας διατήρησαν τα επίπεδα της απόδοσής τους αν και εμφάνισαν μια μικρή πτώση στις επιδόσεις τους στη δοκιμασία της δύναμης στη τρίτη μέτρηση.

Όσον αφορά την επίδραση του προγράμματος της παρέμβασης στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής δεν αύξησε σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τον αυτοκαθορισμό των μαθητών /τριών που τις διδάχθηκαν σε σύγκριση με τους μαθητές / τριες της ομάδας ελέγχου. Πιο συγκεκριμένα, οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού στη πρώτη φάση της έρευνας έδειξαν ότι τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας αυξήθηκαν μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, ενώ το σκορ στα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου παρέμεινε στα ίδια με τα αρχικά επίπεδα. Επιπρόσθετα, στη δεύτερη φάση της έρευνας, η εξωτερική ρύθμιση των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου μειώθηκε μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, ενώ η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση μειώθηκε μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση πριν την έναρξη της έρευνας. Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση δεν παρουσίασε μεταβολές σε καμία από τις δύο φάσεις της έρευνας.

Η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών αξιολογήθηκε και με τη χρήση του δείκτη του αυτοκαθορισμού που προέκυψε από το γραμμικό συνδυασμό με διαφορετικό «βάρος» των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο δείκτης του αυτοκαθορισμού αυξήθηκε στους μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας στην πρώτη φάση της έρευνας και στους μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου στη δεύτερη φάση της έρευνας, δηλαδή μετά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής στην κάθε ομάδα. Οι μεταβολές αυτές ήταν σημαντικές σε σύγκριση με τα αρχικά σκορ της κάθε ομάδας πριν την έναρξη της παρέμβασης και όχι σε σύγκριση με την αντίστοιχη ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν συνοπτικά παραπάνω θα συζητηθούν στη συνέχεια σε σχέση με τις δύο υποθέσεις της έρευνας (επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών), ενώ στη συνέχεια θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των συνεντεύξεων για να κλείσει το κεφάλαιο με μια συνολική αποτίμηση του προγράμματος διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής.

Η πρώτη υπόθεση της έρευνας επιβεβαιώθηκε πλήρως. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε σημαντική επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στην απόδοση των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας καθώς οι μαθητές / τριες που διδάχθηκαν τις δεξιότητες ζωής σε κάθε φάση της έρευνας βελτίωσαν πολύ περισσότερο την απόδοσή τους στις δύο δοκιμασίες σε σύγκριση με τους μαθητές / τριες που δε διδάχθηκαν τις δεξιότητες ζωής. Η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης όπως αξιολογήθηκε με το δείκτη της επίδρασης του αποτελέσματος κυμάνθηκε από μέτρια ως υψηλά επίπεδα. Η επίδραση και στις δύο φάσεις εφαρμογής του προγράμματος ήταν μεγαλύτερη για τη δοκιμασία της δύναμης ($ES = 1.18$ και $.92$ για τις δύο φάσεις της έρευνας) και μικρότερη για τη δοκιμασία της ευλυγισίας ($ES = .53$ και $.28$ αντίστοιχα). Σύμφωνα με τον Cohen (1988) ένας δείκτης της επίδρασης του αποτελέσματος $.20$ δείχνει διαφορές χαμηλού επιπέδου, ο δείκτης $.50$ διαφορές μέτριου επιπέδου, ενώ ο δείκτης $.80$ διαφορές υψηλού επιπέδου.

Στη δοκιμασία της δύναμης στη δεύτερη φάση της έρευνας οι επιδόσεις των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου αυξήθηκαν σημαντικά παρά το γεγονός ότι είχε ήδη προηγηθεί στατιστικά σημαντική αύξηση από την πρώτη φάση της έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτό μας δίνει δύο σημαντικές πληροφορίες. Πρώτον ότι η επίδραση του προγράμματος παρέμβασης ήταν ισχυρή καθώς οδήγησε σε αύξηση της απόδοσης των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στη δοκιμασία της δύναμης παρά την ήδη υπάρχουσα σημαντική αύξηση από την πρώτη φάση της έρευνας. Το γεγονός αυτό άλλωστε φαίνεται και από τον υψηλό δείκτη της επίδρασης του αποτελέσματος ($ES = .92$) που δείχνει υψηλού επιπέδου διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών / τριών στη δοκιμασία της δύναμης πριν και μετά την παρέμβαση. Το δεύτερο στοιχείο είναι ότι από μόνο του το πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών / τριών οδήγησε στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας στη δοκιμασία της δύναμης.

Από την άλλη πλευρά, στη δοκιμασία της ευλυγισίας δεν παρατηρήθηκε σημαντική αύξηση στις επιδόσεις των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου όταν εφάρμοσαν μόνο το πρόγραμμα της φυσικής κατάστασης. Όταν όμως το πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης συνδυάστηκε με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας τότε παρουσιάστηκε αύξηση στην απόδοσή τους και στη δοκιμασία της ευλυγισίας. Δηλαδή η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μπόρεσε να ενισχύσει την επίδραση του προγράμματος για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης που από μόνο του δεν είχε σημαντική επίδραση στην απόδοση των

μαθητών / τριών στη δοκιμασία της ευλυγισίας. Το γεγονός αυτό έχει μεγάλη πρακτική σημασία για την ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Είναι γνωστό ότι οι διαθέσιμες ώρες για τη διδασκαλία του μαθήματος είναι περιορισμένες και τα αντικείμενα που πρέπει να διδαχθούν πολλά. Κατά συνέπεια δε μπορούν να αφιερωθούν πολλές ώρες για κάθε αντικείμενο. Σύμφωνα όμως με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να ενισχύσει την επίδραση ενός προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης κάνοντας το έτσι πιο αποτελεσματικό στα στενά χρονικά πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Η σημαντική επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στην απόδοση των μαθητών / τριών στις δύο δοκιμασίες ενισχύεται και από τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης της έρευνας. Στη φάση αυτή διαπιστώθηκε μια μικρή πτώση της απόδοσης των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας στη δοκιμασία της δύναμης που ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθητές / τριες εφαρμόζαν το ίδιο πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης για δεύτερη φορά, χωρίς αυτό να συνδυάζεται με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Έτσι η επιβάρυνση παρέμεινε στα ίδια επίπεδα ενώ ενδεχόμενα η εφαρμογή του ίδιου προγράμματος για δεύτερη φορά να μην ήταν ελκυστική για τους μαθητές / τριες και κατά συνέπεια το ενδιαφέρον και η επιμονή τους να παρουσίασαν μείωση. Δεν φαίνεται όμως να συνέβη το ίδιο στους μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου οι οποίοι επανέλαβαν και αυτοί το ίδιο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης σε συνδυασμό όμως αυτή τη φορά με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής και αύξησαν την απόδοσή τους σημαντικά και στις δύο δοκιμασίες, γεγονός που δείχνει πιο ξεκάθαρα τη σημαντική επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στην απόδοση των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, όσον αφορά στην επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στην απόδοση των μαθητών / τριών, επιβεβαιώνουν και ενισχύουν αυτά προηγούμενων ερευνών. Η Κιορπέ (2002) βρήκε θετική επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στις δοκιμασίες δύναμης (κάμψεις και κοιλακοί), όχι όμως και στη δοκιμασία της ευλυγισίας. Στη συγκεκριμένη έρευνα το πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε μόνο στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν ακολούθησε το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης που ακολούθησε η πειραματική ομάδα, με αποτέλεσμα να μη γνωρίζουμε αν η αύξηση στην απόδοση των μαθητών / τριών οφειλόνταν στο πρόγραμμα παρέμβασης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής.

Ανάλογο πρόγραμμα παρέμβασης σε μαθητές / τριες δημοτικού σχολείου στο μάθημα της ολυμπιακής παιδείας εφάρμοσε ο Θεοφανίδης (2002) ο οποίος βρήκε ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής είχε θετική επίδραση στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών / τριών σε δοκιμασίες αθλητικών δεξιοτήτων της πετοσφαίρισης και της καλαθοσφαίρισης. Και αυτή η έρευνα όμως παρουσιάζει τις αδυναμίες στο σχεδιασμό που αναφέρθηκαν παραπάνω. Παρόμοια θετική επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής βρέθηκε και στην απόδοση αθλητών / τριών συλλόγων σε αθλητικές δεξιότητες της πετοσφαίρισης και του ποδοσφαίρου (Paracharis et al., 2005). Επίσης ο Beauchamp και οι συνεργάτες (1996) μελέτησαν την επίδραση ενός προγράμματος γνωστικής-συμπεριφορικής εξάσκησης και βρήκαν θετική επίδραση στην απόδοση των αθλητών στο γκολφ.

Η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει, ενισχύει και επεκτείνει τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών υιοθετώντας έναν πιο ισχυρό πειραματικό σχεδιασμό σε σύγκριση με τις παραπάνω έρευνες. Οι δύο ομάδες της παρούσας έρευνας δέχθηκαν την ίδια πειραματική επίδραση καθώς το ίδιο πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης εφαρμόστηκε και στις δύο ομάδες. Επίσης όταν στην πειραματική ομάδα της έρευνας διδάσκονταν οι δεξιότητες ζωής στην ομάδα ελέγχου γινόταν διδασκαλία ίσης χρονικής διάρκειας ενός γενικότερου θέματος που δεν είχε σχέση με τις δεξιότητες ζωής. Άλλο ένα σημαντικό πλεονέκτημα του σχεδιασμού της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το γεγονός ότι το ίδιο πρόγραμμα παρέμβασης εφαρμόστηκε και στις δύο ομάδες, μετά την αντιστροφή των ομάδων στη δεύτερη φάση της έρευνας, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την πειραματική αξιοπιστία της έρευνας καθώς κατέστη δυνατός ο έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων και για την αρχική ομάδα ελέγχου. Επομένως ο συνολικός σχεδιασμός της έρευνας μας δίνει τη δυνατότητα με μεγαλύτερη ασφάλεια να αποδώσουμε την αύξηση της απόδοσης των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας στο πρόγραμμα παρέμβασης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής.

Στη συνέχεια, με βάση κυρίως τα χαρακτηριστικά του προγράμματος παρέμβασης και τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών, θα επιχειρηθεί η διερεύνηση των παραγόντων που συντέλεσαν στη θετική αυτή επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών / τριών.

Οι δύο δεξιότητες ζωής του προγράμματος παρέμβασης της παρούσας έρευνας, δηλαδή ο καθορισμός στόχων και η αυτοομιλία αποτελούν βασικές τεχνικές ενίσχυσης της απόδοσης στα σπορ όπως τεκμηριώθηκε από τις έρευνες που παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Πρόσφατη μετα-ανάλυση (Kyllo &

Landers, 1995) έδειξε ότι ο καθορισμός στόχων αποτελεί αποτελεσματική τεχνική για την αύξηση της απόδοσης στα σπορ, ενώ το ίδιο ισχύει και για την αυτοομιλία.

Στη διάρκεια της διδασκαλίας του προγράμματος δεξιοτήτων ζωής οι μαθητές / τριες έθεσαν προσωπικούς στόχους για τις δύο δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας. Η προσπάθεια επίτευξης των στόχων αυτών λειτούργησε παρακινητικά για τους μαθητές / τριες κατευθύνοντας την προσοχή τους, αυξάνοντας την προσπάθειά τους, ενισχύοντας την επιμονή τους και διευκολύνοντας την ανάπτυξη νέων στρατηγικών για τη βελτίωση της απόδοσής τους (Locke & Latham, 2002). Παράλληλα η διδασκαλία της αυτοομιλίας και η χρήση της από τους μαθητές / τριες λειτούργησε παρακινητικά γι' αυτούς (Gammage et al., 2001; Hardy et al., 2001) ενισχύοντας τη συγκέντρωση, την προσπάθεια και την προσοχή τους κατά τη διάρκεια εκτέλεσης των ασκήσεων και των δύο δοκιμασιών (Hatzigeorgiadis, in press). Ο συνδυασμός των παραπάνω λειτουργιών είναι πιθανό ότι οδήγησε στη θετική επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στην απόδοση των μαθητών / τριών.

Όσον αφορά τη δεύτερη υπόθεση της έρευνας, δηλαδή την επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής, δεν επιβεβαιώθηκαν οι υποθέσεις της έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής δε βελτίωσε σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών της πειραματικής ομάδας σε σύγκριση με αυτούς της ομάδας ελέγχου σε κάθε φάση της έρευνας. Εντοπίστηκαν όμως μεταβολές που αφορούσαν τη σύγκριση πριν και μετά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής για κάθε ομάδα χωριστά. Από τους παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού αυξήθηκαν τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας στην πρώτη φάση της έρευνας και μειώθηκε η εξωτερική ρύθμιση των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου στη δεύτερη φάση της έρευνας. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου μειώθηκε σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση. Τέλος, δεν υπήρξε μεταβολή στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση των μαθητών / τριών και στις δύο φάσεις της έρευνας.

Πιο αναλυτικά, τα εσωτερικά κίνητρα στην αρχική πειραματική ομάδα αυξήθηκαν παρά το σχετικά υψηλό αρχικό στο σκορ των μαθητών / τριών στον παράγοντα αυτό γεγονός που δείχνει ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μπόρεσε να αυξήσει ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών / τριών για το μάθημα και την ευχαρίστηση που αποκομίζουν απ' αυτό. Η αύξηση όμως αυτή δεν ήταν σημαντικά μεγαλύτερη σε σύγκριση με την αρχική ομάδα ελέγχου. Επίσης το αποτέλεσμα αυτό δεν επιβεβαιώθηκε στη

δεύτερη φάση της έρευνας στους μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας, το αρχικό σκορ των οποίων ήταν επίσης υψηλό στα εσωτερικά κίνητρα.

Το πρόγραμμα της παρέμβασης δεν είχε καμία επίδραση στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση των μαθητών / τριών και στις δύο φάσεις της έρευνας. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στα πολύ υψηλά σκορ των μαθητών / τριών και των δύο ομάδων στη συγκεκριμένη ρύθμιση (το υψηλότερο σκορ σε σύγκριση με όλες τις υπόλοιπες ρυθμίσεις) στην αρχική μέτρηση. Οι μαθητές / τριες, δηλαδή, ήδη πριν την έναρξη της παρέμβασης θεωρούσαν το μάθημα φυσικής αγωγής ως κάτι σημαντικό και τη συμμετοχή τους σ' αυτό ως προσωπική επιλογή, γεγονός το οποίο εκφράζεται μέσα από την αναγνωρίσιμη ρύθμιση (Ryan & Deci, 2000b).

Το πρόγραμμα παρέμβασης δεν είχε καμία επίδραση στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση των μαθητών / τριών της αρχικής πειραματικής ομάδας, ενώ στην αρχική ομάδα ελέγχου το σκορ των μαθητών / τριών βελτιώθηκε μετά την παρέμβαση, αλλά σε σύγκριση με το αρχικό σκορ πριν την έναρξη της έρευνας. Η συνολική μείωση στην τρίτη μέτρηση στο σκορ της αρχικής ομάδας στην ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση ήταν αποτέλεσμα των επιδράσεων που δέχθηκαν οι μαθητές / τριες και στις δύο φάσεις της έρευνας. Δηλαδή οφείλεται και στο πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης και στη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Η ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση είναι σχετικά ελεγχόμενη μορφή ρύθμισης στην οποία οι συμπεριφορές πραγματοποιούνται προκειμένου να αποφευχθεί το άγχος ή για να επιτευχθεί ενίσχυση του εγώ (Ryan & Deci, 2000b). Ο συνδυασμός του προγράμματος της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής και ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης τα οποία διδάχθηκαν αμφότερα με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας καθώς και το γεγονός ότι δόθηκε έμφαση στην προσωπική βελτίωση και στην επίτευξη προσωπικών στόχων και όχι στο ξεπέραςμα των άλλων ίσως οδήγησε στην έστω και σε χαμηλά επίπεδα μείωση της ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης.

Η εξωτερική ρύθμιση μειώθηκε σημαντικά στους μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου στη δεύτερη φάση της έρευνας μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα επίπεδα πριν την παρέμβαση, αποτέλεσμα όμως που δεν παρατηρήθηκε στους μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας. Η εξωτερική ρύθμιση αποτελεί την κλασική μορφή εξωτερικών κινήτρων στην οποία η συμπεριφορά των ατόμων ελέγχεται από εξωτερικές αμοιβές, απαιτήσεις και εξαναγκασμούς, καθώς τα άτομα εκτελούν μια δραστηριότητα για να πετύχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα ή για να αποφύγουν μια απειλητική τιμωρία (Deci & Ryan, 2000). Είναι επομένως ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι μαθητές / τριες δε θεώρησαν το πρόγραμμα ως κάτι που τους επιβάλλεται

και δε συμμετείχαν σ' αυτό επειδή απλά έπρεπε να το κάνουν, γιατί δεν είχαν άλλη επιλογή ή για να μην πάρουν απουσία, αλλά επειδή τους ήταν ευχάριστο και τους προκάλεσε το ενδιαφέρον.

Συμπερασματικά μπορεί να ειπωθεί ότι δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες μεταβολές στους παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού μεταξύ της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε κάθε φάση της έρευνας μετά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής. Εξάιρεση αποτέλεσαν τα εσωτερικά κίνητρα στη πρώτη φάση της έρευνας και η εξωτερική ρύθμιση στη δεύτερη φάση της έρευνας. Θα πρέπει όμως να επισημανθεί ότι οι μεταβολές αυτές, με βάση την επίδραση του αποτελέσματος, κυμάνθηκαν από χαμηλά ως μέτρια επίπεδα ($ES = .40 - .47$), δεν επιβεβαιώθηκαν και στις δύο φάσεις της έρευνας και αφορούσαν συγκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα χωριστά.

Η δεύτερη υπόθεση της έρευνας ελέγχθηκε και με το δείκτη του αυτοκαθορισμού ο οποίος αποτελεί δείκτη που εκφράζει συνολικά τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών καθώς προκύπτει από το γραμμικό συνδυασμό με διαφορετικό «βάρος» των τεσσάρων παραγόντων του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού (Ryan & Connel, 1989). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων δεν έδειξε σημαντικές διαφορές στη βελτίωση των σκορ στο δείκτη του αυτοκαθορισμού μεταξύ της αντίστοιχης πειραματικής και της ομάδας ελέγχου σε κάθε φάση της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, ο δείκτης του αυτοκαθορισμού αυξήθηκε μετά την παρέμβαση, σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση, στην αρχική πειραματική ομάδα στην πρώτη φάση της έρευνας. Επίσης αυξήθηκε σημαντικά σε σύγκριση με τη μέτρηση πριν την παρέμβαση και στην αρχική ομάδα ελέγχου στη δεύτερη φάση της έρευνας παρά την προϋπάρχουσα αύξηση από την πρώτη φάση που έτεινε να είναι στατιστικά σημαντική ($p = .06$). Βέβαια όπως και με τους παράγοντες του ερωτηματολογίου έτσι και με το δείκτη του αυτοκαθορισμού οι διαφορές αυτές, που αφορούσαν συγκρίσεις πριν και μετά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής για την κάθε ομάδα χωριστά, κυμάνθηκαν από χαμηλά ως μέτρια επίπεδα ($ES = .35 - .39$) όπως αξιολογήθηκαν από το δείκτη επίδρασης του αποτελέσματος.

Ένα σημείο το οποίο αξίζει να συζητηθεί περισσότερο είναι το γεγονός ότι ο δείκτης του αυτοκαθορισμού στην αρχική ομάδα ελέγχου εκτός από τη σημαντική αύξηση που παρουσίασε μετά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής στη δεύτερη φάση της έρευνας, είχε ήδη παρουσιάσει αύξηση, που έτεινε να είναι στατιστικά σημαντική ($p = .06$), και στην πρώτη φάση της έρευνας στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές / τριες εφάρμοσαν το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης σε συνδυασμό με τη διδασκαλία θεμάτων που δεν είχαν σχέση με τις δεξιότητες ζωής. Το γεγονός αυτό δείχνει ότι το πρόγραμμα

δεξιοτήτων ζωής μπόρεσε να επιδράσει θετικά στην αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών / τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου παρά την ήδη προϋπάρχουσα αύξηση από την πρώτη φάση της έρευνας. Αφήνει όμως αναπάντητο το ερώτημα της αρχικής αύξησης του αυτοκαθορισμού των μαθητών / τριών στην πρώτη φάση της έρευνας στη διάρκεια της οποίας ακολούθησαν μόνο το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης και θεωρητικές διαλέξεις διαφόρων θεμάτων. Μια πιθανή απάντηση ίσως βρίσκεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης, που εφαρμόστηκε κυρίως με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας όπως το στυλ του αυτοελέγχου, το αμοιβαίο στυλ και την άσκηση σε σταθμούς και λιγότερο με το παραγγελματικό στυλ με το οποίο είναι συνηθισμένοι οι μαθητές / τριες, να είχε θετική επίδραση στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών. Σύμφωνα με το Goudas και τους συνεργάτες (1995) το διαφοροποιημένο στυλ διδασκαλίας ενισχύει τα αισθήματα αυτονομίας των μαθητών / τριών και κατά συνέπεια μπορεί να αυξήσει τον αυτοκαθορισμό τους. Ένα άλλο αποτέλεσμα που ενισχύει την υπόθεση ότι και τα στυλ διδασκαλίας του προγράμματος φυσικής κατάστασης επηρέασαν τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών είναι η σημαντική μείωση της ενδοπροβαλλόμενης ρύθμισης στην αρχική ομάδα ελέγχου μετά την παρέμβαση σε σύγκριση με τη μέτρηση πριν την έναρξη της έρευνας. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αποτέλεσμα των επιδράσεων που δέχθηκαν οι μαθητές / τριες και στις δύο φάσεις της έρευνας, δηλαδή και της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής και της εφαρμογής του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης.

Απομένει να διερευνηθεί πιο διεξοδικά σε μελλοντικές έρευνες αν τα στυλ της διδασκαλίας με τα οποία διδάσκονται τα περιεχόμενα του μαθήματος της φυσικής αγωγής τα οποία συνδυάζονται με τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής επηρεάζουν και αυτά τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών και σε ποιο βαθμό. Είναι γεγονός όμως ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής απαιτεί συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας (Mangulkar et al., 2001). Ο συνδυασμός επομένως της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής με τα αντικείμενα του μαθήματος φυσικής αγωγής θα είναι αρμονικότερος στην περίπτωση που και αυτά διδάσκονται με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Αυτό φάνηκε από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής που συνδυάστηκε με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης το οποίο διδάχθηκε με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας είχε θετική επίδραση στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών.

Συνολικά τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις στους παράγοντες του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού και στο δείκτη του αυτοκαθορισμού δείχνουν ότι

οι μαθητές / τριες που διδάχθηκαν τις δεξιότητες ζωής δεν αύξησαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τον αυτοκαθορισμό τους σε σύγκριση με τους μαθητές / τριες που εφάρμοσαν το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης σε συνδυασμό με τη διδασκαλία θεμάτων που δεν είχαν σχέση με τις δεξιότητες ζωής. Διαπιστώθηκαν όμως διαφορές στις συγκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα χωριστά στο δείκτη του αυτοκαθορισμού και στις δύο ομάδες, στα εσωτερικά κίνητρα στην αρχική πειραματική ομάδα και στην εξωτερική ρύθμιση στην αρχική ομάδα ελέγχου. Στη θετική αυτή επίδραση του προγράμματος παρέμβασης είναι πιθανό να συνεισέφερε και το γεγονός ότι η εφαρμογή του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης έγινε κυρίως με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας (στυλ αυτοελέγχου, αμοιβαίο, άσκηση σε σταθμούς) και λιγότερο με δασκαλοκεντρικές μεθόδους (στυλ παραγγέλματος).

Η παρούσα έρευνα είναι η πρώτη που μελέτησε την επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό και γενικότερα στα κίνητρα των μαθητών / τριών έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004). Η Κιορπέ (2002) και ο Θεοφανίδης (2002) μελέτησαν την επίδραση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής μόνο στα εσωτερικά κίνητρα, ενώ λιγιστές είναι και οι έρευνες που έχουν εξετάσει την επίδραση παρόμοιων προγραμμάτων παρέμβασης στον αυτοκαθορισμό των συμμετεχόντων.

Η Κιορπέ (2002) βρήκε σημαντική αύξηση των εσωτερικών κινήτρων στους παράγοντες προσπάθεια και αντιλαμβανόμενη ικανότητα, και μείωση στον προσανατολισμό στο εγώ των μαθητών / τριών ο οποίος, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004), αντιστοιχεί στην ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση των εξωτερικών κινήτρων. Παρόμοια ο Θεοφανίδης (2002) βρήκε βελτίωση στους παράγοντες των εσωτερικών κινήτρων διασκέδαση / ενδιαφέρον, προσπάθεια και αντιλαμβανόμενη ικανότητα και μείωση στον παράγοντα πίεση / άγχος. Κοινό σημείο των παραπάνω ερευνών με την παρούσα έρευνα είναι το γεγονός ότι οι σημαντικές μεταβολές που εντοπίστηκαν αφορούσαν συγκρίσεις πριν και μετά την παρέμβαση για κάθε ομάδα χωριστά και όχι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων της κάθε έρευνας. Και στις τρεις όμως έρευνες τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών / τριών αυξήθηκαν μετά τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής και παρά το γεγονός ότι η αύξηση αυτή δεν ήταν σημαντικά μεγαλύτερη σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, μπορεί να χαρακτηριστεί ως ενθαρρυντική.

Στη συνέχεια του κεφαλαίου θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της επίδρασης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών σε σχέση με τους πιθανούς μηχανισμούς επίδρασης των δεξιοτήτων ζωής που παρουσιάστηκαν στο

κεφάλαιο της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας (ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών και χρησιμοποίηση από τους μαθητές / τριες στρατηγικών ενίσχυσης του ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητες του προγράμματος). Θα επιχειρηθεί να απαντηθεί το ερώτημα γιατί παρόλο που το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν κατάλληλα σχεδιασμένο για να αυξήσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών, δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας.

Το πρόγραμμα παρέμβασης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής βασίστηκε στον καθορισμό προσωπικών στόχων από τους μαθητές / τριες τους οποίους ήταν ελεύθεροι να επιλέξουν και να τροποποιήσουν. Η εστίαση του προγράμματος ήταν στην επίτευξη των προσωπικών στόχων και όχι στη σύγκριση με τους άλλους, στη διαδικασία εκμάθησης της τεχνικής του καθορισμού στόχων και της αυτοομιλίας, αλλά και της τεχνικής των ασκήσεων για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης και όχι στο αποτέλεσμα. Το γεγονός αυτό θεωρητικά θα ενίσχυε τα επίπεδα του αυτοκαθορισμού των μαθητών / τριών μέσω της ικανοποίησης των αναγκών της αυτονομίας και της ικανότητας.

Η επίδραση της τεχνικής του καθορισμού στόχων στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών εξετάστηκε στην έρευνα του Wang (2004) ο οποίος εφάρμοσε σε μαθήτριες γυμνασίου ένα πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στην τεχνική του καθορισμού στόχων διάρκειας 6 εβδομάδων. Στη συγκεκριμένη έρευνα βρέθηκε θετική επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στον αυτοκαθορισμό των μαθητριών η οποία όμως ήταν αποτέλεσμα της αύξησης του δείκτη του αυτοκαθορισμού στην πειραματική ομάδα σε συνδυασμό με τη μείωση του στην ομάδα ελέγχου. Ερμηνεύοντας το αποτέλεσμα αυτό ο συγγραφέας υποστήριξε ότι το διάστημα των 6 εβδομάδων της παρέμβασης ήταν μικρό και χρειαζόταν μεγαλύτερο διάστημα παρέμβασης για να υπάρξει σημαντική επίδραση στον αυτοκαθορισμό.

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής ήταν η χρήση των συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας, η οποία πιθανά συνέβαλε και αυτή στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, της ικανότητας και των σχέσεων με τους άλλους που αποτελεί την προϋπόθεση για την αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών / τριών (Ryan & Deci, 2000a). Βέβαια και το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης εφαρμόστηκε και αυτό κατά κύριο λόγο με μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, όπως το στυλ του αυτοελέγχου, το αμοιβαίο στυλ και η γύμναση σε σταθμούς. Τα στυλ αυτά της διδασκαλίας εμπλέκουν ενεργά τους μαθητές / τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία και ικανοποιούν και αυτά ως ένα βαθμό τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες αυξάνοντας έτσι και τον αυτοκαθορισμό των μαθητών

/τριών (Goudas et al., 1995). Αυτό διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα στην οποία ο δείκτης του αυτοκαθορισμού των μαθητών /τριών της αρχικής ομάδας ελέγχου αυξήθηκε σε επίπεδα που έτειναν να είναι στατιστικά σημαντικά όταν εφάρμοσαν μόνο το πρόγραμμα ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης. Η αύξηση όμως αυτή στο δείκτη του αυτοκαθορισμού στην ομάδα ελέγχου, ως αποτέλεσμα της εφαρμογής του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης, είχε ως αποτέλεσμα η σημαντική αύξηση στο δείκτη του αυτοκαθορισμού στην αρχική πειραματική ομάδα πριν και μετά την παρέμβαση να μην είναι σημαντικά μεγαλύτερη από αυτή της αρχικής ομάδας ελέγχου.

Μια άλλη πιθανή ερμηνεία για τα χαμηλά επίπεδα επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης είναι το γεγονός ότι ο αυτοκαθορισμός των ατόμων σε ένα πεδίο της ζωής, όπως είναι το μάθημα της φυσικής αγωγής, είναι ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό (Vallerand & Ratelle, 2004) και επομένως δε μπορεί να αλλάξει εύκολα και πολύ περισσότερο γρήγορα. Το πρόγραμμα παρέμβασης της παρούσας έρευνας είχε διάρκεια 8 μαθήματα και η συνολική διάρκεια της έρευνας συμπεριλαμβανομένων και των δύο φάσεων της έρευνας ήταν περίπου 3 μήνες. Σίγουρα το διάστημα αυτό δεν ήταν μεγάλο ώστε να έχουμε σημαντικές αλλαγές στον αυτοκαθορισμό των μαθητών /τριών, αφού σύμφωνα με τον Jaakkola (2002) ακόμη και ο ένας χρόνος παρέμβασης για αύξηση του αυτοκαθορισμού ήταν ανεπαρκής, καθώς στην έρευνά του βρήκε χαμηλά επίπεδα επίδρασης στον αυτοκαθορισμό των μαθητών /τριών μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης που περιείχε μεταξύ των άλλων και ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων. Μάλιστα η διαφορά μετά την παρέμβαση μεταξύ των δύο ομάδων στη συγκεκριμένη έρευνα οφείλονταν κυρίως στη μείωση του αυτοκαθορισμού της ομάδας ελέγχου και όχι τόσο στην αύξηση της πειραματικής ομάδας, όπως συνέβη και στην έρευνα του Wang (2004), παρόλο που το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε επίσης τροποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας και πρακτικές αύξησης της αυτονομίας και επομένως στόχευε στην αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών /τριών.

Από την άλλη πλευρά όμως ο Beauchamp και οι συνεργάτες (1996) με την παρέμβαση γνωστικής-συμπεριφορικής εξάσκησης διάρκειας 14 εβδομάδων μπόρεσαν να αυξήσουν τα εσωτερικά κίνητρα και να μειώσουν την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση αθλητών γκολφ. Εξηγώντας τα αποτελέσματα της έρευνάς τους οι συγγραφείς προτείνουν ότι οι συμπεριφορικές - γνωστικές τεχνικές που χρησιμοποίησαν στην παρέμβασή τους ενίσχυσαν τη διαδικασία της εσωτερίκευσης και οδήγησαν στην αύξηση του αυτοκαθορισμού των αθλητών του γκολφ. Αυτό έγινε γιατί σύμφωνα με τον Jaakkola (2002) στα πεδία των σπορ και της φυσικής δραστηριότητας η συμμετοχή είναι συνήθως

αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής ενώ στη φυσική αγωγή οι μαθητές / τριες συμμετέχουν υποχρεωτικά. Η διαφορετική φύση των δύο πεδίων ίσως να είναι και η αιτία για τη μεγαλύτερη επίδραση της παρέμβασης του Beauchamp και των συνεργατών. Επίσης σύμφωνα με τον Jaakkola στη διάσταση εσωτερικών - εξωτερικών κινήτρων είναι πιο εύκολο πρώτα να επηρεαστούν οι εξωτερικές μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης γεγονός που διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα στην οποία η μεγαλύτερη επίδραση του προγράμματος εντοπίστηκε στον παράγοντα εξωτερική ρύθμιση του ερωτηματολογίου του αυτοκαθορισμού.

Συνολικά μπορεί να υποστηριχθεί ότι το πρόγραμμα διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής ήταν σχεδιασμένο ώστε να εμπλέξει τους μαθητές / τριες στην εκπαιδευτική διαδικασία παρέχοντάς τους τη δυνατότητα λήψης αποφάσεων γεγονός που θα συνέβαλε θετικά στην προώθηση των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Deci et al., 1991). Επίσης το πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής ικανοποίησε τις τρεις προϋποθέσεις που πρέπει να έχει, σύμφωνα με το Deci και τους συνεργάτες (1994), ένα πρόγραμμα παρέμβασης για να ενισχύσει και να προωθήσει τη διαδικασία της εσωτερίκευσης: α) την παροχή μιας λογικής εξήγησης (οι δεξιότητες ζωής μπορούν να χρησιμοποιηθούν και εκτός του μαθήματος), β) την αναγνώριση της οπτικής των άλλων (χρήση συμμετοχικών μεθόδων διδασκαλίας) και γ) την παροχή επιλογών αντί ελέγχου (προσωπικοί στόχοι για τους μαθητές / τριες). Η μικρή όμως σχετικά διάρκεια της παρέμβασης σε συνδυασμό με το γεγονός ότι ο αυτοκαθορισμός σε ένα πεδίο, όπως το μάθημα της φυσικής αγωγής, είναι ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό είχαν ως αποτέλεσμα το πρόγραμμα παρέμβασης να μην αυξήσει σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών της πειραματικής ομάδας. Επίσης η εφαρμογή του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας αύξησε τον αυτοκαθορισμό και των μαθητών / τριών της ομάδας ελέγχου με αποτέλεσμα την αδυναμία εντοπισμού σημαντικών διαφορών μεταξύ πειραματικής και ομάδας ελέγχου.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω μπορεί να ειπωθεί ότι η έστω και μικρή αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών / τριών μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης σε σύγκριση με τα αρχικά επίπεδα μπορεί να θεωρηθεί ενθαρρυντικό γεγονός. Οι δεξιότητες ζωής, ιδιαίτερα όταν διδάσκονται σε συνδυασμό με αντικείμενα του μαθήματος φυσικής αγωγής που διδάσκονται και αυτά με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, κάνουν το μάθημα πιο ελκυστικό και πιο ενδιαφέρον για τους μαθητές / τριες και οι λόγοι για τους οποίους συμμετέχουν στο μάθημα γίνονται πιο αυτοκαθοριζόμενοι. Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό για δύο κυρίως λόγους. Πρώτον γιατί οι

αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με πιο θετικά μαθησιακά αλλά και γενικότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Frederick-Recascino, 2004; Vallerand & Rousseau, 2001) και δεύτερο γιατί γνωρίζουμε ήδη ότι τα κίνητρα των μαθητών / τριών για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής μειώνονται με τη μετάβαση από το δημοτικό προς το γυμνάσιο και το λύκειο (Digelidis & Papaioannou, 1999). Επομένως προγράμματα που μπορούν να αυξήσουν τα κίνητρα των μαθητών / τριών και ιδιαίτερα τους αυτοκαθοριζόμενους τύπους της παρακίνησης είναι ιδιαίτερα χρήσιμα για την υλοποίηση των στόχων του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο προκύπτει αν εξετάσουμε ταυτόχρονα τις επιδράσεις του προγράμματος παρέμβασης στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και στο δείκτη του αυτοκαθορισμού καθώς διαπιστώνεται μια σχεδόν παράλληλη πορεία στις μεταβολές των μεταβλητών αυτών της έρευνας. Έτσι για την αρχική πειραματική ομάδα στην πρώτη φάση της έρευνας υπήρξε αύξηση των επιδόσεων στις δύο δοκιμασίες και ταυτόχρονα αύξηση του σκορ στο δείκτη του αυτοκαθορισμού. Αντίθετα στη δεύτερη φάση της έρευνας στη δοκιμασία της δύναμης παρατηρήθηκε μια μικρή πτώση και διατήρηση στη δοκιμασία της ευλυγισίας και καμία μεταβολή στο δείκτη του αυτοκαθορισμού. Αντίστοιχη παράλληλη επίδραση υπήρξε και στην αρχική ομάδα ελέγχου στην οποία η αρχική σημαντική αύξηση στη δοκιμασία της δύναμης στην πρώτη φάση της έρευνας συνοδεύτηκε από μια αύξηση στο δείκτη του αυτοκαθορισμού που έτεινε να είναι σημαντική ($p = .06$). Στη δεύτερη φάση υπήρξε ταυτόχρονη αύξηση στις δύο δοκιμασίες και στο δείκτη του αυτοκαθορισμού. Θα πρέπει βέβαια να επισημανθεί ότι οι δείκτες επίδρασης του αποτελέσματος ήταν κατά πολύ μεγαλύτεροι στις μεταβολές που αφορούσαν τις δύο δοκιμασίες και πολύ μικρότεροι στο δείκτη του αυτοκαθορισμού.

Με βάση τις παράλληλες αυτές μεταβολές μπορεί να υποθεθεί ότι εκτός από την άμεση επίδραση του προγράμματος παρέμβασης στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών / τριών στις δύο δοκιμασίες ίσως υπήρξε και μια έμμεση επίδραση μέσω της αύξησης των επιπέδων του αυτοκαθορισμού των μαθητών / τριών τα οποία συνέβαλαν στην αύξηση της απόδοσης. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με παράγοντες όπως η προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989), η καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση (Miserandino, 1996), η αύξηση του ενδιαφέροντος για την άσκηση (Goudas et al., 1994). Η υπόθεση αυτή θα μπορούσε να εξεταστεί άμεσα σε μια μελλοντική έρευνα για να διαπιστωθεί αν όντως η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μπορεί να επηρεάσει έμμεσα την αύξηση της απόδοσης των μαθητών / τριών μέσω της αύξησης του αυτοκαθορισμού τους για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η επανάληψη του ίδιου προγράμματος για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης στις δύο φάσεις της έρευνας μας δίνει τη δυνατότητα για ορισμένες ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις. Η επανάληψη αυτή είναι πολύ πιθανό να έγινε αντιληπτή από τους μαθητές / τριες και των δύο ομάδων ως κάτι λιγότερο ενδιαφέρον και προκλητικό. Στους μαθητές / τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εμφανίσουν μια μικρή πτώση στην απόδοσή τους στη δοκιμασία της δύναμης στην τρίτη μέτρηση. Οι μαθητές / τριες όμως της αρχικής ομάδας ελέγχου που διδάχθηκαν ταυτόχρονα και τις δεξιότητες ζωής αύξησαν σημαντικά την απόδοσή τους και στις δύο δοκιμασίες. Μια πιθανή ερμηνεία αυτού του αποτελέσματος είναι η χρησιμοποίηση από τους μαθητές / τριες της αρχικής ομάδας ελέγχου στρατηγικών ενίσχυσης του ενδιαφέροντος (Sansone et al., 1992; Sansone et al., 1999), καθώς αντιλήφθηκαν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής με τον καθορισμό και την προσπάθεια επίτευξης των προσωπικών στόχων και τη χρήση της αυτοομιλίας ως κάτι σημαντικό γι' αυτούς. Οι στρατηγικές ενίσχυσης του ενδιαφέροντος από την πλευρά τους ενίσχυσαν τη διαδικασία της εσωτερίκευσης και επομένως επηρέασαν και τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών (Green-Demers et al., 1998).

Σημαντικές πληροφορίες για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής της έρευνας μας δίνει και η ανάλυση των συνεντεύξεων των μαθητών / τριών που πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης επιτρέπει την πληρέστερη αξιολόγηση του προγράμματος παρέμβασης. Από την ποιοτική αξιολόγηση μπορούμε να αντλήσουμε χρήσιμες πληροφορίες για την καταλληλότητα του σχεδιασμού του προγράμματος παρέμβασης, για την αποτελεσματικότητά του, αλλά και να πληροφορηθούμε τη γνώμη των μαθητών / τριών γι' αυτό.

Οι μαθητές / τριες βρήκαν το πρόγραμμα παρέμβασης ενδιαφέρον και ευχάριστο, ως κάτι το καινούργιο και το διαφορετικό. Η αναφορά αυτή των μαθητών / τριών είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς σύμφωνα με τους Sansone και Harackiewicz (1996) η βίωση του ενδιαφέροντος για μια δραστηριότητα κατά τη διάρκεια εκτέλεσής της είναι απαραίτητος παράγοντας για τη συνέχισή της. Το γεγονός ότι το πρόγραμμα παρέμβασης περιείχε στην αρχή ένα θεωρητικό κομμάτι, στοιχείο σχετικά άγνωστο στο μάθημα της φυσικής αγωγής στη χώρα μας, αλλά και το ότι ο χρόνος που αφιερώνονταν για παιχνίδι ήταν πολύ περιορισμένος δε φάνηκε να επηρέασαν τη γνώμη των μαθητών / τριών για το πρόγραμμα παρέμβασης. Παρά τα δύο αυτά θεωρητικά «μειονεκτήματα» του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές / τριες το βρήκαν ενδιαφέρον και ευχάριστο και θα ήθελαν να συνεχιστεί η εφαρμογή του. Ελάχιστες ήταν οι αντιδράσεις των μαθητών /

τριών κυρίως για το γεγονός ότι ο χρόνος του παιχνιδιού ήταν λίγος. Το φαινόμενο αυτό, παρόλο που οι διαστάσεις του ήταν πολύ μικρότερες από τις αναμενόμενες, θεωρείται λογικό καθώς το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα της φυσικής αγωγής στη χώρα μας έχει ως βάση του τη διδασκαλία των αθλοπαιδιών και κατά συνέπεια ο χρόνος του παιχνιδιού για τους μαθητές / τριες κινείται σε υψηλά επίπεδα στη διάρκεια ενός ημερήσιου μαθήματος. Επομένως η εισαγωγή προγραμμάτων που περιέχουν ένα κομμάτι θεωρίας, όταν αυτή διδαχθεί με τις κατάλληλες μεθόδους και συνδυαστεί σωστά με το πρακτικό μέρος, δε θα κάνει το μάθημα λιγότερο ενδιαφέρον για τους μαθητές / τριες.

Η διδασκαλία του προγράμματος παρέμβασης ήταν αποτελεσματική καθώς οι μαθητές / τριες κατανόησαν τις βασικές έννοιες που περιείχε το πρόγραμμα παρέμβασης για το τι είναι στόχος, ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός σωστά καθορισμένου στόχου, τη δημιουργία ενός πλάνου για την επίτευξή του καθώς και τη διαδικασία μετατροπής των αρνητικών σκέψεων σε θετικές. Επιβεβαιώθηκε επομένως το γεγονός ότι οι συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη διδασκαλία του προγράμματος παρέμβασης, είναι οι πλέον κατάλληλες για τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής (Mangrulkar et al., 2001).

Θετική άποψη εξέφρασαν οι μαθητές / τριες και για τη χρησιμότητα της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής καθώς ανέφεραν σε πολλά αποσπάσματα ότι οι δεξιότητες ζωής είναι χρήσιμες και ωφέλιμες και μπορούν να τους χρησιμεύσουν όχι μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα. Επίσης σύμφωνα με τους μαθητές / τριες οι δεξιότητες ζωής θα τους φανούν χρήσιμες και εκτός σχολείου αλλά και στο μέλλον στην ενήλικη ζωή. Το γεγονός αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία καθώς η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο του μαθήματος φυσικής αγωγής προσδίδει στο μάθημα μία επιπλέον αξία και χρησιμότητα η οποία σύμφωνα με το Goudas και τους συνεργάτες (2000) οδηγεί σε αυξημένα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων ενώ συμβάλει σύμφωνα με το Deci και τους συνεργάτες (1991) και στη διαδικασία της εσωτερίκευσης και της ενσωμάτωσης μιας δραστηριότητας ή συμπεριφοράς. Δηλαδή η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής μέσα από την αξία που προσδίδει στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης μέσω της αύξησης στον εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας.

Παράλληλα οι μαθητές / τριες ανέφεραν και τρόπους με τους οποίους θεωρούν ότι οι δεξιότητες ζωής τους βοήθησαν ή μπορούν να τους βοηθήσουν. Μεταξύ αυτών είναι η εστίαση της προσοχής, η αύξηση της προσπάθειας, η μείωση του άγχους. Οι λόγοι αυτοί που ανέφεραν οι μαθητές / τριες συμφωνούν με έρευνες που έγιναν και είχαν ως

αντικείμενο τη λειτουργία των δεξιοτήτων ζωής της παρούσας έρευνας, δηλαδή του καθορισμού στόχων (Locke & Latham, 2002) και της αυτοομιλίας (Gammage et al., 2001; Hardy et al., 2001; Hatzigeorgiadis, in press).

Τέλος, οι μαθητές / τριες μετέφεραν τις δεξιότητες ζωής και σε άλλα μαθήματα καθώς επίσης και εκτός σχολείου. Το γεγονός ότι οι μαθητές / τριες χρησιμοποίησαν τις δεξιότητες ζωής που διδάχθηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης όχι μόνο στο μάθημα φυσικής αγωγής, αλλά και σε άλλα μαθήματα και σε δραστηριότητες εκτός σχολείου, είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό. Και αυτό γιατί καταρχήν επιβεβαιώνει το χαρακτηρισμό των δύο δεξιοτήτων του προγράμματος παρέμβασης ως δεξιοτήτων ζωής (Danish, 2000) και γιατί το μάθημα της φυσικής αγωγής αποκτά μια ιδιαίτερη αξία καθώς μπορεί να διδάξει στους μαθητές / τριες δεξιότητες χρήσιμες για όλη τους τη ζωή και συνεισφέρει με τον τρόπο αυτό στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία και στην προσωπική τους ενδυνάμωση.

Κάνοντας μια συνολική αποτίμηση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα και της ποσοτικής και της ποιοτικής ανάλυσης, μπορούμε να πούμε ότι ήταν αποτελεσματικό. Η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής συνέβαλε θετικά στην αύξηση της απόδοσης των μαθητών / τριών σε δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας με την επίδραση του προγράμματος παρέμβασης να είναι πολύ μεγαλύτερη στη δοκιμασία της δύναμης και μικρότερη στη δοκιμασία της ευλυγισίας. Είναι επίσης ενθαρρυντικό το γεγονός ότι το πρόγραμμα μπόρεσε να επιδράσει και να αυξήσει έστω και σε χαμηλά επίπεδα τον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών που διδάχθηκαν τις δεξιότητες ζωής, παρά το γεγονός ότι η αύξηση αυτή δεν ήταν μεγαλύτερη σε σύγκριση με τους μαθητές / τριες της ομάδας ελέγχου, αλλά μόνο σε σύγκριση με τα αρχικά επίπεδα και ίσως να οφείλεται ως ένα σημείο και στις μεθόδους διδασκαλίας του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι οι μαθητές / τριες κατανόησαν τη διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής την οποία βρήκαν ενδιαφέρουσα και ευχάριστη, χρήσιμη και ωφέλιμη. Παράλληλα χρησιμοποίησαν τις δεξιότητες ζωής όχι μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και στα υπόλοιπα μαθήματα και σε δραστηριότητές τους εκτός σχολείου.

Η εισαγωγή επομένως ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής όχι μόνο δεν εμποδίζει την υλοποίηση των στόχων του μαθήματος, όπως είναι πιθανό να υποστηριχθεί λόγω της ύπαρξης ενός θεωρητικού μέρους στο μάθημα, αλλά μπορεί να συνεισφέρει και στην υλοποίηση βασικών στόχων του μαθήματος. Παράλληλα οι μαθητές / τριες αποκτούν δεξιότητες που θα μπορέσουν να χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους, γεγονός που δίνει μεγαλύτερη αξία

στο μάθημα της φυσικής αγωγής αφού γίνεται μέσο για την αρμονική ένταξη των μαθητών / τριών στο κοινωνικό σύνολο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VI

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Το μάθημα της φυσικής αγωγής καλείται, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος, να συνεισφέρει, με τα δικά του μέσα και μεθόδους, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών / τριών και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία. (ΦΕΚ 304, 13-3-03). Για την επίτευξη αυτού του στόχου έχει προταθεί μεταξύ των άλλων η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής (Danish, 2000; Danish & Nellen, 1997) σε συνδυασμό με τα ήδη υπάρχοντα περιεχόμενα του μαθήματος. Δεξιοτήτων δηλαδή, τις οποίες οι μαθητές / τριες θα διδαχθούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής, θα τις χρησιμοποιήσουν σ' αυτό, ενώ ταυτόχρονα θα μπορέσουν να τις μεταφέρουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους όπως, στην οικογένεια, στη γειτονιά και στο χώρο εργασίας ως ενήλικοι πολίτες. Παράλληλα το ιδανικό σχολείο θα πρέπει να προωθεί τον ενθουσιασμό των μαθητών / τριών για τη μάθηση και την επίτευξη καθώς και μια αίσθηση συνειδητής και ελεύθερης συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Deci et al., 1991). Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή επομένως προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που να καλλιεργούν ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό κλίμα, να υποστηρίζουν την αυτονομία των μαθητών / τριών και ταυτόχρονα να συνεισφέρουν στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος πρέπει να αποτελεί βασική εκπαιδευτική προτεραιότητα.

Η παρούσα έρευνα εξέτασε την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής, που περιελάμβανε τις δεξιότητες του καθορισμού στόχων και τη θετική σκέψη - αυτοομιλία και συνδυάστηκε με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών / τριών στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Όπως έδειξε η ανάλυση των αποτελεσμάτων το πρόγραμμα παρέμβασης ήταν αποτελεσματικό καθώς η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής συνέβαλε στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών / τριών στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και παράλληλα επέδρασε, σε συνδυασμό με το πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης, έστω και σε χαμηλά επίπεδα στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα είναι ενθαρρυντικά καθώς δείχνουν ότι η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της

φυσικής αγωγής μπορεί από τη μία πλευρά να συμβάλει στην υλοποίηση βασικών στόχων του μαθήματος και από την άλλη να διδάξει στους μαθητές / τριες δεξιότητες οι οποίες θα τους φανούν χρήσιμες και στην υπόλοιπη ζωή τους.

Με την επίτευξη του διπλού αυτού στόχου το μάθημα της φυσικής αγωγής αναβαθμίζεται καθώς και άμεσα αποτελέσματα έχει να επιδείξει, αλλά και έμμεσα καθώς συνεισφέρει στην ενδυνάμωση των μαθητών / τριών και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία. Το γεγονός αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς προσφέρει ένα σημαντικό επιχείρημα ενάντια στις επικρίσεις που δέχεται το μάθημα της φυσικής αγωγής για το ότι δεν έχει να επιδείξει σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα και δε συνεισφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ θεωρείται από πολλούς ως ώρα αναψυχής και χαλάρωσης των μαθητών / τριών από την πίεση των άλλων μαθημάτων.

Η ανάπτυξη επομένως και η εφαρμογή προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στο πλαίσιο του μαθήματος φυσικής αγωγής μπορεί να συνεισφέρει στην προώθηση και στην υλοποίηση των σκοπών του μαθήματος καθώς και στην ποιοτική του αναβάθμιση. Επιπρόσθετα η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής θα βοηθήσει τους μαθητές / τριες και στα υπόλοιπα μαθήματα και στη ζωή τους εκτός του σχολείου προσδίδοντας έτσι ιδιαίτερη αξία στο μάθημα της φυσικής αγωγής, βελτιώνοντας ταυτόχρονα και την εικόνα του στα μάτια των μαθητών / τριών αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας καθώς και τη θέση του στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Από την ποσοτική και ποιοτική αξιολόγησης του προγράμματος παρέμβασης της παρούσας έρευνας προέκυψαν ορισμένα συμπεράσματα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμες κατευθυντήριες γραμμές για την υλοποίηση της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής. Το βασικό πλεονέκτημα της εισαγωγής της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ότι μπορεί να συνδυαστεί με το ήδη υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα. Στη συγκεκριμένη έρευνα η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής συνδυάστηκε με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών / τριών το οποίο σχεδιάστηκε με τρόπο που να μπορεί να διδαχθεί στο περιβάλλον του σχολείου χωρίς να απαιτούνται επιπλέον όργανα και εγκαταστάσεις από αυτά που έχει ένα τυπικό ελληνικό σχολείο. Η μόνη υπέρβαση ήταν το γεγονός ότι εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα στις δύο φάσεις της έρευνας αλλά αυτό έγινε για λόγους ενίσχυσης της πειραματικής αξιοπιστίας. Επομένως η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής δεν απαιτεί την αλλαγή του περιεχομένου του μαθήματος ούτε επιπλέον υλικοτεχνική υποδομή, αλλά έναν κατάλληλο συνδυασμό και μια καλή οργάνωση του μαθήματος.

Από την άλλη πλευρά η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής για να είναι αποτελεσματική, όπως επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα, πρέπει να γίνει με συμμετοχικές μεθόδους διδασκαλίας που επιτρέπουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών / τριών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Απαιτείται επομένως τροποποίηση των μεθόδων διδασκαλίας και εκπαίδευση των καθηγητών στη χρήση τους καθώς τέτοιου είδους μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι ιδιαίτερα διαδεδομένες στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Απαραίτητη επίσης θεωρείται και η εκπαίδευση των καθηγητών σε σχέση με το περιεχόμενο της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής. Προγράμματα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής για το μάθημα της φυσικής αγωγής έχουν ήδη διαμορφωθεί και αξιολογηθεί ερευνητικά, όπως αυτό της παρούσας έρευνας, απαιτείται όμως η αξιολόγηση και άλλων ανάλογων προγραμμάτων για να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα για την καλύτερη εφαρμογή τους στο σχολείο. Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα συνεισφέρουν σ' αυτήν την προσπάθεια.

Ένα από τα ζητήματα στα οποία δεν δόθηκε ξεκάθαρη απάντηση στην παρούσα έρευνα ήταν αν η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να επιδράσει στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών. Επιπρόσθετα προέκυψε το ερώτημα αν τα έστω και χαμηλά επίπεδα της επίδρασης του προγράμματος διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής ήταν αποτέλεσμα μόνο της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής ή οφείλονταν σε ένα βαθμό και στην επίδραση των μεθόδων διδασκαλίας του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης. Η περαιτέρω διερεύνηση επομένως της δεύτερης υπόθεσης της παρούσας έρευνας κρίνεται αναγκαία καθώς και η διερεύνηση του αν και κατά πόσο οι μέθοδοι διδασκαλίας με τις οποίες διδάσκονται τα αντικείμενα με τα οποία συνδυάζονται οι δεξιότητες ζωής επιδρούν και αυτές στον αυτοκαθορισμό των μαθητών / τριών.

Η αξιολόγηση προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής που θα εφαρμοστούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής και θα συνδυαστούν και με άλλα αντικείμενα του μαθήματος, όπως οι αθλοπαιδιές, θα μας δώσει χρήσιμες πληροφορίες για την αποτελεσματικότητά τους μέσω του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η επέκταση της εφαρμογής του και σε άλλες τάξεις τόσο του γυμνασίου και του λυκείου όσο και του δημοτικού θα ήταν επίσης χρήσιμη.

Παράλληλα είναι απαραίτητη η εφαρμογή προγραμμάτων που να περιλαμβάνουν και άλλες δεξιότητες ζωής όπως η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία, η αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας προκειμένου να εξεταστεί ποιες δεξιότητες ζωής μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής και σε ποιες τάξεις ώστε να έχουν θετικά αποτελέσματα.

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα, το οποίο απασχόλησε την παρούσα έρευνα μόνο σε θεωρητικό και βιβλιογραφικό επίπεδο καθώς δεν το ερεύνησε άμεσα, ήταν η διερεύνηση των λειτουργιών και των μηχανισμών στους οποίους οφείλει την επίδρασή του ένα πρόγραμμα διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής. Στη παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν ορισμένες υποθέσεις για τους μηχανισμούς αυτούς, η διερεύνηση των οποίων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς με τον τρόπο αυτό θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για την ανάπτυξη και την εφαρμογή αποτελεσματικών προγραμμάτων διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής.

Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της επίδρασης της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής και σε άλλες παραμέτρους και μεταβλητές που συνδέονται με το μάθημα της φυσικής αγωγής, όπως για παράδειγμα στο κλίμα παρακίνησης της τάξης. Επιπλέον, επειδή η βασική επιδίωξη της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής είναι η μεταφορά τους σε άλλα μαθήματα και τομείς της ζωής, θα ήταν πολύ χρήσιμο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας τους η διερεύνηση του αν και κατά πόσο οι μαθητές / τριες χρησιμοποίησαν αυτές τις δεξιότητες και εκτός του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Η φυσική αγωγή είναι ίσως ένα από τα λίγα μαθήματα το οποίο μπορεί να συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών / τριών (ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική). Η εισαγωγή της διδασκαλίας των δεξιοτήτων ζωής μπορεί να ενισχύσει την επίδραση αυτή και ταυτόχρονα να οπλίσει τους μαθητές / τριες και με δεξιότητες τις οποίες θα χρησιμοποιήσουν και σε άλλους τομείς της ζωής τους. Με τον τρόπο αυτό θα συμβάλει στην ενδυνάμωση της ανάπτυξης των μαθητών / τριών και ταυτόχρονα θα προωθήσει την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία.

Αν θεωρήσουμε ότι η σχολική φυσική αγωγή δεν είναι αυτοσκοπός αλλά το μέσο για την αρμονική ανάπτυξη των μαθητών / τριών τότε η διδασκαλία των δεξιοτήτων ζωής μπορεί και πρέπει να κατέχει σημαντική θέση στην προσπάθεια αυτή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ VII

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alter, M. J. (1992). *Επιστήμη των μυϊκών διατάσεων* (επιμέλεια Σ. Τοκμακίδης). Θεσσαλονίκη: Salto.
- Amiot, C. A., Gaudreau, P., & Blanchard, C. M. (2004). Self-determination, coping, and goal attainment in sport. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *26*, 396-411.
- Anderson, B. (1989). *Stretching*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Bar-Eli, M. G., Tenenbaum, G., Pie, J. S., Btsh, Y., & Almog, A. (1997). Effect of goal difficulty, goal specificity and duration of practice time intervals on muscular endurance performance. *Journal of Sports Sciences*, *15*, 125-135.
- Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F., & Koestner, R. (1996). Effects on cognitive-behavioral psychological training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, *10*, 157-170.
- Biddle, S. (1987). *Foundations of health-related fitness in physical education*. London: The Ling Publishing House.
- Boreham, C. (1996). Special considerations for assessing performance in young children. In R. G. Eston, & T. Reilly (Eds.), *Kinanthropometry and exercise physiology laboratory manual* (pp. 277-297). London: E & FN Spon.
- Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (2004). Life skills training: Empirical findings and future directions. *The Journal of Primary Prevention*, *25*, 211-232.
- Botvin, G. J., & Kantor, L. W. (2000). Preventing alcohol and tobacco use through life skill training. *Alcohol Research and Health*, *24*, 250-257.
- Bouchard, C., & Shephard, R. J. (1994). Physical activity, fitness, and health: The model and key concepts. In C. Bouchard, & R. J. Shephard (Eds.), *Physical activity, fitness, and health* (pp. 77-88). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. London: Sage.
- Brunel, P. C. (1999). Relationships between achievement goal orientation and perceived motivational climate on intrinsic motivation. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sport*, *9*, 365-374.

- Burton, D., Naylor, S., & Holliday, B. (2001). Goal setting in sport. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology (2nd ed.)* (pp. 497-528). New York: John Wiley & Sons.
- Chatzisarantis, N., Hagger, M. S., Biddle, S., Karageorghis, C., Smith, B., & Sage, L. (in press). The influences of perceived autonomy support on physical activity within the theory of planned behavior. *Journal of Sport and Exercise Psychology*.
- Chatzisarantis, N., Hagger, M. S., Biddle, S., Smith, B., & Wang, J. (2003). A meta-analysis of perceived locus of causality in exercise, sport and physical education contexts. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 25, 284-306.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 97-110.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Crews, D. J. (1993). Self-regulation strategies in sport and exercise. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 557-568). New York: Macmillan.
- Crews, D. J., Lochbaum, M. R., & Karoly, P. (2001). Self-regulation. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology (2nd ed.)* (pp. 497-528). New York: John Wiley & Sons.
- Danish, S. J. (1997). Going for the goal: A life skills program for adolescents. In G. Albee, & T. Gullota (Eds.), *Primary prevention works, Vol. 6: Issues in children's and families' lives* (pp. 291-312). Newbury Park, CA: Sage.
- Danish, S. J. (2000). Youth and community development: How after-school programming can make a difference. In S. J. Danish, & T. Gullota (Eds.), *Developing competent youth and communities: The role of after-school programming* (pp. 275-301). Washington, DC: Child Welfare League of America.
- Danish, S. J. (2002). *Sport united to promote education and recreation (SUPER). Leader manual (3rd ed.)*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., Meyer, A. L., Mash, J. M., Howard, C. W., Curl, S. J., Brunelle, J. P., et al. (1998). *Going for the goal: Leader manual (7th ed.)*. Richmond, VA: Virginia Commonwealth University.
- Danish, S. J., & Nellen, C. V. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49, 100-113.
- Danish, S. J., Nellen, C. V., & Owens, S. S. (1996). Teaching life skills through sport: Community-based programs for adolescents. In J. L. Van Raalte, & B. W. Brewer

(Eds.), *Exploring sport and exercise psychology* (pp. 205-223). Washington, DC: American Psychological Association.

- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1992). A developmental education intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist, 4*, 403-415.
- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1993). Life development intervention for athletes: Life skills through sports. *Counselling Psychologist, 21*, 352-385.
- Danish, S. J., Petitpas, A., & Hale, B. (1995). Psychological interventions: A life development model. In S. Murphy (Ed.), *Sport psychology interventions* (pp. 19-28). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality, 62*, 119-142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999a). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin, 125*, 627-668.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999b). The undermining effect is a reality after all. Extrinsic rewards, task interest, and self-determination: Reply to Eisenberger, Pierce, and Cameron (1999) and Lepper, Henderlong, and Gingras (1999). *Psychological Bulletin, 125*, 627-700.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research, 71*, 1-27.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985a). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985b). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*, 109-134.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1990). 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, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences, 8*, 165-184.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and the why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*, 325-346.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9*, 375-380.
- Digelidis, N., Papapavlou, A., & Papaioannou, A. (2004). The practice style of teaching and the effects of music in lesson satisfaction and intrinsic-extrinsic motivation. *Proceedings of the 9th International Congress*, Lisbon, Portugal.
- Downs, D. S., & Singer, R. N. (2003). Goal setting and implementation intentions: Preliminary support for increasing exercise behavior. *Journal of Human Movement Studies, 45*, 419-432.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist, 51*, 1153-1166.
- Evans, L., & Hardy, L. (2002). Injury rehabilitation: A goal-setting intervention study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 73*, 310-319.
- Flink, C., Boggiano, A. K., & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Understanding children's self-determination and performance. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 916-924.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic motivation on school performance: Towards a structural model. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 257-274.
- Frederick-Recascino, C. M. (2004). Self-determination theory and participation motivation research in the sport and exercise domain. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 277-294). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology, 26*, 5-23.
- Gammage, K. L., Hardy, J., & Hall, C. R. (2001). A description of self-talk in exercise. *Psychology of Sport and Exercise, 2*, 233-247.
- Goudas, M., Ardamerinos, N., Vasilliou, S., & Zanou, S. (1999). Effect of goal setting on reaction time. *Perceptual and Motor Skills, 89*, 849-852.
- 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., 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). Predictor of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Goudas, M., Hatzidimitriou, V., & Kikidi, M. (in press). The effects of self-talk on performance on throwing and jumping events. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Green-Demers, I., Pelletier, L. G., Stewart, D. G., & Gushue, N. R. (1998). Coping with the less interesting aspects of training: Toward a model of interest and motivation enhancement in individual sports. *Basic and Applied Social Psychology*, 20, 251-261.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Grosser, M., & Starischka, S. (2000). Προπόνηση φυσικής κατάστασης (μετάφραση Σ. Κέλλης). Θεσσαλονίκη: Salto.
- Harackiewicz, J. M., Manderlink, G., & Sansone, C. (1992). Competence processes and achievement motivation: Implications for intrinsic motivation. In A. K. Boggiano, & T. S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social development perspective* (pp. 115-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hardy, J., Gammage, K. L., & Hall, C. R. (2001). A descriptive study of athlete self-talk. *The Sport Psychologist*, 15, 306-318.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., & Biddle, S. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 283-297.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time

- physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 784-795.
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, *95*, 347-356.
- Hatzigeorgiadis, A. (in press). Investigating self-talk functions: Instructional and motivational self-talk. *Hellenic Journal of Psychology*.
- Hatzigeorgiadis, A., Theodorakis, Y., & Zourbanos, N. (2004). Self-talk in the swimming pool: The effects of self-talk on thought content and performance on water-polo tasks. *Journal of Applied Sport Psychology*, *16*, 138-150.
- Hayamizu, T. (1997). Between intrinsic and extrinsic motivation: Examination of reasons for academic study based on the theory of internalization. *Japanese Psychological Research*, *39*, 98-108.
- Houliort, N., Koestner, R., Joussemet, M., Nantel-Vivier, A., & Lokes, N. (2002). The impact of performance-contingent rewards on perceived autonomy and competence. *Motivation and Emotion*, *26*, 279-295.
- Hwang, M. S., Yeagley, K. L., & Petosa, R. (2004). A meta-analysis of adolescent psychosocial smoking prevention programs published between 1978 and 1997 in the United States. *Health Education and Behavior*, *31*, 702-719.
- Issac, J. D., Sansone, C., & Smith, J. L. (1999). Other people as a source of interest in an activity. *Journal of Experimental Social Psychology*, *35*, 239-265.
- Jaakkola, T. (2002). *Changes in students' exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation. University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.
- Kingston, K. M., & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, *11*, 277-293.
- Koestner, R., & Losier, G. F. (2004). Distinguishing three ways of being internally motivated: A closer look at introjection, identification, and intrinsic motivation. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 101-121). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Koestner, R., Losier, G. F., Vallerand, R. J., & Carducci, D. (1996). Identified and introjected forms of political internalization: Extending self determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 1025-1036.
- Kyllo, B., & Landers, D. (1995). Goal setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 117-137.

- Landry, J. B., & Solmon, M. A. (2004). African American women's self-determination across the stages of change for exercise. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 457-469.
- Liukkonen, J., Jaakkola, T., Biddle, S., & Leskinen, E. (in press). Motivational antecedents of physical activity in Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705-717.
- Malliou, P., Beneka, A., Ginnekopoulos, K., Aggelousis, N., & Theodorakis, Y. (1998). Goal setting: An efficient way to maximise isokinetic performance. *Isokinetics and Exercise Science*, 7, 11-17.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization. Division of Health Promotion and Protection Family Health and Population Program.
- Markland, D. (1999). Self-determination moderates the effects of perceived competence on intrinsic motivation in an exercise setting. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 21, 351-361.
- Markland, D., & Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the intrinsic motivation inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68, 20-32.
- 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 and Sport*, 60, 48-58.
- Melograno, V. (1996). *Designing the physical education curriculum*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Miller, D. K. (1998). *Measurement by the physical educator. Why and how (3rd ed.)*. Champaign, IL: McGraw-Hill.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Morin, A. (1993). Self-talk and self-awareness: On the nature of the relation. *The Journal of Mind and Behavior*, 14, 223-234.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1997). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής (μετάφραση Κ. Μουντάκης)*. Θεσσαλονίκη: Salto.

- Mullan, E., & Markland, D. (1997). Variations in self-determination across the stages of change for exercise in adults. *Motivation and Emotion, 21*, 349-362.
- Mullan, E., Markland, D., & Ingledew, D. K. (1997). A graded conceptualisation of self-determination in the regulation of exercise behaviour: Development of a measure using confirmatory factor analytic procedures. *Personality Individual and Differences, 23*, 745-752.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328-346.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 71*, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 177-194.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (1999). Evaluating a psychological competence program for urban adolescence. *The Journal of Primary Prevention, 20*, 119-144.
- O'Hearn, T. C., & Gatz, M. (2002). Going for the goal: Improving youth problem solving skills through a school-based intervention. *Journal of Community Psychology, 30*, 281-303.
- Papacharisis, V., Goudas, M., Danish, S. J., & Theodorakis, Y. (2005). The effectiveness of teaching a life skills program in a sport context. *Journal of Applied Sport Psychology, 17*, 247-254.
- Papacharisis, V., Simou, K., & Goudas, M. (2003). The relationships between motivation and intention towards exercise. *Journal of Human Movement Studies, 45*, 377-386.
- Papaioannou, A., Ballon, F., Theodorakis, Y., & Auwelle, Y. V. (2004). Combined effect of goal setting and self-talk in performance of a soccer-shooting task. *Perceptual and Motor Skills, 98*, 89-99.
- Parish, L. E., & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 74*, 173-182.
- Pate, R., & Hohn, R. (1994). *Health and fitness through physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Briere N. M. (2002). Associations among perceived autonomy support, forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion, 25*, 279-306.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Towards a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation,

and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

- Perkos, S., Theodorakis, Y., & Chroni, S. (2002). Enhancing performance and skill acquisition in novice basketball players with instructional self-talk. *The Sport Psychologist*, 16, 368-389.
- Petitpas, A. (2001). National football foundation's play it smart program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol. 2, pp. 318-319). Thessaloniki: Christodoulidis.
- Petitpas, A., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., & Presbrey, J. (2004). A life skills development program for high school student-athletes. *The Journal of Primary Prevention*, 24, 325-334.
- Petlichkoff, L. M. (2001). Teaching life skills through golf: Development and delivery of a sports-based program. In A. Papaioannou, M. Goudas, & Y. Theodorakis (Eds.), *Proceedings of the 10th World Congress of Sport Psychology* (Vol. 2, pp. 318-319). Thessaloniki: Christodoulidis.
- Philpot, V. D., & Bamburg, J. W. (1996). Rehearsal of positive self-statements and restructured negative self-statements to increase self-esteem and decrease depression. *Psychological Reports*, 79, 83-91.
- Pierce, W. D., Cameron, J., Banko, K. M., & So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *The Psychological Record*, 53, 561-578.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-30.
- Reeve, J., Hyungshim, J., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Ryan, R. M. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. In J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 40, pp. 1-56). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E.L. (1989). Bridging the research traditions of the task / ego involvement and intrinsic / extrinsic motivation: Comment on Butler (1987). *Journal of Educational Psychology*, 81, 265-268.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Ryan, R. M., Kuhl, J., & Deci, E. L. (1997). Nature and autonomy: Organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, *9*, 701-728.
- Safrit, M. J. (1995). *Complete guide to youth fitness testing*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Safrit, M. J., & Wood, T. N. (1995). *Introduction to measurement in physical education and exercise science (3rd ed.)*. Champaign, IL: McGraw Hill.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. T. Martin, & A. Tesser (Eds.), *Striving and feeling. Interactions among goals, affect, and self-regulation* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 379-390.
- Sansone, C., Wiebe, D. J., & Morgan, C. (1999). Self-regulating interest: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, *67*, 701-733.
- Sarrazin, P., Vallerand, R. J., Guillet, E., Pelletier, L. G., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, *32*, 395-418.
- Schunk, D. (2001). *Self regulation through goal setting*. Retrieved February 19, 2005 from ERIC/CASS Digest, http://www.ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2a/35a38.pdf.
- Schunk, D. H., & Schwartz, C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *18*, 337-354.
- Sheldon, K. M. (2004). The self-concordance model of healthy goal striving: When personal goals correctly represent the person. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 65-86). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Shephard, R. J. (1995). Physical activity, fitness, and health: The current consensus. *Quest*, *47*, 288-303.

- Sherman, C. (2000). Teaching performance excellence through life skills instructions: An integrated curriculum (part 1). *Strategies, 14*, 24-29.
- Sherman, C. (2001). Teaching performance excellence through life skills instructions: An integrated curriculum (part 2). *Strategies, 15*, 19-23.
- Springer, J. F., Sale, E., Hermann, J., Sambrano, S., Kasim, R., & Nistler, M. (2004). Characteristics of effective substance abuse prevention programs for high-risk youth. *The Journal of Primary Prevention, 25*, 171-194.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology, 95*, 97-110.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003b). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Sciences, 21*, 631-647.
- Thelwell, R. C., & Maynard, I. W. (2003). The effects of a mental skills package on 'repeateable good performance' in cricketers. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 377-396.
- Theodorakis, Y., Beneca, A., Goudas, M., Antoniou, P., & Malliou, P. (1998). The effect of self-talk on injury rehabilitation. *European Yearbook of Sport Psychology, 2*, 124-135.
- Theodorakis, Y., Beneca, A., Malliou, P., & Goudas, M. (1997). Examining psychological factors during injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation, 6*, 355-363.
- Theodorakis, Y., Chroni, S., Lapidis, K., Bebetos, E., & Douma, E. (2001). Self-talk in a basketball shooting task. *Perceptual and Motor Skills, 92*, 309-315.
- Theodorakis, Y., Lapidis, K., Kioumourtzoglou, E., & Goudas, M. (1998). Combined effect of goal setting and performance feedback on performance and psychological response on a maximum effort task. *Perceptual and Motor Skills, 86*, 1035-1041.
- Theodorakis, Y., Weinberg, R., Natsis, P., Douma, E., & Kazakas, P. (2000). The effects of motivational versus instructional self-talk on improving motor performance. *The Sport Psychologist, 14*, 253-272.
- Thomas, J. R., & Nelson, J. K. (2001). *Research methods in physical activity (4rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Tzetzis, G., Kioumourtzoglou, E., & Mauromatis, G. (1997). Goal setting and feedback for the development of instructional strategies. *Perceptual and Motor Skills, 84*, 1411-1427.

- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 29, pp. 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., & Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. In J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1994). Self-determination motivation and sportsmanship orientations: An assessment of their temporal relationships. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology (2nd ed.)* (pp. 389-416). New York: John Wiley & Sons.
- Wang, S. H. (2004). *The effects of goal setting on female middle school students' physical activity levels and motivation toward exercise*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University, Florida.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization and biopsychological values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.
- Williams, G. C., Gagne, M., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Facilitating autonomous motivation for smoking cessation. *Health Psychology*, 21, 40-50.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.

- Williams, G. C., Rodin, G. C., Ryan, R. M., Grolnick, W. S., & Deci, E. L. (1998). Autonomous regulation and long-term medication adherence in adult outpatients. *Health Psychology, 17*, 269-276.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Blanchard, C. M., & Gessell, J. (2003). The relationship between psychological needs, self-determined motivation, exercise attitudes, and physical fitness. *Journal of Applied Social Psychology, 33*, 2373-2392.
- Wilson, P. M., Rodgers, W. M., Fraser, S. N., & Murray, T. C. (2004). Relationships between exercise regulations and motivational consequence in university students. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 75*, 81-91.
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*, 224-235.
- Wolters, C. A. (1999). The relation between high school students' motivational regulation and their use of learning strategies, effort, and classroom performance. *Learning and Individual Differences, 3*, 281-299.
- Wolters, C. A., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english, and social studies classrooms. *Instructional Science, 26*, 27-47.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research, 33*, 801-820.
- World Health Organization (1999). *Partners in life skills education. Conclusions from a United Nations inter-agency meeting*. Geneva, Switzerland: World Health Organization, Department of Mental Health.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*, 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1997). Developmental phases in self-regulation: Shifting from process goals to outcome goals. *Journal of Educational Psychology, 89*, 29-36.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology, 91*, 1-10.
- Zollinger, T. W., Saywell, R. M., Muegge, C. M., Wooldbridge, J. S., Cummings, S. F., & Caine, V. A. (2003). Impact of the life skills curriculum on middle school students' tobacco use in Marion County, Indiana, 1997-2000. *Journal of School Health, 73*, 338-346.

- Θεοφανίδης, Γ. (2002). *Πρόγραμμα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στην ολυμπιακή παιδεία*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Κιορπέ, Δ. (2002). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Κέλλης, Σ. (1999). *Φυσική κατάσταση νεαρών καλαθοσφαιριστών*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Παπαϊωάννου, Α. (2000). *Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές 1) στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άθλησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας - ατέλειας*. Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ-ΕΡΕΥΝΑ. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Συμβούλιο της Ευρώπης (1992). *Eurofit, για την αξιολόγηση της φυσικής κατάστασης* (μετάφραση Σ. Τοκμακίδης). Θεσσαλονίκη: Salto.
- ΦΕΚ 304, 13-3-03. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.