

ΣΤΟΧΟΙ, ΠΙΣΤΕΥΩ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ
ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΖΩΗ

του
Θεοφάνη Σίμου

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

Κομοτηνή
2004

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Αναπληρωτής Καθηγητής Αθανάσιος Παπαϊωάννου

2^{ος} Επιβλέπων: Καθηγητής Γιάννης Θεοδωράκης

3^{ος} Επιβλέπων: Επίκουρος Καθηγητής Παναγιώτης Αντωνίου



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

Αριθ. Εισ.: 4323/1
Ημερ. Εισ.: 03-03-2005
Δωρεά:
Ταξίθετικός Κωδικός: Δ
796.070 19
ΣΙΜ



© 2004

Θεοφάνη Σίμου

ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΘΕΟΦΑΝΗΣ ΣΙΜΟΥ: Στόχοι, πιστεύω και συναισθήματα στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στη ζωή

(Υπό την επίβλεψη του Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο)

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών (στόχοι, πιστεύω, συναισθήματα) στο μάθημα της φυσικής αγωγής, καθώς επίσης και την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές σε ένα γενικότερο επίπεδο, δηλαδή στη ζωή. Η διερεύνηση των παραπάνω σχέσεων έγινε στα πλαίσια του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου των στόχων. Στην έρευνα συμμετείχαν 658 (n=658) μαθητές και μαθήτριες. Διακόσιοι επτά (n=207) μαθητές και μαθήτριες ήταν της Στ΄ Δημοτικού, διακόσιοι τριάντα ένα (n=231) της Β΄ Γυμνασίου και οι υπόλοιποι διακόσιοι είκοσι (n=220) της Α΄ Λυκείου. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων. Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκε η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν. Επίσης, από την ανάλυση των συσχετίσεων διαπιστώθηκε πως τα παιδιά που είχαν ως στόχο την προσωπική τους βελτίωση, πίστευαν πως η κοινωνική προσφορά και η κατανόηση του κόσμου και της επιστήμης πρέπει να αποτελούν τις πρωτεύουσες αξίες του ανθρώπου, ενώ για το μάθημα της φυσικής αγωγής πίστευαν πως η αξία του έγκειται στο να προάγει την άσκηση σαν τρόπο ζωής και να δημιουργεί καλούς και υπεύθυνους πολίτες. Αντίθετα, τα παιδιά που στη ζωή τους είχαν προσανατολισμό στην ενίσχυση ή προστασία του εγώ τους, πίστευαν ότι σκοπός της φυσικής αγωγής και της ζωής είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση και ο ανταγωνισμός. Ακόμη, διαπιστώθηκε πως ο στόχος για προσωπική βελτίωση συνεπάγεται θετικά συναισθήματα, ενώ ο στόχος στο εγώ συνεπάγεται και αρνητικά συναισθήματα. Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα υποδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης του στόχου για προσωπική βελτίωση και για μάθηση, τόσο στο χώρο της φυσικής αγωγής, όσο και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Λέξεις κλειδιά: προσανατολισμοί στόχων, πιστεύω, συναισθήματα

ABSTRACT

Theofanis Simou: Goals, beliefs and emotions at the lesson of physical education and in life

(Under the supervision of Associate Professor Papaioannou Athanasio)

The aim of this study was to examine the relations between various variables (goals, beliefs, emotions) at the lesson of physical education, as well as the interaction that exists among these variables within a more general level, that is, life. The research of the above relations was carried out within the scope of the multidimensional hierarchical model of goal orientation. 658 (n=658) pupils, boys and girls, participated in this research. Two hundred seven (n=207) pupils attended the 6th grade of primary school, two hundred thirty one (n=231) attended the 2nd grade of Gymnasium and the remaining two hundred twenty (n=220) attended the 1st class of High School. The collection of the data was carried out with the help of questionnaires. The results affirmed the construct validity and the credibility of the scales that were used. Moreover, from the correlations was ascertained that the children that aimed to their personal development believed that social offer and the comprehension of the world and science must consist primary values of the man, while for the course of physical education, they believed that its value lies to the promotion of exercise as a life style and to create good and responsible citizens. In the contrary, the children that were orientated to the strengthening or protection of their ego believed that the objective of physical education and life is the professional and financial approval and competition. Furthermore, it was ascertained that the personal development goal entails positive emotions, while the ego strengthening goal may entail also negative emotions. Conclusively, this research suggests the need to adopt the goal for personal development and learning, in the area of physical education, as well as education more general.

Key-words: goal orientations, beliefs, emotions

Αφιερώνεται στη Μαρία...

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ τους επιβλέποντες καθηγητές της μεταπτυχιακής μου διατριβής κο Θεοδωράκη και κο Αντωνίου για τη συμβολή τους στην παρούσα εργασία. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον κο Παπαϊωάννου, ο οποίος ήταν και ο κύριος επιβλέπωντας, για την πολύτιμη και συνεχή καθοδήγησή του. Επίσης, ευχαριστώ το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Άσκηση και Ποιότητα Ζωής», γιατί μου δημιούργησε το κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο και έτσι κατέστησε δυνατή την πραγματοποίηση από μέρους μου της παρούσας εργασίας. Τέλος, ευχαριστώ όλους τους διευθυντές, τους καθηγητές των σχολείων και τους μαθητές και τις μαθήτριες για την πρόθυμη συμμετοχή τους.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | Σελίδα |
|---|--------|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ | vii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ | x |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | xi |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ | xiii |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ | xiv |
| Κεφάλαιο | |
| I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 1 |
| Ερευνητικές υποθέσεις | 4 |
| Περιορισμοί της έρευνας | 6 |
| Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί | 6 |
| II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ | 8 |
| Προσανατολισμοί στόχων | 8 |
| Προσανατολισμοί στόχων και εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση | 11 |
| Το ιεραρχικό μοντέλο παρακίνησης του Vallerand | 12 |
| Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων | 16 |
| Προσανατολισμοί στόχων και συστήματα αξιών | 21 |
| Προσανατολισμοί στόχων και συναισθήματα | 23 |
| III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ | 27 |
| Δείγμα | 27 |
| Περιγραφή των οργάνων μέτρησης | 27 |
| Εκτίμηση των προσανατολισμών στόχων επίτευξης | 27 |
| Εκτίμηση των πιστεύω | 28 |
| Εκτίμηση των συναισθημάτων | 28 |
| Διαδικασία μέτρησης | 28 |



| | |
|---|-----------|
| Σχεδιασμός της έρευνας | 29 |
| IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ | 30 |
| Διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων.. | 30 |
| Ερωτηματολόγια μέτρησης προσανατολισμών στόχων | 30 |
| Ερωτηματολόγια μέτρησης των πιστεύω | 35 |
| Επιβεβαίωση της διακριτότητας μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών | 39 |
| Ερωτηματολόγια μέτρησης των συναισθημάτων | 47 |
| Δημιουργία νέων μεταβλητών | 50 |
| Συσχετίσεις | 51 |
| Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και των αντίστοιχων στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 51 |
| Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των πιστεύω των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο και των αντίστοιχων πιστεύω τους στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 53 |
| Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο | 54 |
| Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των παιδιών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 55 |
| Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των συναισθημάτων των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ..... | 56 |
| Συναισθήματα ως αποτέλεσμα των προσανατολισμών στόχων-Αναλύσεις Παλινδρόμησης..... | 57 |
| Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των συναισθημάτων στο γενικό ανώτερο επίπεδο | 57 |
| Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ | 60 |
| Οι προσανατολισμοί στόχων ως αποτέλεσμα των πιστεύω-Αναλύσεις Παλινδρόμησης | 62 |
| Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων στο γενικά στη ζωή | 62 |
| Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων στο επίπεδο του μαθήματος ΦΑ | 64 |
| V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ | 66 |
| Εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης | 66 |
| Στόχοι στα διάφορα επίπεδα γενικότητας | 68 |

| | |
|--|-----------|
| Πιστεύω και στόχοι στα διάφορα επίπεδα γενικότητας..... | 69 |
| Συναισθήματα και στόχοι | 71 |
| Συναισθήματα στη ΦΑ ως αποτελέσματα των στόχων επίτευξης | 72 |
| Συναισθήματα στη ζωή ως αποτελέσματα των στόχων επίτευξης | 74 |
| Πιστεύω ως παράγοντες διαμόρφωσης των προσανατολισμών στόχων | 76 |
| VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ | 78 |
| Προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές | 80 |
| Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες | 82 |
| VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ | 84 |
| Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγια | 84 |
| VIII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 90 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

| | |
|---|----|
| Ερωτηματολόγιο 1. Εκτίμηση των προσανατολισμών στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο | 84 |
| Ερωτηματολόγιο 2. Εκτίμηση των προσανατολισμών στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 85 |
| Ερωτηματολόγιο 3. Εκτίμηση των πιστεύω των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο | 86 |
| Ερωτηματολόγιο 4. Εκτίμηση των πιστεύω των παιδιών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 87 |
| Ερωτηματολόγιο 5. Εκτίμηση των συναισθημάτων των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο | 88 |
| Ερωτηματολόγιο 6. Εκτίμηση των συναισθημάτων των παιδιών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ..... | 89 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

| | |
|---|----|
| Πίνακας 1. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων προσωπικών στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και στο επίπεδο χώρου ΦΑ | 33 |
| Πίνακας 2. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των πιστεύω των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο | 36 |
| Πίνακας 3. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των πιστεύω των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 38 |
| Πίνακας 4. Επιβεβαίωση της διακριτότητας μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο | 41 |
| Πίνακας 5. Επιβεβαίωση της διακριτότητας μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ... | 45 |
| Πίνακας 6. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των συναισθημάτων των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο | 48 |
| Πίνακας 7. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των συναισθημάτων των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 49 |
| Πίνακας 8. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και των αντίστοιχων στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 52 |
| Πίνακας 9. Συντελεστές συσχέτισης των πιστεύω των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο και των αντίστοιχων πιστεύω τους στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 53 |
| Πίνακας 10. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο..... | 54 |
| Πίνακας 11. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 55 |
| Πίνακας 12. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων και των συναισθημάτων των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 56 |
| Πίνακας 13. Ερμηνεία των συναισθημάτων γενικά στη ζωή | 59 |
| Πίνακας 14. Ερμηνεία των συναισθημάτων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ | 61 |

| | |
|---|----|
| Πίνακας 15. Ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων γενικά στη ζωή | 63 |
| Πίνακας 16. Ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ..... | 65 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

| | |
|--|----|
| Σχήμα 1. Το ιεραρχικό μοντέλο παρακίνησης του Vallerand | 15 |
| Σχήμα 2. Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων του Παπαϊωάννου (παράδειγμα με τρεις τομείς ανθρώπινης ενέργειας και δύο χώρους δράσης) | 19 |
| Σχήμα 3. Το γενικό πλαίσιο του πολυδιάστατου μοντέλου για δύο τομείς της ανθρώπινης ενέργειας (πειθαρχία και επίτευξη) και ένα χώρο της ανθρώπινης δράσης (αθλητισμός) | 20 |

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΦΑ: Φυσική Αγωγή

ΣΤΟΧΟΙ, ΠΙΣΤΕΥΩ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΣΤΗ ΖΩΗ

Από έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει διαπιστωθεί πως το ενδιαφέρον και η παρακίνηση των μαθητών-τριών στο μάθημα ΦΑ κατά την πορεία τους από το Δημοτικό στο Λύκειο μειώνεται όλο και περισσότερο. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ολοένα και λιγότερα παιδιά να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον (Παπαϊωάννου, 2000).

Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη μείωση των ωρών της ΦΑ έχει στρέψει το ενδιαφέρον των ερευνητών στη μελέτη διαφόρων ψυχολογικών μοντέλων, σύμφωνα με τα οποία επιδιώκεται να αποσαφηνιστούν και να εξηγηθούν οι ψυχολογικοί παράγοντες που κατευθύνουν και παρακινούν τη συμπεριφορά των παιδιών.

Μία από τις πιο σημαντικές θεωρίες ερμηνείας της παρακίνησης των παιδιών στο σχολικό και σωματειακό αθλητισμό είναι η θεωρία των στόχων επίτευξης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, σε χώρους επίτευξης, όπως είναι το σχολείο και ο αθλητισμός, υπάρχουν δύο διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων: ο στόχος στην «προσωπική βελτίωση» και ο στόχος στο «εγώ». Όταν είναι εμφανής ο στόχος στην «προσωπική βελτίωση» η επιτυχία ορίζεται με υποκειμενικά κριτήρια και τα άτομα επικεντρώνονται στην προσπάθεια για βελτίωση και για μάθηση. Αντίθετα, όταν είναι εμφανής ο προσανατολισμός στο «εγώ», επιτυχία θεωρείται η υπεροχή σε σχέση με τους άλλους (Nicholls, 1989).

Από μεταγενέστερες έρευνες που αφορούν τη θεωρία των στόχων, διαπιστώθηκε πως οι στόχοι που υιοθετούν τα άτομα δεν είναι μόνο δύο. Συγκεκριμένα οι Elliot και Harackiewicz (1996) υποστήριξαν πως ο στόχος στο «εγώ» μπορεί να διαχωριστεί στο στόχο «αποφυγής της επίδοσης» και στο στόχο «επιδίωξης της επίδοσης», κάτι που επιβεβαιώθηκε και από έρευνες των Elliot και Church (1997). Στη συνέχεια, πρόσφατες διαπολιτισμικές έρευνες τόνισαν την

ιδιαίτερη σημασία του κοινωνικού παράγοντα σε πολλές μη-δυτικές κοινωνίες (Hayashi, 1996). Σε αυτή τη θεωρητική βάση, ο Παραϊοαννου (1999) πρότεινε τον εστιασμό των μελλοντικών ερευνών της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης, σε τέσσερις στόχους: στη «βελτίωση», στην «ενίσχυση τους εγώ», στην «προστασία του εγώ» και στην «κοινωνική αποδοχή».

Κι ενώ η θεωρία των στόχων επίτευξης έχει δοκιμαστεί στο παρελθόν σε διάφορους χώρους όπως στον ερασιτεχνικό αθλητισμό, στον πρωταθλητισμό, στο σχολείο, στην οικογένεια κ.α. δεν είχε αναπτυχθεί ένα θεωρητικό δομικό πλαίσιο, σύμφωνα με το οποίο θα μπορούσαν να εξετασθούν και να συσχετισθούν μεταξύ τους οι προσανατολισμοί στόχων σε διάφορους χώρους της ανθρώπινης δράσης. Πρόσφατα ο Παραϊοαννου (1999), έχοντας ως αναφορά το ιεραρχικό μοντέλο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης του Vallerand (1997), παρουσίασε το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το άτομο αντιμετωπίζεται ως μία ολοκληρωμένη οντότητα, το οποίο κατά τη διάρκεια τη ζωής του σε διάφορους χώρους σκέφτεται και ενεργεί σύμφωνα με κάποιους προσανατολισμούς στόχων. Οι προσανατολισμοί στόχων εξετάζονται σε τέσσερα επίπεδα γενικότητας και αλληλεπιδρούν με τους κοινωνικούς παράγοντες του κάθε επιπέδου. Κατά συνέπεια, οι στόχοι των ατόμων μπορούν να εξετάζονται λαμβάνοντας υπ' όψιν τρεις διαστάσεις: το επίπεδο γενικότητας (στη ζωή γενικά, σε διαφορετικούς χώρους της ζωής όπως σχολείο, αθλητισμός κ.α., σε μία συγκεκριμένη στιγμή όπως σε ένα ημερήσιο μάθημα ΦΑ, ημερήσια προπόνηση κ.α.), το πεδίο της ανθρώπινης δράσης (επίτευξη, πειθαρχία, υγεία κ.α.) και τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικοί παράγοντες (γονείς, φίλοι κ.α.) επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τους προσανατολισμούς στόχων και κατά συνέπεια και τη συμπεριφορά τους.

Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων αποτελεί ένα σύγχρονο μοντέλο στην ερμηνεία των κινήτρων. Η δομική του εγκυρότητα στα πεδία της επίτευξης, της πειθαρχίας και των υγιεινών συμπεριφορών έχει επιβεβαιωθεί από διάφορες έρευνες (Ζλατάνου, 2002, Κοσμίδου, 2000; Μυλώσης, 2000; Τσιγγίλης, 2000; Σάγκοβιτς, 2002).

Η σημασία της παρούσας έρευνας είναι πολύτιμη, γιατί ενώ οι περισσότερες έρευνες που εξέτασαν τους προσανατολισμούς στόχων στο παρελθόν προέρχονται από το χώρο του αγωνιστικού αθλητισμού (Duda, Martinez και Balaguer, 1999; Balaguer, Duda, Atienza & Mayo, 2002; Pensgaard & Roberts, 2003), η παρούσα

έρευνα διεξήχθη σε σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει, πως τα συμπεράσματα της θα αφορούν το σχολείο και συγκεκριμένα το μάθημα της ΦΑ και όχι μόνο τα παιδιά που εθελοντικά συμμετέχουν στο σωματειακό αθλητισμό.

Επιπλέον, ενώ πολλές έρευνες έχουν εξετάσει στο παρελθόν τους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με την αντιληπτική ικανότητα (Ommudsen, 2001; Whitehead, Andrée & Lee, 2003), την εσωτερική παρακίνηση (Yoo, 1999; Durik & Harackiewicz, 2003), το κλίμα παρακίνησης (Ommudsen, 2001; Todorovich & Curtner - Smith, 2002; Magyar & Feltz, 2003), τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους (Pensgaard & Roberts, 2003) τις στρατηγικές αυτό-ρύθμισης (Wolters, Yu, Pintrich, 1996) και πολλές άλλες παραμέτρους, πολύ λίγες έχουν εξετάσει τους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με τα πιστεύω των παιδιών για την αξία της ΦΑ και την αξία της ζωής γενικότερα.

Οι Nicholls, Patashnick & Nolen, (1985) και η Duda, (1989) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων και στα πιστεύω των παιδιών για τις αξίες που σχετίζονται με την εκπαίδευση και με τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αντίστοιχα. Επίσης, οι Duda & Nicholls (1992) σε μία ανασκοπητική μελέτη τους αναφέρονται στους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με τα πιστεύω. Εντούτοις, όλες οι προηγούμενες μελέτες που εξέτασαν τους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση τα πιστεύω των παιδιών, ενδιαφέρθηκαν για συσχετίσεις σε ένα συγκεκριμένο χώρο δράσης όπως είναι το σχολείο ή το μάθημα ΦΑ. Δεν διερεύνησαν τις αιτιατές σχέσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων ενός συγκεκριμένου χώρου με τους προσανατολισμούς στόχων και με τα πιστεύω που αφορούν τον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς στη ζωή γενικότερα.

Την ανάγκη αυτή είχε σκοπό να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία στα πλαίσια του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου των στόχων, είχε ως πρωταρχικό σκοπό να εξετάσει τις αιτιατές σχέσεις μεταξύ διαφόρων μεταβλητών (στόχοι, πιστεύω, συναισθήματα) στο μάθημα της ΦΑ, καθώς επίσης και την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές σε ένα γενικότερο επίπεδο, δηλαδή στη ζωή. Συγκεκριμένα, μία από τις επιδιώξεις της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει πως συσχετίζονται οι προσανατολισμοί στόχων που έχουν τα παιδιά στο μάθημα ΦΑ με τους αντίστοιχους προσανατολισμούς στη ζωή τους. Παρόμοια επιδίωξη της ήταν να εξετάσει πως συνδέονται τα πιστεύω των παιδιών για τους σκοπούς της ΦΑ με τα πιστεύω τους για το τι έχει αξία στη ζωή γενικότερα, αλλά και πως συσχετίζονται οι προσανατολισμοί στόχων με τα πιστεύω τους τόσο στο μάθημα της ΦΑ, όσο και στη



ζωή τους γενικότερα. Τέλος, επειδή για τη συνέχιση ή διακοπή μιας δραστηριότητας σημαντικό ρόλο παίζουν τα συναισθήματα του ατόμου, μια τελευταία επιδίωξη της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει πως συσχετίζονται οι προσανατολισμοί στόχων των παιδιών στο μάθημα της ΦΑ με τα συναισθήματα που απορρέουν από την άσκηση.

Ερευνητικές υποθέσεις

α) Θα επιβεβαιωθούν οι τέσσερις προσανατολισμοί στόχων («προσωπική βελτίωση», «ενίσχυση του εγώ», «προστασία του εγώ», «κοινωνική αποδοχή») στο γενικό ανώτερο επίπεδο και στο επίπεδο χώρου ΦΑ. Συγκεκριμένα, από την παραγοντική ανάλυση αναμένεται η εμφάνιση οκτώ παραγόντων. Οι τέσσερις από αυτούς θα συγκροτηθούν από θέματα που σχετίζονται με τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και οι υπόλοιποι τέσσερις με τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων στο επίπεδο χώρου ΦΑ.

β) Θα επιβεβαιωθούν ο δύο παράγοντες των συναισθημάτων («θετικά συναισθήματα», «αρνητικά συναισθήματα»).

γ) Θα επιβεβαιωθεί η διακριτότητα μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών-τριών στο γενικό ανώτερο επίπεδο και στο επίπεδο χώρου ΦΑ. Συγκεκριμένα, αναμένεται η παραγοντική ανάλυση που θα γίνει τόσο στο γενικό ανώτερο επίπεδο όσο και στο επίπεδο χώρου ΦΑ, να διαχωρίσει τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων από τους παράγοντες που θα δηλώνουν τα πιστεύω των παιδιών.

δ) Οι προσανατολισμοί στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο θα έχουν ισχυρή θετική συσχέτιση με τους αντίστοιχους προσανατολισμούς στο επίπεδο χώρου ΦΑ. Επίσης, αναμένονται χαμηλότερες θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στον προσανατολισμό στην «ενίσχυση του εγώ» του ανώτερου επιπέδου με τον προσανατολισμό στην «προστασία του εγώ» και με την «κοινωνική αποδοχή» του επιπέδου χώρου ΦΑ. Τέλος, αναμένονται χαμηλές αρνητικές συσχετίσεις του προσανατολισμού στην «προσωπική βελτίωση» με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «προστασία του εγώ» και στην «ενίσχυση του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

ε) Τα πιστεύω των μαθητών-τριών στη ζωή θα συσχετίζονται με τα πιστεύω τους στο μάθημα της ΦΑ ως ακολούθως: Τα πιστεύω ότι ο σκοπός της ζωής είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση αναμένεται να συσχετίζονται θετικά με

αυτά που θεωρούν ότι σκοπός του μαθήματος ΦΑ είναι ο ανταγωνισμός και η προώθηση των ανθρώπων σε καταξιωμένες επαγγελματικές θέσεις. Αντίθετα, τα πιστεύω ότι ο σκοπός της ζωής είναι η κοινωνική προσφορά και η κατανόηση της επιστήμης, αναμένεται να συσχετίζονται με τα πιστεύω ότι σκοπός του μαθήματος ΦΑ είναι η άσκηση σαν τρόπος ζωής και η δημιουργία καλών και νομιμοφρόνων πολιτών.

στ) Οι προσανατολισμοί στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ θα συσχετίζονται με τα πιστεύω των παιδιών στα αντίστοιχα επίπεδα ως ακολούθως: Ο στόχος για «προσωπική βελτίωση» αναμένεται να συσχετίζεται θετικά με τα πιστεύω των μαθητών-τριών που δηλώνουν ως σκοπό της φυσικής αγωγής και της ζωής γενικότερα την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και την κατανόηση της φύσης και της επιστήμης. Αντίθετα, ο στόχος για «προστασία του εγώ» και «ενίσχυση του εγώ» αναμένεται να συσχετίζεται με τα πιστεύω των παιδιών ότι σκοπός της ΦΑ και της ζωής είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση και ο ανταγωνισμός. Τέλος, ο προσανατολισμός στην «κοινωνική αποδοχή» αναμένεται να συσχετίζεται θετικά και με τα πιστεύω που δηλώνουν ως σκοπό της φυσικής αγωγής και της ζωής την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και την κατανόηση της επιστήμης, αλλά και με τα πιστεύω ότι σκοπός της ΦΑ και της ζωής είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση.

ζ) Όσον αφορά στα συναισθήματα και στους προσανατολισμούς στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ, αναμένονται θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στο στόχο για «προσωπική βελτίωση» και στα «θετικά συναισθήματα». Επίσης, θετικές συσχετίσεις αναμένονται ανάμεσα στους στόχους για «προστασία του εγώ» και «ενίσχυση του εγώ» και στα «αρνητικά συναισθήματα». Αντιθέτως, αρνητικές συσχετίσεις αναμένονται ανάμεσα στο στόχο για «προσωπική βελτίωση» και στα «αρνητικά συναισθήματα». Τέλος ο στόχος για «κοινωνική αποδοχή» αναμένεται ότι θα συσχετίζεται θετικά και με τα «θετικά» και με τα «αρνητικά» συναισθήματα.

η) Οι προσανατολισμοί στόχων θα ερμηνεύουν τα συναισθήματα, ενώ τα πιστεύω θα ερμηνεύουν τους προσανατολισμούς στόχων.

Αν οι παραπάνω υποθέσεις επαληθευτούν, το συμπέρασμα θα είναι ότι η αλλαγή των πεποιθήσεων και των στόχων πρέπει να είναι αντικείμενο διαθεματικής διδασκαλίας, αφού οι συνέπειές τους θα επεκτείνονται πέρα από το μάθημα της ΦΑ. Επίσης, εφόσον υπάρχει ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων και στόχων σε ένα επίπεδο χώρου και των αντίστοιχων παραμέτρων σε ένα γενικότερο επίπεδο,

σε ένα επίπεδο χώρου και των αντίστοιχων παραμέτρων σε ένα γενικότερο επίπεδο, για παράδειγμα στη Φυσική Αγωγή και στη ζωή γενικότερα, αυτό θα συνεπάγεται ότι η προσπάθεια για την καλλιέργεια πεποιθήσεων και στόχων που συμβάλουν στην παρακίνηση και απόδοση των μαθητών, θα είναι πολύ πιο αποτελεσματική διαμέσου της διαθεματικής εκπαίδευσης απ' ότι διαμέσου της παραδοσιακής διδασκαλίας. Τέλος, αν οι υποθέσεις επαληθευτούν, θα δοθεί το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες με διαφορετικό σχεδιασμό (π.χ. παρεμβάσεις) στα σημαντικά αυτά θέματα της παρακίνησης των μαθητών, που εντάσσονται στο ευρύτερο πλαίσιο της διαθεματικής εκπαίδευσης.

Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 658 (n=658) μαθητές και μαθήτριες. Διακόσιοι επτά (n=207) μαθητές και μαθήτριες ήταν της Στ' Δημοτικού, διακόσιοι τριάντα ένα (n=231) της Β' Γυμνασίου και οι υπόλοιποι διακόσιοι είκοσι (n=220) της Α' Λυκείου. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τυχαία δειγματοληψία από το νομό Θεσσαλονίκης.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως οι κυριότεροι περιορισμοί της έρευνας αφορούν το δείγμα της, μια και ο αριθμός του ήταν σχετικά μικρός, προερχόταν κατά κύριο λόγο από αστικές περιοχές και αφού από κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης συμμετείχε μόνο μία τάξη. Όλοι οι παραπάνω λόγοι καθιστούν τα συμπεράσματα της έρευνας περιορισμένης γενίκευσης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Στόχος στη βελτίωση (ή στη δουλειά ή στη μάθηση): Η προδιάθεση των ανθρώπων για βελτίωση των ικανοτήτων τους σε διάφορους χώρους.

Στόχος στην ενίσχυση του εγώ: Η προδιάθεση των ανθρώπων να δείξουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους, να επιδείξουν το εγώ τους.

Στόχος στην προστασία του εγώ: Η προδιάθεση των ανθρώπων να προστατέψουν το εγώ τους από αρνητική κριτική των άλλων.

Στόχος στην κοινωνική αποδοχή: Η προδιάθεση των ανθρώπων να γίνονται αρεστοί και αποδεκτοί από τους άλλους.

Πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων: Πρόκειται για ένα θεωρητικό μοντέλο σύμφωνα με το οποίο οι στόχοι των ατόμων μπορούν να εξετάζονται

λαμβάνοντας υπ' όψιν τρεις διαστάσεις: το επίπεδο γενικότητας (στη ζωή γενικά, σε διαφορετικούς χώρους της ζωής όπως σχολείο, αθλητισμός κ.α., σε μία συγκεκριμένη στιγμή όπως σε ένα ημερήσιο μάθημα ΦΑ, ημερήσια προπόνηση κ.α.), το πεδίο της ανθρώπινης δράσης (επίτευξη, πειθαρχία, υγεία κ.α.) και τη διαδικασία σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικοί παράγοντες (γονείς, φίλοι κ.α.) επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων και αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν τους προσανατολισμούς στόχων και κατά συνέπεια και τη συμπεριφορά τους.

Εσωτερική παρακίνηση: Η ενασχόληση με μία δραστηριότητα για τη χαρά και ευχαρίστηση που πηγάζει από την ίδια τη δραστηριότητα.

Εξωτερική παρακίνηση: Η ενασχόληση με μία δραστηριότητα με σκοπό να αποκτηθεί κάποια εξωτερική αμοιβή ή να αποφευχθεί κάποια αρνητική κριτική.

Πιστεύω: Αναφέρονται στις αντιλήψεις των ανθρώπων για το τι έχει αξία σε διάφορους χώρους της ανθρώπινης δράσης.

Συναισθήματα: Αποτελούν αντιδράσεις σε ένα στιγμιαίο συμβάν (πραγματικό ή φανταστικό), που προκαλούν σωματικές αλλαγές, βιώνονται υποκειμενικά με χαρακτηριστικούς τρόπους και μπορεί να μεσολαβήσουν ώστε να ενεργοποιηθεί μία συγκεκριμένη αντίδραση ή συμπεριφορά.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Προσανατολισμοί στόχων

Το σχολείο και ειδικότερα το μάθημα της φυσικής αγωγής αποτελεί ένα περιβάλλον επίτευξης, μέσα στο οποίο τα παιδιά αναπτύσσουν τις ικανότητές τους στην προσπάθειά τους να πετύχουν κάποιους στόχους. Τα τελευταία 20 χρόνια η πλέον διαδεδομένη θεωρία παρακίνησης είναι η θεωρία των στόχων επίτευξης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι προσωπικοί στόχοι επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν σε καταστάσεις επίτευξης, όπως είναι ο αθλητισμός και το μάθημα της ΦΑ. Ουσιαστικά, η θεωρία των στόχων επίτευξης δίνει νόημα στις πράξεις των ατόμων παρέχοντας μια λογική συνοχή στην ερμηνεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς στο χώρο του αθλητισμού (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley (1995). Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί πως οι διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων των παιδιών στο μάθημα της ΦΑ προβλέπουν τα αρχικά τους κίνητρα για τα οποία συμμετέχουν στις δραστηριότητες (Papaioannou & Theodorakis, 1996).

Η θεωρία της επίτευξης των στόχων αναπτύχθηκε πρωταρχικά από τον Nicholls (1989). Σύμφωνα με τον Nicholls (1989), ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την ικανότητά τους και την επιτυχία διαφέρει. Έτσι, σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης υπάρχουν δύο διαφορετικοί τύποι ανθρώπων, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαφορετικούς προσανατολισμούς στόχων, τον προσανατολισμό στο «εγώ» και στην «προσωπική βελτίωση» (Nicholls, 1989).

Τα άτομα που έχουν την τάση να χρησιμοποιούν πιο συχνά τη διακριτή έννοια της ικανότητας από τα άλλα, χαρακτηρίζονται από έντονο προσανατολισμό στο «εγώ». Αυτό σημαίνει πως τους απασχολεί εντονότερα το που βρίσκονται σε σχέση με κάποιους άλλους και η προσοχή τους είναι συχνότερα στραμμένη στο εγώ τους. Όταν τα άτομα αυτά βρίσκονται σε χώρους επίτευξης όπως ο αθλητισμός, στόχος τους είναι να αποδείξουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους. Επιτυχία για αυτούς σημαίνει το ξεπέρασμα των άλλων και ικανοποιούνται όταν καταφέρνουν να

αποδειξουν ότι έχουν υψηλές ικανότητες. Αξιολογούν τις επιδόσεις σαν καλές ή κακές χρησιμοποιώντας αντικειμενικά κριτήρια όπως η νίκη και οι νόρμες. Για να αποδειξουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους ή για να πετύχουν μια επίδοση που θεωρείται αντικειμενικά υψηλή, εμφανίζουν συμπεριφορές όπως έντονη προσπάθεια για ξεπέραςμα των άλλων, προσπάθεια για νίκη με κάθε τρόπο ή αντίθετα καθόλου προσπάθεια για να πετύχουν (ώστε η αποτυχία να αποδοθεί σε έλλειψη προσπάθειας κι όχι ικανότητας) και εγκατάλειψη του αθλητισμού (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2001).

Αντίθετα, τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη «βελτίωση» δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην προσωπική βελτίωση ή τη σωστή εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας. Τα άτομα αυτά αξιολογούν το αποτέλεσμα που φέρνουν με βάση τα προσωπικά στάνταρ, έχοντας σαν μέτρο σύγκρισης προηγούμενα αποτελέσματα που οι ίδιοι έφεραν. Δεν κρίνουν το αποτέλεσμα σαν καλό ή κακό με βάση τα αποτελέσματα άλλων, αλλά με βάση την πρόοδο που παρουσιάζουν. Δεν τους φοβίζονται τα λάθη, γιατί τα θεωρούν αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας για εξέλιξη και στόχος τους είναι η βελτίωση των ικανοτήτων τους, η σωστή εκτέλεση του καθήκοντος και η απόλαυση της διαδικασίας αυτής καθ' αυτής. Για να πετύχουν το στόχο τους, εμφανίζουν συμπεριφορές που διακρίνονται από το ενδιαφέρον, τη σκληρή προσπάθεια, την επιμονή και την επιλογή προκλητικών- για τα μέτρα τους- καθηκόντων (Θεοδωράκης et al, 2001).

Η Dweck (1999) αναφερόμενη στους στόχους επίτευξης, διακρίνει σε αντιστοιχία με τους προσανατολισμούς στόχων στο «εγώ» και στη «δουλειά» τους στόχους για «απόδοση» και για «μάθηση». Όσοι άνθρωποι σύμφωνα με την Dweck (1999) θέτουν στόχους για «απόδοση», επιδιώκουν να κερδίζουν θετικές κριτικές από τους άλλους και να αποφεύγουν τις αρνητικές. Με άλλα λόγια, το κύριο μέλημά τους είναι να αποδεικνύουν στους άλλους ότι έχουν ικανότητες και υψηλή νοημοσύνη. Γι' αυτό, πολλές φορές φοβούμενοι την αποτυχία επιλέγουν εύκολους στόχους. Αντίθετα, όταν είναι πολύ σίγουροι για τον εαυτό τους, επιλέγουν δύσκολους στόχους για να αποδείξουν την υπεροχή τους. Από την άλλη μεριά, οι άνθρωποι που θέτουν στόχους για «μάθηση», επιθυμούν να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να αποκτήσουν νέες δεξιότητες και να μάθουν καινούρια πράγματα (Dweck, 1999).

Σύμφωνα με την Dweck (1999), οι στόχοι για «μάθηση» και για «απόδοση» δεν μπορούν να συνυπάρχουν σε μία δεδομένη στιγμή στο ίδιο άτομο, το οποίο θα πρέπει να επιλέξει σύμφωνα με ποιον από τους δύο θα ενεργήσει. Παρ' όλα αυτά, οι

Roberts, Treasure και Kavussanu, (1996) απέδειξαν πως οι προσανατολισμοί στόχων, όπως αξιολογήθηκαν από τον Nicholls (1989), μπορούν να συνυπάρχουν σαν ξεχωριστές διαστάσεις, χωρίς να σχετίζονται μεταξύ τους. Έτσι, υποστήριξαν πως κάποιο άτομο μπορεί να είναι έντονα προσανατολισμένο και στο εγώ και στη δουλειά.

Οι Elliot & Harackiewicz (1996) υποστήριξαν πως ο στόχος στο «εγώ» μπορεί να διαχωριστεί στο στόχο «αποφυγής της επίδοσης» και στο στόχο «επιδίωξης της επίδοσης». Έτσι, πρότειναν ένα νέο θεωρητικό μοντέλο, το οποίο περιλάμβανε τρεις προσανατολισμούς στόχων: το στόχο για «μάθηση», το στόχο της «επιδίωξης της επίδοσης» και το στόχο της «αποφυγής της επίδοσης». Στη συνέχεια, οι Elliot και Church (1997) επιβεβαίωσαν σε μία νεότερη έρευνά τους την ύπαρξη των τριών προηγούμενων στόχων, υποδεικνύοντας πως ο στόχος της «επιδίωξης της επίδοσης» σχετίζεται θετικά με την απόδοση, ενώ ο στόχος της «αποφυγής της επίδοσης» έχει αρνητική επίδραση στην απόδοση και στην εσωτερική παρακίνηση. Με τον τρόπο αυτό, οι Elliot και Harackiewicz (1996) και οι Elliot και Church (1997) πρόσθεσαν το δικό τους στίγμα στη δομή της θεωρίας της επίτευξης των στόχων, θεωρώντας ότι αυτή αποτελείται από έναν στόχο μάθησης και δύο στόχους απόδοσης, από τους οποίους ο ένας σχετίζεται με την επίδειξη ικανότητας και ο άλλος με την αποφυγή επίδειξης ανικανότητας. Την ύπαρξη των τριών στόχων επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα ερευνών των Middleton και Midgley (1997) και Midgley, Kaplan, Middleton και Maehr (1998). Γι' αυτό και στην παρούσα έρευνα, οι στόχοι που εξετάζονται χαρακτηρίζονται με τους όρους «προσανατολισμός στη βελτίωση», «ενίσχυση του εγώ» και «προστασία του εγώ».

Πρόσφατες διαπολιτισμικές έρευνες τόνισαν την ιδιαίτερη σημασία του κοινωνικού παράγοντα σε πολλές μη-δυτικές κοινωνίες (Hayashi, 1996), κάτι που είχε επισημανθεί και σε παλαιότερες μελέτες (Ames, 1992). Κατά τον Παραιοαννου (1999) οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των ατόμων και την παρακίνησή τους σε μία δεδομένη στιγμή είναι η δομή του έργου που επιτελείται, η εξουσία, οι αμοιβές, ο τρόπος της ομαδοποίησης και η αξιολόγηση. Άλλοι κοινωνικοί παράγοντες είναι οι διαδικασίες καθορισμού στόχων, η ανατροφοδότηση, οι στρατηγικές μάθησης, οι ψυχολογικές τεχνικές, κ.α. (Παραιοαννου & Goudas, 1999). Παρόμοια, οι Παπαϊωάννου και Βουδαλικάκης (1999) εξετάζοντας τις αντιλήψεις χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών για την επιτυχία στο σχολείο και την ζωή, διαπίστωσαν πως η κοινωνική αποδοχή (από τους γονείς, τους δασκάλους, τον

προπονητή, τους φίλους) αποτελεί καθοριστικό παράγοντα που σχετίζεται με την αξία της επιτυχίας στο σχολείο, τον αθλητισμό και τη ζωή γενικότερα. Σε αυτή τη θεωρητική βάση, ο Παραιοαννου (1999) πρότεινε τον εστιασμό των μελλοντικών ερευνών της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης, σε τέσσερις στόχους: στη «βελτίωση», στην «ενίσχυση τους εγώ», στην «προστασία του εγώ» και στην «κοινωνική αποδοχή».

Προσανατολισμοί στόχων και εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση

Από πολλές έρευνες τόσο στην Ελλάδα (Παραιοαννου & Theodorakis, 1996) όσο και στο εξωτερικό (Goudas, Biddle, Fox & Underwood 1995, Nicholls, 1989) έχει διαπιστωθεί ότι ενώ ο «προσανατολισμός στη μάθηση» έχει υψηλή θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, ο «προσανατολισμός στο εγώ» δεν έχει απολύτως καμία σχέση.

Σύμφωνα με τους Deci και Ryan, (1985) οι κύριες μορφές της παρακίνησης είναι οι εξής:

α) Η *εσωτερική παρακίνηση*, η οποία ωθεί στην ενασχόληση με μία δραστηριότητα για τη χαρά και ευχαρίστηση που πηγάζει από την ίδια τη δραστηριότητα.

β) Η *εξωτερική παρακίνηση*, που οδηγεί σε δραστηριότητες με σκοπό να αποκτηθεί κάποια εξωτερική αμοιβή ή να αποφευχθεί κάποια αρνητική κριτική.

γ) Η *έλλειψη παρακίνησης*, που χαρακτηρίζει τα άτομα που δεν βρίσκουν κανένα σκοπό για να ενασχοληθούν με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα ή νοιώθουν ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σ' αυτή και κατά συνέπεια στερούνται παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985).

Σε πιο πρόσφατες μελέτες ο Vallerand (1997) διέκρινε τρεις τύπους εσωτερικής παρακίνησης:

α) Την εσωτερική παρακίνηση που ωθεί στη μάθηση και ανακάλυψη καινούριων πραγμάτων.

β) Την εσωτερική παρακίνηση που ωθεί στη δημιουργικότητα και στο ξεπέρασμα των προσωπικών ορίων.

γ) Την εσωτερική παρακίνηση που ωθεί στην ενασχόληση με δραστηριότητες που διεγείρουν τις αισθήσεις.

Ως προς την εξωτερική παρακίνηση οι Deci και Ryan (1985) διέκριναν τέσσερις τύπους:

α) Την «ολοκληρωμένη ρύθμιση» που συνεπάγεται συμμετοχή σε μία δραστηριότητα για λόγους συνέπειας και προτεραιοτήτων.

β) Την «αναγνωρισμένη ρύθμιση» που οδηγεί στη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα γιατί θεωρείται χρήσιμη.

γ) Την «εσωτερικής πίεσης ρύθμιση» που ωθεί στη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την αποφυγή αισθημάτων ντροπής και ενοχών.

δ) Την «εξωτερική παρακίνηση» που συνεπάγεται τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την αποκόμιση εξωτερικών αμοιβών.

Όλοι οι παραπάνω τύποι της εσωτερικής και της εξωτερικής παρακίνησης θεωρούνται περισσότερο ή λιγότερο αυτοκαθοριζόμενοι. Αυτό σημαίνει ότι σε κάποιους τύπους παρακίνησης, οι μαθητές νιώθουν ότι οι ενέργειές τους είναι προϊόντα δικών τους και μόνο αποφάσεων και σε κάποιους όχι. Έτσι, όλοι οι τύποι της εσωτερικής και οι δύο πρώτοι τύποι της εξωτερικής παρακίνησης θεωρούνται αντίστοιχα περισσότερο και λιγότερο αυτοκαθοριζόμενοι, ενώ οι δύο τελευταίοι τύποι της εξωτερικής παρακίνησης και η έλλειψη παρακίνησης δεν θεωρούνται αυτοκαθοριζόμενοι (Deci & Ryan, 1985).

Κάθε μορφή παρακίνησης επηρεάζει τα παιδιά σε τρία επίπεδα: α) στο γνωστικό, β) στο συναισθηματικό και γ) σε επίπεδο συμπεριφοράς. Στο γνωστικό επίπεδο η παρακίνηση μπορεί να επηρεάσει την προσοχή, τη συγκέντρωση και τη μνήμη. Στο συναισθηματικό επίπεδο επηρεάζεται η χαρά, η ικανοποίηση, τα θετικά συναισθήματα και η ανησυχία, ενώ σε επίπεδο συμπεριφοράς η παρακίνηση μπορεί να έχει επίδραση στην επιλογή μιας συγκεκριμένης ενέργειας, στην επιμονή και καθήλωση σε μία δραστηριότητα και στην απόδοση (Vallerand, 1997).

Σε όλα τα παραπάνω επίπεδα τα θετικότερα αποτελέσματα απορρέουν από τους αυτοκαθοριζόμενους τύπους της παρακίνησης, ενώ τα πιο αρνητικά αποτελέσματα απορρέουν από την εξωτερική παρακίνηση και τη μη-παρακίνηση (Vallerand, 1997). Οι Deci και Ryan (1985) και ο Vallerand (1997) διαπίστωσαν πως η εσωτερική παρακίνηση οδηγεί στα θετικότερα αποτελέσματα.. Παρόμοια, μεγαλύτερη αυτονομία, λιγότερο άγχος και υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση ένιωσαν οι μαθήτριες που εξασκήθηκαν σε μία σειρά δεξιοτήτων της φυσικής αγωγής με ένα στιλ διδασκαλίας που έδινε έμφαση στην προσωπική τους βελτίωση (Goudas et al, 1995).

Το Ιεραρχικό μοντέλο παρακίνησης του Vallerand

Ο Vallerand (1997) πρότεινε ένα ιεραρχικό μοντέλο (σχήμα 1), το οποίο παρέχει το σκελετό δόμησης των βασικών μηχανισμών που διέπουν τις διαδικασίες παρακίνησης στον αθλητισμό και γενικότερα κατά την άσκηση. Το μοντέλο αυτό ονομάστηκε ως το ιεραρχικό μοντέλο της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης.

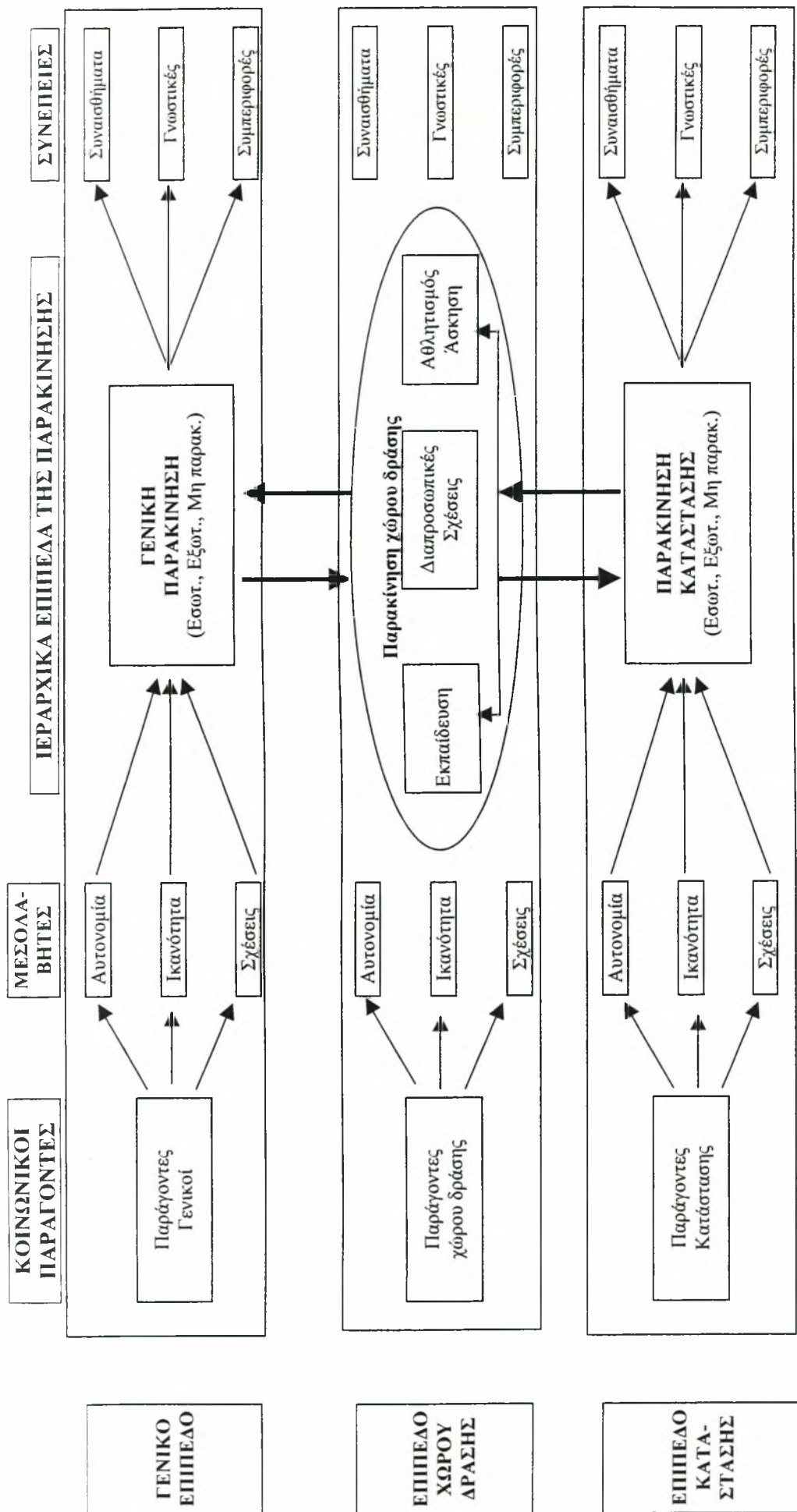
Σύμφωνα με το μοντέλο, προτείνεται η εξέταση των τριών ειδών παρακίνησης (εσωτερική, εξωτερική, μη-παρακίνηση) σε τρία ιεραρχικά δομημένα επίπεδα γενικότητας. Τα επίπεδα αυτά είναι το γενικό (γενικά στη ζωή), το επίπεδο χώρου δράσης (σχολείο, διαπροσωπικές σχέσεις, ελεύθερος χρόνος) και το επίπεδο κατάστασης (η συγκεκριμένη προπόνηση, το ημερήσιο μάθημα ΦΑ). Η μελέτη της παρακίνησης στα τρία διαφορετικά επίπεδα γενικότητας επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων με μεγαλύτερη ακρίβεια και λεπτομέρεια (Vallerand, in press).

Επίσης, σύμφωνα με το μοντέλο του Vallerand, οι κοινωνικοί παράγοντες που υπάρχουν σε κάθε επίπεδο γενικότητας επηρεάζουν σημαντικά την παρακίνηση. Έτσι, οι γενικοί κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την παρακίνηση στο γενικό επίπεδο, οι κοινωνικοί παράγοντες του χώρου δράσης επηρεάζουν την παρακίνηση του χώρου δράσης και οι κοινωνικοί παράγοντες του επιπέδου κατάστασης επηρεάζουν την παρακίνηση στο επίπεδο κατάστασης. Στο καθένα από τα τρία επίπεδα γενικότητας και ανάμεσα στους κοινωνικούς παράγοντες και την παρακίνηση παρεμβάλλονται τρεις μεσολαβητές: η αντιλαμβανόμενη ικανότητα (αποτελεσματική αλληλεπίδραση με το περιβάλλον), η αίσθηση της αυτονομίας (ελευθερία επιλογών) και οι σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους (Vallerand & Losier, 1999).

Τα τρία επίπεδα γενικότητας επηρεάζονται μεταξύ τους ως προς την παρακίνηση με μία σχέση που έχει κατεύθυνση από το ανώτερο στο αμέσως κατώτερο επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως η παρακίνηση στο γενικότερο επίπεδο θα επηρεάσει την παρακίνηση στο επίπεδο χώρου δράσης (π.χ. το είδος της παρακίνησης που το άτομο βιώνει στη ζωή του επηρεάζει την παρακίνηση στον αθλητισμό). Αυτή με τη σειρά της θα επηρεάσει την παρακίνηση κατάστασης (η παρακίνηση στον αθλητισμό θα επηρεάσει την παρακίνηση σε κάποιο ημερήσιο μάθημα φυσικής αγωγής). Επίσης, το μοντέλο χαρακτηρίζεται από την αρχή της εξειδίκευσης, σύμφωνα με την οποία η παρακίνηση κατά τη διάρκεια μιας συγκεκριμένης αθλητικής δραστηριότητας σε μία δεδομένη στιγμή, κυρίως επηρεάζεται από την παρακίνηση στο χώρο του αθλητισμού και από τους παράγοντες εκείνης της στιγμής που σχετίζονται άμεσα με την αθλητική δραστηριότητα. Τέλος, όταν η παρακίνηση ενός κατώτερου επιπέδου παραμένει σταθερή για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα,

μπορεί να επηρεάσει την παρακίνηση στο αμέσως υψηλότερο επίπεδο (Vallerand, 1997).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Vallerand, η παρακίνηση συνεπάγεται κάποια αποτελέσματα, τα οποία μπορεί να είναι γνωστικά, συναισθηματικά ή συμπεριφορικά. Από τον τύπο της παρακίνησης (εσωτερική, εξωτερική, μη παρακίνηση) εξαρτάται η ποιότητα των αποτελεσμάτων, τα οποία σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γενικότητας καθορίζονται από την παρακίνηση στο ίδιο επίπεδο. Αυτό σημαίνει πως η παρακίνηση σε μία συγκεκριμένη στιγμή (π.χ σε μία προπόνηση) έχει κάποιες συνέπειες εκείνη τη συγκεκριμένη στιγμή (π.χ. ενδιαφέρον για την προπόνηση), ενώ η παρακίνηση σε ένα χώρο δράσης (π.χ. εκπαίδευση) επηρεάζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά ως προς το χώρο αυτό. Τέλος, τα αποτελέσματα και η παρακίνηση πρέπει να προσεγγίζονται όχι μόνο στο ίδιο επίπεδο γενικότητας αλλά και στον ίδιο τομέα. Δηλαδή, το ενδιαφέρον κάποιου για τον αθλητισμό επηρεάζεται κυρίως από την παρακίνηση που έχει αναπτύξει στο χώρο του αθλητισμού και όχι από την παρακίνησή του στο χώρο της εκπαίδευσης (Vallerand, 1997).



Σχήμα 1. Το ιεραρχικό μοντέλο της παρακίνησης του Vallerand.

Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων

Έχοντας ως αναφορά το ιεραρχικό μοντέλο εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης του Vallegand (1997), ο Παραϊοαννου (1999) πρότεινε την υιοθέτηση μιας πολυδιάστατης ιεραρχικής δομής για όλα τα θεωρητικά μοντέλα της παρακίνησης. Με βάση τη δομή του μοντέλου αυτού, μπορούν να εξεταστούν όλες οι κοινωνικές-γνωστικές θεωρίες της παρακίνησης. Έτσι, η θεωρία του αυτό-καθορισμού, οι προσωπικές αντιλήψεις, οι προσανατολισμοί στόχων και η εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση μπορούν να προσαρμοστούν στο κάθε επίπεδο του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου και να εξεταστούν σύμφωνα με τη δομή του συγκεκριμένου επιπέδου (Παραϊοαννου, 1999). Σύμφωνα με τον Παραϊοαννου (1999) οι διαστάσεις του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου (σχήμα 2) είναι τρεις:

α) Τα πεδία της ανθρώπινης δράσης. Οι θεωρία του προσανατολισμού στόχων δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στον τομέα της επίτευξης αλλά να επεκτείνεται σε διάφορους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Έτσι, εκτός από το χώρο της επίτευξης στον οποίο εστιάσθηκαν οι περισσότερες έρευνες, είναι εξίσου σημαντικό να εξεταστούν και άλλοι τομείς, όπως η πειθαρχία, η ηθική, η κοινωνική συμπεριφορά, οι υγιεινές συμπεριφορές, οι συμπεριφορές κινδύνου κ.α.

β) Τα ιεραρχικά επίπεδα της γενικότητας. Οι στόχοι πρέπει να εξετάζονται σε τρία επίπεδα γενικότητας, τα οποία είναι: το γενικό (global), το πεδίο του χώρου δράσης (contextual) και το επίπεδο κατάστασης (situational). Το γενικό επίπεδο αποτελείται από δύο υπό-επίπεδα: το γενικό ανώτερο και το γενικό κατώτερο επίπεδο. Το γενικό ανώτερο επίπεδο αναφέρεται στους στόχους που έχει το άτομο γενικά στη ζωή του. Στο γενικό κατώτερο επίπεδο, οι στόχοι εξετάζονται σε σχέση με ένα συγκεκριμένο τομέα ανθρώπινης ενέργειας όπως για παράδειγμα πειθαρχία, επίτευξη, ηθική κ.α. Οι στόχοι στο επίπεδο του χώρου δράσης αφορούν τους στόχους που έχει το άτομο όταν συμμετέχει σε διαφορετικούς χώρους δράσης της ζωής, όπως για παράδειγμα στο σχολείο, στον αθλητισμό κ.ά. Τελευταίο είναι το επίπεδο της κατάστασης που σχετίζεται με τους στόχους που έχει κάποιο άτομο κατά την στιγμή εκτέλεσης ή συμμετοχής σε μια δραστηριότητα (στο ημερήσιο μάθημα της φυσικής αγωγής, σε μια προπόνηση μπάσκετ, κ.α.).

γ) Τη διαδικασία: Κοινωνικοί Παράγοντες → Αντίληψη ↔ Παρακίνηση ↔ Συνέπειες. Όπως φαίνεται και στο σχήμα 3 οι παράγοντες που επηρεάζουν τους προσανατολισμούς στόχων, καθώς και οι συνέπειες από αυτούς εντάσσονται σε μία

συγκεκριμένη διαδοχική διαδικασία. Οι κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τους στόχους με τη μεσολάβηση των αντιλήψεων των ανθρώπων. Για παράδειγμα, εάν ο πατέρας είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τον στόχο για ενίσχυση του εγώ ενός παιδιού, θα πρέπει το παιδί να αντιλαμβάνεται ότι πραγματικά κάτι τέτοιο συμβαίνει.

Επίσης, θα πρέπει να επισημανθεί η αμφίδρομη σχέση της παρακίνησης με τις αντιλήψεις του ατόμου. Οι προσανατολισμοί στόχων αλληλεπιδρούν με την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, με τις προσωπικές αντιλήψεις και με άλλες εγγενείς τάσεις και οδηγούν σε μια σειρά αποτελεσμάτων που μπορεί να είναι γνωστικά, συμπεριφορικά ή συναισθηματικά. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν σε μία αντίστροφη πορεία να επηρεάσουν την παρακίνηση, η οποία με τη σειρά της μπορεί να επηρεάσει την αντίληψη του ατόμου για τους κοινωνικούς παράγοντες (Papaioannou, Mylosis, Kosmidou, & Tsiggilis, 2002).

Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων δημιουργεί νέες προοπτικές για έρευνα. Κι αυτό γιατί από μεθοδολογικής άποψης, η διαδικασία που περιγράφηκε παραπάνω (κοινωνικοί παράγοντες → αντίληψη ↔ παρακίνηση ↔ συνέπειες) θα πρέπει να εξετάζεται: σε συγκεκριμένο επίπεδο γενικότητας, σε συγκεκριμένο πεδίο ανθρώπινης δράσης (επίτευξη, ηθική κ.ά.) και σε συγκεκριμένο χώρο της ζωής (σχολείο, αθλητισμός κ.ά.). Κατά συνέπεια, οι μετρήσεις που μπορούν να διεξαχθούν έχουν διάφορες εφαρμογές. Για παράδειγμα, αν εξετάζεται η ικανοποίηση, τότε στο γενικό-ανώτερο επίπεδο θα πρέπει να εξεταστεί η ικανοποίηση της ζωής γενικά, ενώ στο γενικό-κατώτερο επίπεδο θα πρέπει να εξεταστεί η ικανοποίηση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο ανθρώπινης δράσης (π.χ. ικανοποίηση στο χώρο επίτευξης). Αντίστοιχα στο επίπεδο του πλαισίου, η ικανοποίηση θα πρέπει να σχετίζεται με το συγκεκριμένο χώρο της ζωής (π.χ. ικανοποίηση στην αθλητική επίτευξη). Στο επίπεδο κατάστασης, η ικανοποίηση που προέρχεται από την πραγματοποίηση μιας δραστηριότητας, θα πρέπει να εξεταστεί στο συγκεκριμένο χώρο δράσης, τη δεδομένη χρονική στιγμή (π.χ. ικανοποίηση στη σημερινή προπόνηση) (Papaioannou, et al, 2002).

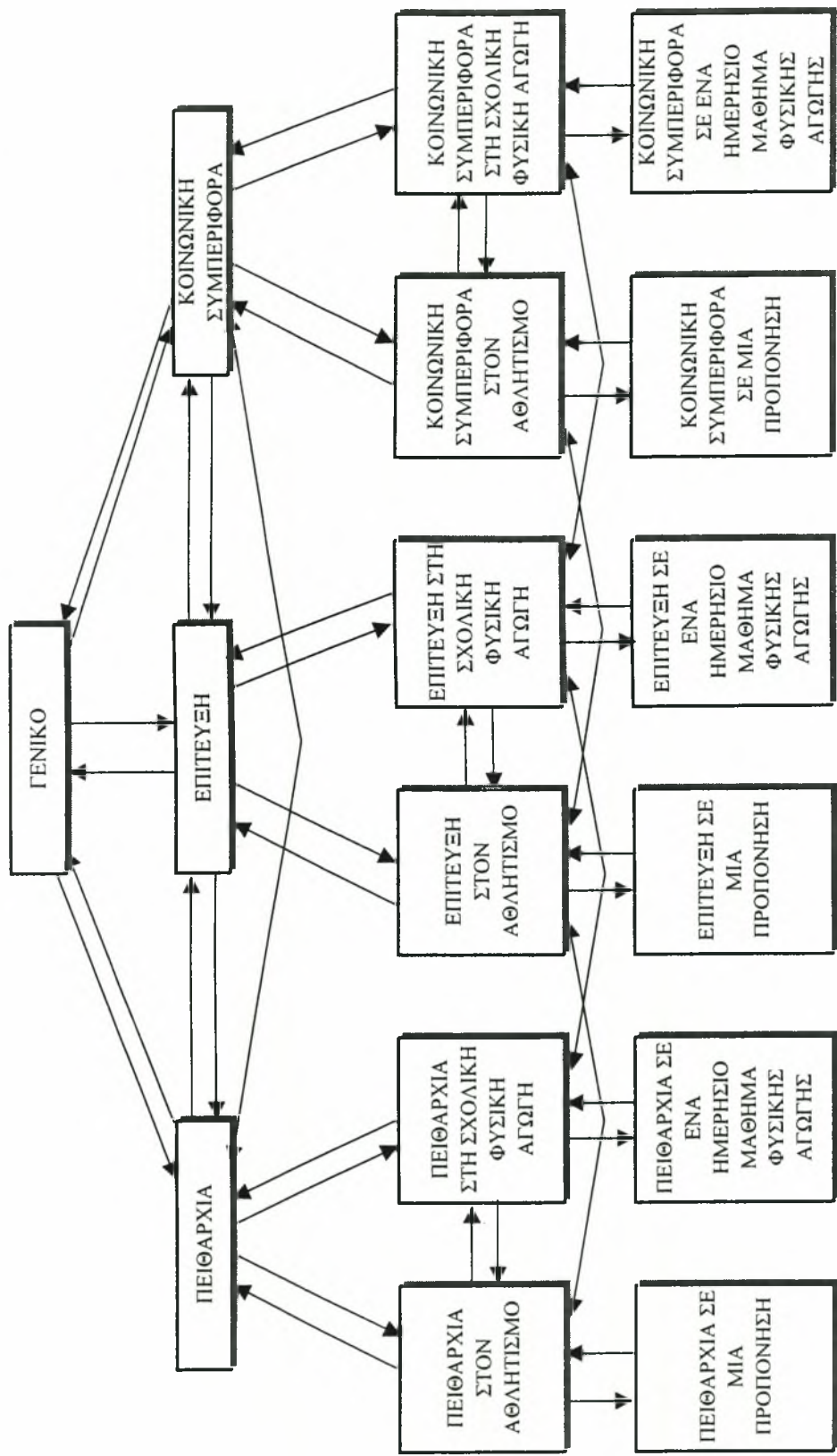
Το μοντέλο αυτό παρέχει ένα δομικό πλαίσιο για τη μελέτη της επίδρασης που μπορεί να έχουν το κλίμα παρακίνησης και οι προσανατολισμοί στόχων ενός συγκεκριμένου χώρου της ζωής των ανθρώπων στις αντίστοιχες συνέπειες και τους προσανατολισμούς στόχων σε διαφορετικούς χώρους της ζωής και της δράσης τους. Υπό αυτή την έννοια, οι προσανατολισμοί στόχων στα διάφορα επίπεδα του

ιεραρχικού μοντέλου μπορούν να επηρεάσουν τους προσανατολισμούς στόχων στα γειτονικά τους επίπεδα. Κάτι παρόμοιο μπορεί να συμβεί και με τις αντιλήψεις των ατόμων. Έτσι, όταν για παράδειγμα κάποιοι παράγοντες κατάστασης λαμβάνουν χώρα σε τακτική βάση (π.χ μέσα από επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες ενός χώρου δράσης), σταδιακά μετατρέπονται σε παράγοντες χώρου και επηρεάζουν τις αντιλήψεις και την παρακίνηση των ανθρώπων στο συγκεκριμένο χώρο. Θα μπορούσε λοιπόν να υποθεθεί ότι οι ίδιοι κοινωνικοί παράγοντες μπορεί να έχουν επιδράσεις μεταβολής και στο γενικό επίπεδο όταν αυτοί συμβαίνουν για μακρόχρονες περιόδους της ζωής των ανθρώπων. Έτσι, στο επίπεδο πλαισίου αναμένονται συσχετίσεις μεταξύ των προσανατολισμών στόχων σε διαφορετικούς χώρους της ζωής, κάτι που δεν είναι αναμενόμενο και στο επίπεδο της κατάστασης. Στο γενικό επίπεδο αναμένονται συσχετίσεις ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων σε διαφορετικούς τομείς ανθρώπινης δράσης (Ραφαίοπου, 1999).

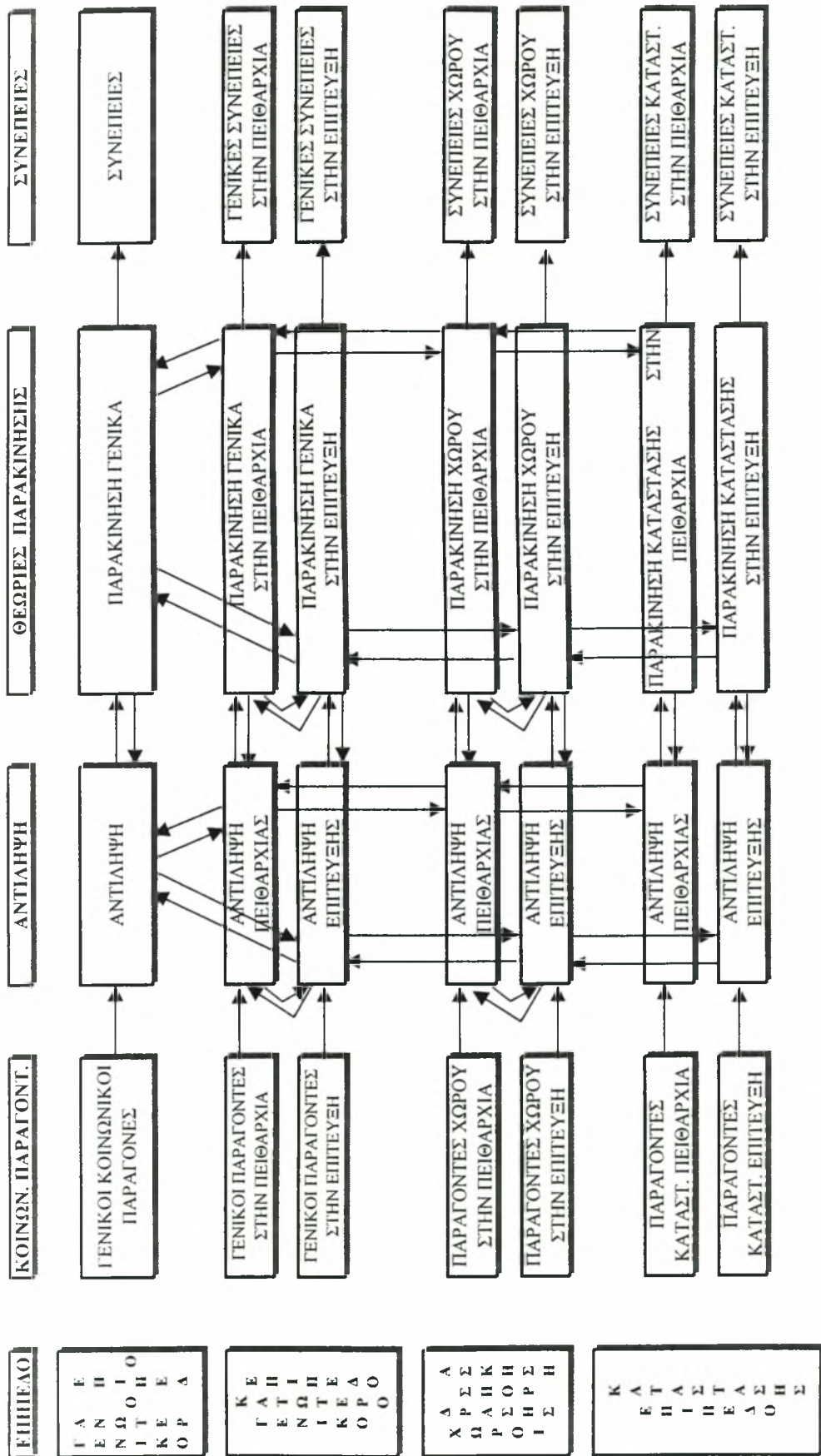
Η δομική εγκυρότητα του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου των στόχων έχει επιβεβαιωθεί από διάφορες έρευνες (Ζλατάνου, 2002; Κοσμίδου, 2000; Μυλώσης, 2000; Τσιγγίλης, 2000; Σάγκοβιτς, 2002).

ΙΕΡΑΡΧΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΕΝΙΚΟΤΗΤΑΣ

- ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ
- ΕΝΩΣΙΑΚΟ
- ΚΕΝΤΡΙΚΟ
- ΧΡΩΜΑΤΙΣΤΙΚΟ
- ΚΑΤΑΣΤΑΣΙΑΚΟ



Σχήμα 2. Το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο στόχων του Παπαϊωάννου (παράδειγμα με τρεις τομείς ανθρώπινης ενέργειας και δύο χώρους δράσης).



Σχήμα 3. Το γενικό πλαίσιο του πολυδιάστατου μοντέλου για δύο τομείς της ανθρώπινης δράσης (πειθαρχία και επίτευξη) και ένα χώρο της ανθρώπινης δράσης (αθλητισμός).

Προσανατολισμοί στόχων και συστήματα αξιών

Κάποιες έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων και στα πιστεύω των ατόμων για την επιτυχία, καθώς και τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων και στις γενικότερες αξίες που σχετίζονται με τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες και με την εκπαίδευση γενικότερα (Duda, 1989; Duda, 1996; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls et al, 1985).

Οι Nicholls et al (1985) εξέτασαν πως συσχετίζονται οι προσανατολισμοί στόχων με τις αντιλήψεις που έχουν οι μαθητές-τριες για τους σκοπούς της εκπαίδευσης και με τα πιστεύω τους για την ακαδημαϊκή επιτυχία. Στην έρευνα συμμετείχαν 587 μαθητές και μαθήτριες δύο λυκείων που φοιτούσαν στην 9^η και 12^η τάξη. Η εξέταση των αντιλήψεων των παιδιών για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, των προσωπικών τους στόχων και της ικανοποίησης τους από το σχολείο έγινε με ερωτηματολόγια που είχαν σταθμιστεί σε δύο προηγούμενες πιλοτικές έρευνες. Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου που αξιολογούσε τις αντιλήψεις των μαθητών-τριών για τους σκοπούς της εκπαίδευσης προέκυψαν τέσσερις παράγοντες: α) Ο παράγοντας «κοινωνικό-οικονομικό status» που δήλωνε ως γενικότερο σκοπό στη ζωή την επαγγελματική και οικονομική καταξίωση, β) Ο παράγοντας «κοινωνική προσφορά» που δήλωνε ως γενικότερο σκοπό στη ζωή την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο, γ) Ο παράγοντας «κατανόηση του κόσμου» που δήλωνε ως γενικότερο σκοπό στη ζωή την κατανόηση της επιστήμης και της φύσης γενικότερα, δ) Ο παράγοντας «κίνητρο για επίτευξη» που δήλωνε ως γενικότερο σκοπό τη συνεχή βελτίωση και εξέλιξη. Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου που αξιολογούσε τους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών-τριών προέκυψαν 3 παράγοντες: «αποφυγή της δουλειάς», «ενίσχυση του εγώ» και ο παράγοντας «προσωπική βελτίωση». Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως ενώ ο προσανατολισμός στην «προστασία του εγώ» και στην «ενίσχυση του εγώ» είχαν θετική συσχέτιση με το σκοπό για «κοινωνικό-οικονομικό status», ο προσανατολισμός για «προσωπική βελτίωση» είχε σχεδόν μηδενική σχέση. Επίσης, διαπιστώθηκε πως ο προσανατολισμός στην «προσωπική βελτίωση» συσχετίστηκε σε μεγαλύτερο βαθμό με τους σκοπούς «κοινωνική προσφορά», «κατανόηση του κόσμου» και «κίνητρο για επίτευξη» από τον στόχο για «ενίσχυση του εγώ». Ως προς την ικανοποίηση διαπιστώθηκε πως ο προσανατολισμός στην «προστασία του εγώ» είχε αρνητική συσχέτιση, ο προσανατολισμός στην «ενίσχυση του εγώ» είχε μηδενική συσχέτιση και ο προσανατολισμός στην «προσωπική

βελτίωση» είχε θετική. Από τα παραπάνω αποτελέσματα, οι συγγραφείς της έρευνας συμπεράναν πως αν η εκπαίδευση θέλει να δημιουργήσει υπεύθυνους πολίτες και να εμφυσήσει στους μαθητές-τριες την προσπάθεια για μάθηση, θα πρέπει να καλλιεργεί το στόχο για «προσωπική βελτίωση» (Nicholls et al, 1985).

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η Duda (1989), όταν στα πρότυπα της έρευνας των Nicholls et al (1985) εξέτασε πως συσχετίζονται οι προσανατολισμοί στόχων με τις αντιλήψεις των μαθητών-τριών για το σκοπό των σχολικών αθλητικών δραστηριοτήτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 128 μαθητές και 193 μαθήτριες από έξι διαφορετικά λύκεια που έπαιρναν μέρος σε σχολικές αθλητικές δραστηριότητες. Ο μέσος όρος ηλικίας για τα αγόρια και για τα κορίτσια ήταν 17.8 και 17.1 αντίστοιχα. Οι αντιλήψεις των μαθητών-τριών για το σκοπό των σχολικών αθλητικών δραστηριοτήτων και οι προσανατολισμοί στόχων εξετάστηκαν με ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος ΦΑ. Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου που αξιολογούσε τις αντιλήψεις των μαθητών-τριών για το σκοπό των σχολικών αθλητικών δραστηριοτήτων προέκυψαν επτά παράγοντες: α) Ο πρώτος παράγοντας που ονομάστηκε «προσπάθεια-συνεργασία» δήλωνε ως σκοπό του σχολικού αθλητισμού την προσπάθεια για το καλύτερο και τη συνεργασία, β) Ο δεύτερος παράγοντας που ονομάστηκε «άσκηση σαν τρόπος ζωής» δήλωνε ως σκοπό του σχολικού αθλητισμού τη δια βίου άσκηση, γ) Ο τρίτος παράγοντας που ονομάστηκε «καλός πολίτης» δήλωνε ως σκοπό της φυσικής αγωγής να δημιουργεί καλούς και νομιμόφρονες πολίτες, δ) Ο τέταρτος παράγοντας που ονομάστηκε «ανταγωνισμός» δήλωνε ως σκοπό της άθλησης τον ανταγωνισμό και το ξεπέρασμα των άλλων, ε) Ο πέμπτος παράγοντας που ονομάστηκε «υψηλή επαγγελματική καριέρα» δήλωνε πως ο σχολικός αθλητισμός πρέπει να οδηγεί σε καταξιωμένη επαγγελματική αποκατάσταση, στ) Ο έκτος παράγοντας που ονομάστηκε «αυτό-εκτίμηση» δήλωνε ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αυξάνει την αυτό-εκτίμηση, ζ) Ο έβδομος παράγοντας που ονομάστηκε «κοινωνικό status» συγκροτήθηκε από θέματα που δήλωναν ότι ο σχολικός αθλητισμός πρέπει να αυξάνει τη δημοτικότητα ενός ατόμου και να βοηθάει στην κοινωνική του αναρρίχηση. Από τα αποτελέσματα αναδείχτηκε η αξία του προσανατολισμού στην «προσωπική βελτίωση» κατά την άσκηση, ο οποίος συσχετίστηκε θετικά με τα πιστεύω των παιδιών ότι η άσκηση θα πρέπει να αποσκοπεί στην αύξηση της την αυτό-εκτίμησης και να διδάσκει στους ανθρώπους να προσπαθούν για το καλύτερο, να συνεργάζονται και να γίνονται υπεύθυνοι πολίτες.

Αντιθέτως, ο προσανατολισμός στην «ενίσχυση του εγώ» σχετίστηκε με το πιστεύω ότι η συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες αυξάνει την αυτό-εκτίμηση τον ανταγωνισμό και το κοινωνικό status.

Προσανατολισμοί στόχων και συναισθήματα

Σε όλους τους χώρους της φυσικής δραστηριότητας τα συναισθήματα παίζουν ένα κεντρικό ρόλο. Συναισθήματα όπως χαρά, ευχαρίστηση, ενθουσιασμός, άγχος, φόβος, ενοχή, ντροπή, στεναχώρια κ.α. αποτελούν ένα μέρος μόνο από τις συγκινήσεις που μπορεί να προσφέρει η συμμετοχή σε κάποια αθλητική δραστηριότητα. (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Σύμφωνα με τους Vallerand και Blanchard (2000) τα συναισθήματα ενσωματώνουν τρία στοιχεία: προκαλούν φυσιολογικές αλλαγές, παροτρύνουν το άτομο για δράση και βιώνονται ως υποκειμενικές εμπειρίες. Γι' αυτό ανάμεσα στους διάφορους ορισμούς που έχουν δοθεί κατά καιρούς, οι Vallerand και Blanchard (2000) προτείνουν ως αντιπροσωπευτικότερο τον ορισμό του Deci που θεωρεί ότι «το συναίσθημα είναι μία αντίδραση σε ένα στιγμιαίο συμβάν (πραγματικό ή φανταστικό), προκαλεί σωματικές αλλαγές, βιώνεται υποκειμενικά με χαρακτηριστικούς τρόπους και μπορεί να μεσολαβήσει ώστε να ενεργοποιηθεί μία συγκεκριμένη αντίδραση ή συμπεριφορά».

Ο Lazarus (2000) αναφέρει ότι εδώ και πολύ καιρό υπάρχει διχογνωμία ανάμεσα στους ερευνητές, γύρω από το αν τα συναισθήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν ξεχωριστές διαστάσεις ή πρέπει να ομαδοποιούνται σε μεγαλύτερες κατηγορίες. Υποστηρίζει μάλιστα ότι κάθε συναίσθημα είναι διαφορετικό και για αυτό το λόγο η μοναδική ποιότητά του χάνεται ή αλλοιώνεται, όταν τα συναισθήματα ομαδοποιούνται σε μεγαλύτερες κατηγορίες.

Παρ' όλα αυτά, κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστήριξαν πως συναισθήματα με παρόμοιες ποιότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και να σχηματίσουν ομάδες συναισθημάτων με κοινά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Watson και Clark (1988), τα συναισθήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες και σχετικά ανεξάρτητες ομάδες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα θετικά συναισθήματα και αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο κάποιος νοιώθει ενδιαφέρον, ενθουσιασμό, περηφάνια, έμπνευση, αποφασιστικότητα κ.α. Η δεύτερη αναφέρεται στα αρνητικά συναισθήματα και δηλώνει το βαθμό στον οποίο κάποιος νοιώθει λύπη, αναστάτωση, ενοχή, τρόμο, ντροπή, εχθρότητα, εκνευρισμό, φόβο, κ.α.

Πολλοί ερευνητές υπογράμμισαν το ρόλο των προσανατολισμών στόχων κατά τη εξέταση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων που απορρέουν από την άσκηση. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε πως από τους διαφορετικούς προσανατολισμούς στόχων απορρέουν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις, ιδιαίτερα όταν τα άτομα βρίσκονται σε ένα περιβάλλον επίτευξης όπως είναι ο αθλητισμός (Jagacinski & Strickland, 2000).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία των προσανατολισμών στόχων τα άτομα που έχουν έντονο προσανατολισμό «στο εγώ» έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν υψηλά αρνητικά και χαμηλά θετικά συναισθήματα, ειδικά αν έχουν χαμηλές ικανότητες. Αυτό συμβαίνει, γιατί στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν τους άλλους απογοητεύονται όταν δεν τα καταφέρνουν. Ιδιαίτερα τα παιδιά που δεν έχουν υψηλές ικανότητες αισθάνονται αγχωμένα, μειονεκτικά, ντροπιασμένα και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα. Αντίθετα τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στην «προσωπική βελτίωση» έχουν την τάση να βιώνουν υψηλά θετικά και χαμηλά αρνητικά συναισθήματα. Τα παιδιά αυτά αισθάνονται επιτυχημένα ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από την απόδοση. Αυτό συμβαίνει, επειδή για τα άτομα αυτά είναι σημαντικό να καταβάλλουν τη μέγιστη προσπάθεια και να βελτιωθούν (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 1999).

Οι Nicholls et al (1985) διαπίστωσαν πως η ευχαρίστηση κατά τη μάθηση είχε θετική συσχέτιση με το στόχο στη «μάθηση», μηδενική συσχέτιση με το στόχο στο «εγώ» και αρνητική συσχέτιση με το στόχο για «αποφυγή της μάθησης». Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν δύο ακόμη έρευνες, που διαπίστωσαν πως ο προσανατολισμός στην «μάθηση» στον αθλητισμό και στο μάθημα της ΦΑ συσχετίστηκε θετικά με τα συναισθήματα της ικανοποίησης και της ευχαρίστησης (Duda & Nicholls, 1992; Vlachopoulos, Biddle & Fox, 1996).

Σε σχέση με τη συναισθηματική αντίδραση 275 παιδιών της πέμπτης και έκτης τάξης απέναντι σε θέματα της επιστήμης, οι Meece, Blumenfeld και Hoyle (1988) διαπίστωσαν πως ο προσανατολισμός στη «βελτίωση» συσχετίστηκε θετικά με την ευχαρίστηση από την ενασχόληση με την επιστήμη, ενώ ο προσανατολισμός στο «εγώ» συσχετίστηκε αρνητικά. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Nolen και Haladyna (1990) όταν εξέτασαν πως σχετίζεται το ενδιαφέρον για την επιστήμη με τους προσανατολισμούς στόχων.

O Seifert (1995) αξιολόγησε τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα 79 παιδιών της πέμπτης τάξης και εξέτασε τη σχέση τους με τους προσανατολισμούς στόχων. Τα θετικά συναισθήματα είχαν μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στη «βελτίωση» απ' ό,τι με τον προσανατολισμό στο «εγώ», ενώ τα αρνητικά συναισθήματα συσχετίστηκαν αρνητικά με τον προσανατολισμό στη «βελτίωση» και δεν συσχετίστηκαν με τον προσανατολισμό στο «εγώ». Οι Ntoumanis και Biddle (1999) εξέτασαν σε μία μετά-ανάλυση 41 ανεξάρτητων δειγμάτων (N=7950) τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων και στα θετικά και αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από την άσκηση. Από τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης προέκυψε πως ο προσανατολισμός στη «βελτίωση» είχε υψηλή θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα, ενώ είχε μέτρια αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα. Ο προσανατολισμός στο «εγώ» είχε πολύ μικρή θετική συσχέτιση και με τα θετικά και με τα αρνητικά συναισθήματα.

Σε μία παρόμοια μετά-ανάλυση 14 μελετών (N=4484) των ίδιων συγγραφέων (Ntoumanis & Biddle, 1999; Biddle & Ntoumanis, 1999) εξετάστηκε πως επηρεάζει το κλίμα παρακίνησης στον αθλητισμό και στη φυσική αγωγή τις θετικές και αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες που σχετίζονται με αυτό. Από τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης φάνηκε πως το κλίμα παρακίνησης που ήταν προσανατολισμένο στην «προσωπική βελτίωση» είχε υψηλή θετική συσχέτιση με θετικά ψυχολογικά αποτελέσματα όπως θετικά συναισθήματα, ικανοποίηση και θετική στάση προς το μάθημα. Αντίθετα, το κλίμα παρακίνησης που ήταν προσανατολισμένο στο «εγώ» είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με θετικά ψυχολογικά αποτελέσματα. Ακόμη, με τα αρνητικά ψυχολογικά αποτελέσματα όπως ανία, άγχος και αρνητικά συναισθήματα συσχετίστηκε αρνητικά το κλίμα παρακίνησης στη «βελτίωση» και θετικά το κλίμα παρακίνησης στο «εγώ».

Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκαν και οι Duda et al (1999), όταν εξετάζοντας 269 κορίτσια της ρυθμικής γυμναστικής, διαπίστωσαν πως το κλίμα παρακίνησης που γίνονταν αντιληπτό από τα κορίτσια ως περιβάλλον προσανατολισμένο στην «προσωπική βελτίωση» είχε ισχυρή θετική σχέση με την αυτό-εκτίμηση και την ευχαρίστηση κατά την προπόνηση. Μία ακόμη έρευνα από το χώρο του αγωνιστικού αθλητισμού και συγκεκριμένα τους αθλήματος του χάντμπολ (Balaguer et al, 2002), υπογράμμισε τη θετική επίδραση του κλίματος παρακίνησης

για «βελτίωση» στην ικανοποίηση από την απόδοση και στη θετική στάση απέναντι στον προπονητή της ομάδας.

Μία άλλη έρευνα που διεξήχθη σε σχολικό περιβάλλον απέδειξε τη θετική σχέση του προσανατολισμένου κλίματος παρακίνησης στη «βελτίωση» με την ευχαρίστηση κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής (Diggelidis, Paraiοannου, Lapidis & Christodoulidis, 2003). Παρόμοιες ήταν και οι διαπιστώσεις των Morgan και Carpenter (2002) σύμφωνα με τις οποίες, η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα ΦΑ ως προσανατολισμένο στη «βελτίωση» έχει θετική επίδραση στην ευχαρίστηση και στη στάση των παιδιών απέναντι στο μάθημα. Τέλος, οι Paraiοannου και Kouli (1999) διαπίστωσαν πως όταν το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι προσανατολισμένο στη «βελτίωση», οι μαθητές-τριες έχουν χαμηλότερα επίπεδα σωματικού άγχους και υψηλότερα επίπεδα αυτό-πεποίθησης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 658 (n=658) μαθητές και μαθήτριες. Διακόσιοι επτά (n=207) μαθητές και μαθήτριες ήταν της Στ' Δημοτικού, διακόσιοι τριάντα ένα (n=231) της Β' Γυμνασίου και οι υπόλοιποι διακόσιοι είκοσι (n=220) της Α' Λυκείου. Η επιλογή των σχολείων έγινε με τυχαία δειγματοληψία από το νομό Θεσσαλονίκης και πριν την έναρξη της έρευνας είχε εξασφαλιστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υ.Π.Ε.Π.Θ. έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας στα συγκεκριμένα σχολεία. Επίσης ζητήθηκε η προφορική συναίνεση των μαθητών για την οικειοθελή συμμετοχή τους στην έρευνα. Δεν αποκλείστηκε κανείς μαθητής ή μαθήτρια που συμμετείχε κανονικά στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα άτομα του δείγματος ανήκαν και στα δύο φύλα και δεν έγινε κανένας αποκλεισμός λόγω εθνικότητας, καταγωγής ή λεκτικής διαλέκτου.

Περιγραφή των οργάνων μέτρησης

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που συντάχθηκαν ειδικά για το σκοπό της έρευνας. Για τη σύνθεση των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν ιδέες από εργαλεία προηγούμενων μελετών με βάση τη φιλοσοφία του ιεραρχικού μοντέλου των στόχων.

Εκτίμηση των προσανατολισμών στόχων επίτευξης: Για τα δύο επίπεδα γενικότητας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια αντίστοιχα. Για την διαμόρφωση των ερωτηματολογίων λήφθηκαν υπόψη ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης του προσανατολισμού στόχων στο εγώ και στη βελτίωση (Papaioannou et al, 2002). Οι απαντήσεις και στα δύο ερωτηματολόγια αξιολόγησης προσανατολισμού στόχων δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5 = συμφωνώ απόλυτα, 1= διαφωνώ απόλυτα). Στο καθ' ένα από αυτά χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις για την αξιολόγηση τεσσάρων παραγόντων: προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ, κοινωνική αποδοχή.

Γενικό ανώτερο επίπεδο. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις. Έξι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν για την αξιολόγηση του παράγοντα προσωπική βελτίωση, έξι για την ενίσχυση του εγώ, έξι για την προστασία του εγώ και έξι για την κοινωνική αποδοχή (ερωτηματολόγιο 1).

Επίπεδο χώρου-γενικά στο μάθημα ΦΑ: Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις. Έξι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν για την αξιολόγηση του παράγοντα προσωπική βελτίωση, έξι για την ενίσχυση του εγώ, έξι για την προστασία του εγώ και έξι για την κοινωνική αποδοχή (ερωτηματολόγιο 2).

Εκτίμηση των πιστεύω: Για τα δύο επίπεδα γενικότητας χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια αντίστοιχα. Οι απαντήσεις και στα δύο ερωτηματολόγια αξιολόγησης των επιδιώξεων δόθηκαν σε εξαβάθμια κλίμακα Likert (6 = συμφωνώ απόλυτα, 1 = διαφωνώ απόλυτα).

Γενικό ανώτερο επίπεδο: Για την διαμόρφωση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν ως αφετηρία τα ερωτηματολόγια αξιολόγησης των πιστεύω των μαθητών-τριών για τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης στη ζωή (Nicholls, 1989; Nicholls et al; 1989), (ερωτηματολόγιο 3).

Επίπεδο χώρου-γενικά στο μάθημα ΦΑ: Για την διαμόρφωση του ερωτηματολογίου λήφθηκαν υπόψη ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των πιστεύω για το σκοπό των σπορ που είχε αναπτυχθεί από τη Duda (1989), (ερωτηματολόγιο 4).

Εκτίμηση των συναισθημάτων: Για την εκτίμηση των συναισθημάτων στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής και στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αξιολόγησης των συναισθημάτων PANAS που είχε αναπτυχθεί από τους Watson και Clark (1988). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5 = συμφωνώ απόλυτα, 1 = διαφωνώ απόλυτα) (ερωτηματολόγια 5 και 6).

Διαδικασία μέτρησης

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας αφού πρώτα είχε εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου και του υπεύθυνου για εκείνη την ώρα καθηγητή. Η συμπλήρωσή τους έγινε μέσα στην

αίθουσα διδασκαλίας υπό την επίβλεψη του ερευνητή, αφού πρώτα έγιναν στα παιδιά οι εξής επισημάνσεις:

α) Η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι σπουδαία για τη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

β) Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και άκρως εμπιστευτικά.

γ) Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά μόνο προσωπικές κρίσεις.

δ) Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς.

ε) Οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν.

Η συλλογή των δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις. Μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης φάσης μεσολάβησε διάστημα 15 ημερών. Με τα ερωτηματολόγια της πρώτης φάσης αξιολογήθηκαν τα πιστεύω και τα συναισθήματα που είχαν οι μαθητές/τριες σε ένα γενικότερο επίπεδο που σχετίζεται με τη ζωή τους. Με τα ερωτηματολόγια της δεύτερης φάσης αξιολογήθηκαν τα πιστεύω και τα συναισθήματα που είχαν οι μαθητές/τριες σ' ένα συγκεκριμένο χώρο που σχετίζεται με το μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών/τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής και γενικά στη ζωή τους αξιολογήθηκαν με τα ερωτηματολόγια και των δύο φάσεων.

Σχεδιασμός της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε σε μία σειρά από στατιστικές δοκιμασίες:

α) Παραγοντική ανάλυση για την εξέταση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων.

β) Ανάλυση αξιοπιστίας (α του Cronbach) για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων.

γ) Ανάλυση συσχετίσεων (συντελεστής r του Pearson) για την διερεύνηση της δύναμης των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων.

δ) Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων από τα πιστεύω και για την ερμηνεία των συναισθημάτων από τους προσανατολισμούς στόχων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal components analysis). Ακολούθησε περιστροφή των αξόνων τόσο ορθογώνια (varimax) όσο και πλάγια (oblique). Το κριτήριο καθορισμού των παραγόντων ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες από 1.

Για να κατανεμηθούν οι ερωτήσεις στους παράγοντες χρησιμοποιήθηκε σαν μικρότερη φόρτιση η τιμή .30. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή α του Cronbach. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι όλα τα ερωτηματολόγια είχαν υψηλή δομική εγκυρότητα και οι παράγοντες αποδεκτό βαθμό εσωτερικής συνοχής (αξιοπιστίας).

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων για κάθε ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε παρουσιάζονται στους πίνακες 1-6.

Ερωτηματολόγια μέτρησης προσανατολισμών στόχων

Από τα αποτελέσματα προέκυψαν οκτώ παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 64.5% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετιζόνταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 1 προέρχονται μετά από πλάγια περιστροφή αξόνων.

Οι παράγοντες 4, 6, 7 και 8 συγκροτήθηκαν από τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου που αξιολογούσε τους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο. Οι παράγοντες 1, 2, 3 και 5 συγκροτήθηκαν από τις μεταβλητές του ερωτηματολογίου που αξιολογούσε τους προσανατολισμούς στόχων των παιδιών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ (ιδιοτιμή 11.88) και εξηγούσε το 24.7% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .73) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην

επίτευξη για να κερδίσουν την αγάπη των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για κοινωνική αποδοχή» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .91$. Οποιοδήποτε από τα έξι θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ (ιδιοτιμή 6.05) και εξηγούσε το 12.6% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .63) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην προσωπική βελτίωση. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προσωπική βελτίωση» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .80$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ (ιδιοτιμή 4.27) και εξηγούσε το 8.9% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .60) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ σε σχέση με τους άλλους. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για ενίσχυση του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «προσανατολισμός στην προστασία του εγώ» στο γενικό ανώτερο επίπεδο (ιδιοτιμή 3.00) και εξηγούσε το 6.2% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .40) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην προστασία του εγώ από ενδεχόμενη αρνητική κριτική των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προστασία του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο πέμπτος παράγοντας ονομάστηκε «προσανατολισμός στην προστασία του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ (ιδιοτιμή 2.03) και εξηγούσε το 4.2% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .55) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην προστασία του εγώ από ενδεχόμενη αρνητική κριτική των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προστασία του εγώ» έδειξε ότι η

κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Οποιοδήποτε από τα έξι θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο έκτος παράγοντας ονομάστηκε «προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση» στο γενικό ανώτερο επίπεδο (ιδιοτιμή 1.57) και εξηγούσε το 3.2% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .46) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην προσωπική βελτίωση. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προσωπική βελτίωση» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .75$.

Ο έβδομος παράγοντας ονομάστηκε «προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή» στο γενικό ανώτερο επίπεδο (ιδιοτιμή 1.11) και εξηγούσε το 2.3% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .49) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην επίτευξη για να κερδίσουν την αγάπη των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για κοινωνική αποδοχή» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Οποιοδήποτε από τα έξι θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο όγδοος παράγοντας ονομάστηκε «προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ» στο γενικό ανώτερο επίπεδο, (ιδιοτιμή 1.01) και εξηγούσε το 2.1% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .64) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ σε σχέση με τους άλλους. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για ενίσχυση του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων προσωπικών στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και στο επίπεδο χώρου ΦΑ.

| Θεμάτα | Παράγοντες | | | | | | | | h ² |
|--|------------|------|--------|------|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση και έτσι οι άλλοι να μ' αγαπούν | .780 | | | | | | | | .783 |
| Χαίρομαι όταν αναπτύσσω τις ικανότητές μου και οι άλλοι με αγαπούν | .769 | | | | | | | | .731 |
| Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων | .730 | | | | | | | | .685 |
| Θέλω να πετυχαίνω ψηλές επιδόσεις και να μ' αγαπούν οι άλλοι | .820 | | | | | | | | .813 |
| Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν κάνω κάτι σωστά και οι άλλοι με αγαπούν | .736 | | | | | | | | .741 |
| Μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός | .779 | | | | | | | | .760 |
| Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις δεξιότητές μου | | .639 | | | | | | | .503 |
| Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια | | .686 | | | | | | | .554 |
| Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα | | .706 | | | | | | | .607 |
| Όταν μαθαίνω μια άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο | | .697 | | | | | | | .558 |
| Μ' αρέσει να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια, όσο δύσκολα κι αν είναι | | .657 | | | | | | | .543 |
| Μ' αρέσει να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί έτσι αναπτύσσω τις ικανότητές μου | | .670 | | | | | | | .580 |
| Νοιώθω υπέροχα όταν είμαι ο/η μόνος/μόνη που μπορεί να κάνει μια άσκηση | | | - .734 | | | | | | .686 |
| Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνώ τους άλλους | | | - .764 | | | | | | .799 |
| Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος όταν είμαι ο μόνος που τα καταφέρνει σε παιχνίδια και ασκήσεις | | | - .777 | | | | | | .719 |
| Αρχή μου είναι να προσπαθώ να ξεπερνώ τους άλλους σε παιχνίδια και ασκήσεις | | | - .609 | | | | | | .675 |
| Τους συμμαθητές μου πάντα θα προσπαθώ να τους ξεπερνώ | | | - .627 | | | | | | .741 |
| Χαίρομαι όταν οι άλλοι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο εγώ | | | - .670 | | | | | | .569 |
| Συχνά ανησυχώ μήπως κριθώ αρνητικά από τους άλλους. | | | | .836 | | | | | .657 |
| Συχνά ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους. | | | | .716 | | | | | .594 |
| Συχνά ανησυχώ με την πιθανότητα να με χαρακτηρίσουν άσχημα. | | | | .841 | | | | | .686 |
| Στόχος μου είναι να αποφεύγω ενέργειες για τις οποίες κάποιος μπορεί να με χαρακτηρίσουν αρνητικά. | | | | .401 | | | | | .467 |
| Είμαι άνθρωπος που φοβάται τα αρνητικά σχόλια των άλλων. | | | | .668 | | | | | .540 |
| Με απασχολεί πολύ το πώς με βλέπουν οι άλλοι και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ. | | | | .705 | | | | | .635 |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | h^2 |
|---|------|------|------|------|------|------|-------|------|-------|
| Αρχή μου είναι ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου | | | | | .832 | | | | .697 |
| Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες | | | .304 | .556 | | | | | .653 |
| Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη | | | | | .865 | | | | .741 |
| Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ | | | | | .721 | | | | .694 |
| Συχνά φοβάμαι ότι αν προσπαθήσω σε μια άσκηση, ίσως φανώ ανίκανος/ανίκανη | | | | | .717 | | | | .676 |
| Θέλω ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη | | | | | .814 | | | | .735 |
| Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι σε ότι υστερώ. | | | | | | .752 | | | .574 |
| Χαίρομαι περισσότερο όταν βελτιώνομαι σε κάτι που δεν ήμουν και τόσο καλός. | | | | | | .713 | | | .512 |
| Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι συνεχώς. | | | | | | .767 | | | .674 |
| Αισθάνομαι ικανοποίηση όταν βλέπω ότι βελτιώνομαι σαν άτομο. | | | | | | .665 | | | .499 |
| Μια από τις αρχές μου είναι να κάνω πάντα τη μεγαλύτερη προσπάθεια. | | | | | | .542 | | | .481 |
| Δεν θα πάψω ποτέ να προσπαθώ να γίνομαι όλο και καλύτερος. | | | | | | .468 | | | .343 |
| Συχνά ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους. | .411 | | | | | | -.496 | | .647 |
| Η σκέψη ότι οι άλλοι θα μ' αγαπούν με κάνει να προσπαθώ ακόμη περισσότερο. | | | | | | | -.673 | | .569 |
| Είναι σημαντικό να κάνω κάτι και οι άλλοι να μ' αγαπούν. | .381 | | | | | | -.572 | | .688 |
| Θα προσπαθώ συνέχεια μ' αυτά που κάνω να γίνομαι αγαπητός. | | | | | | | -.638 | | .644 |
| Στόχος μου είναι να ενεργώ έτσι ώστε να μ' αγαπούν οι άλλοι. | | | | | | | -.629 | | .723 |
| Νοιώθω υπέροχα όταν μ' αυτά που κάνω οι άλλοι μ' αγαπούν. | | | | | | | -.670 | | .728 |
| Αγωνίζομαι να αποδείξω ότι είμαι σπουδαιότερο άτομο από τους άλλους. | | | | | | | | .743 | .689 |
| Η σκέψη ότι θα φανώ σπουδαιότερος από τους άλλους με κάνει να προσπαθώ. | | | | | | | | .745 | .653 |
| Αρχή μου είναι να αποδεικνύω ότι είμαι κάτι ανώτερο από τους άλλους. | | | | | | | | .759 | .692 |
| Θέλω να φαίνομαι καλύτερος από τους άλλους σ' όλους τους τομείς της ζωής. | | | | | | | | .724 | .719 |
| Είναι σημαντικό για μένα να ξεχωρίζω ανάμεσα στους άλλους ανθρώπους. | | | | | | | | .646 | .567 |
| Μ' ενθουσιάζει η ιδέα ότι θα φανώ καλύτερος από τους άλλους. | | | | | | | | .674 | .727 |
| Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες | 24.7 | 12.6 | 8.9 | 6.2 | 4.2 | 3.2 | 2.3 | 2.1 | |
| Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach | .91 | .80 | .88 | .83 | .88 | .75 | .88 | .88 | |

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Ερωτηματολόγια μέτρησης των πιστεύω

Γενικό ανώτερο επίπεδο: Αφού αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις τα θέματα 4, 8, 9, 12, 14, 20, 24, 30, 31 που δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα προέκυψαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 49.1% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετιζόνταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 2 προέρχονται μετά από πλάγια περιστροφή αξόνων.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «κοινωνική προσφορά», (ιδιοτιμή 7.01) και εξηγούσε το 25% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .50) δώδεκα θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο πρωταρχικός σκοπός στη ζωή είναι η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «κοινωνική προσφορά» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .87$.

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «κοινωνικό-οικονομικό status», (ιδιοτιμή 4.59) και εξηγούσε το 16.3% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .49) εννιά θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο πρωταρχικός σκοπός στη ζωή είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «κοινωνικό-οικονομικό status» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$. Οποιοδήποτε από τα έξι θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «κατανόηση του κόσμου», (ιδιοτιμή 2.16) και εξηγούσε το 7.7% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .59) έξι θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο πρωταρχικός σκοπός στη ζωή είναι η κατανόηση της επιστήμης και της φύσης γενικότερα. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «κατανόηση του κόσμου» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .84$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των πιστεύω των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο.

| Τι αξίζει να επιδιώκει ο άνθρωπος στη ζωή; | Παράγοντες | | | |
|--|------------|------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | h^2 |
| Να κάνει το χρέος του στην κοινωνία | .561 | | | .278 |
| Να αφοσιώνεται στο κοινό καλό | .661 | | | .474 |
| Να είναι χρήσιμος στους άλλους | .689 | | | .502 |
| Να βοηθάει τους άλλους | .719 | | | .596 |
| Να θυσιάζει απολαύσεις για να κάνει το σωστό | .653 | | | .483 |
| Να κάνει πράγματα που οφείλει, ακόμη κι αν δεν θέλει | .505 | | | .254 |
| Να κατανοήσει τα κρίσιμα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών | .720 | | | .497 |
| Να κάνει τη ζωή των άλλων καλύτερη | .663 | | | .523 |
| Δουλειές μέσα απ' τις οποίες θα μπορεί να συνεχίσει να μαθαίνει | .660 | | | .532 |
| Να είναι πρώτα απ' όλα υπεύθυνος και νομοταγής | .676 | | | .445 |
| Να κατανοήσει τις ανθρώπινες σχέσεις | .600 | | | .439 |
| Να καταλάβει προς τα πού εξελίσσεται η κοινωνία | .555 | | | .430 |
| Χρήματα για πολυτελή ζωή | | .689 | | .532 |
| Να σπουδάσει στα πιο διάσημα κολέγια, πανεπιστήμια, κλπ. | | .598 | | .386 |
| Δουλειές που εξασφαλίζουν μεγάλες διακοπές και χρήματα για ταξίδια | | .755 | | .598 |
| Την αναγνώριση των άλλων ως κορυφαίος στο επάγγελμά του | .705 | | | .481 |
| Δουλειές που εξασφαλίζουν άνεση και άπλετο ελεύθερο χρόνο | .647 | | | .412 |
| Την κορυφή των πιο καταξιωμένων επαγγελματιών | .690 | | | .501 |
| Δουλειές όπου θα έχουν τη μέγιστη δύναμη-εξουσία | .614 | | | .451 |
| Να αναπτύξει δεξιότητες που οδηγούν στην κορυφή των πιο καταξιωμένων επαγγελματιών | | .499 | | .356 |
| Χρήματα για να αγοράζει το καλύτερο που υπάρχει | .656 | | | .545 |
| Να ανακαλύψει νέες τεχνολογίες | | | -.723 | .560 |
| Να κατανοήσει τη φύση και πως αυτή λειτουργεί | | | -.591 | .521 |
| Να εμβαθύνει στην επιστήμη | | | -.822 | .688 |
| Να προάγει την επιστήμη | | | -.796 | .620 |
| Να προάγει την επιστημονική γνώση | | | -.737 | .607 |
| Να κάνει νέες επιστημονικές ανακαλύψεις | | | -.874 | .708 |
| Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες | 25 | 16.3 | 7.7 | |
| Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach | .87 | .83 | .84 | |

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ: Αφού αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις τα θέματα 1, 3, 4, 6, 7, 10, 13, 17, 18, 19, 23, 25, 27, 30, 36 και 44 που δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα προέκυψαν τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 52.29% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετιζόνταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 3 προέρχονται μετά από πλάγια περιστροφή αξόνων.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «υψηλό επαγγελματικό status», (ιδιοτιμή 9.78) και εξηγούσε το 30.5% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .39) επτά θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι η καταξιωμένη επαγγελματική αποκατάσταση. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «υψηλό επαγγελματικό status» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$. Οποιοδήποτε από τα επτά θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «άσκηση σαν τρόπος ζωής», (ιδιοτιμή 3.74) και εξηγούσε το 11.7% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .50) έξι θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι η άσκηση σαν τρόπος ζωής. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «άσκηση σαν τρόπος ζωής» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .76$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «ανταγωνισμός», (ιδιοτιμή 1.95) και εξηγούσε το 6% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .53) οκτώ θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι η προαγωγή του ανταγωνισμού και το ξεπέραςμα των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «ανταγωνισμός» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .85$. Οποιοδήποτε από τα οκτώ θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «καλός πολίτης», (ιδιοτιμή 1.25) και εξηγούσε το 3.9% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .50) επτά θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να δημιουργεί καλούς και νομιμόφρονες πολίτες. Η

ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «καλός πολίτης» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των πιστεύω των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| Ένα πολύ σημαντικό πράγμα που το μάθημα φυσικής αγωγής πρέπει να κάνει είναι... | Παράγοντες | | | | |
|---|------------|------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | h^2 |
| ...να μας δίνει την ευκαιρία να πάμε στην πανεπιστημιακή σχολή που επιθυμούμε | .710 | | | | .623 |
| ...να μας βοηθάει να μπούμε στις καλύτερες σχολές των πανεπιστημίων | .679 | | | | .682 |
| ...να μας δίνει την ευκαιρία να αισθανόμαστε πρωταθλητές | .446 | | .392 | | .543 |
| ...να μας βοηθάει ν' ακολουθήσουμε επαγγέλματα που πληρώνουν καλά χρήματα | .453 | | .367 | | .560 |
| ...να μας δίνει την ευκαιρία να γίνουμε επαγγελματίες αθλητές | .585 | | | | .508 |
| ...να μας δίνει τις επιδεξιότητες έτσι ώστε να πιάσουμε τα καλύτερα επαγγέλματα | .456 | | .348 | | .611 |
| ...να μας διδάσκει πώς να παρακάμπουμε τους κανονισμούς, όταν είναι απαραίτητο | .394 | | .390 | | .416 |
| ...να μας διδάσκει πώς να ασκούμαστε | | .579 | | | .395 |
| ...να διατηρεί τους ανθρώπους σε καλή φυσική κατάσταση | | .717 | | | .503 |
| ...να μας δείχνει πώς μπορούμε να ασκούμαστε σ' όλη μας τη ζωή | | .504 | | | .389 |
| ...να μας διδάσκει να σεβόμαστε το σώμα μας | | .625 | | | .406 |
| ...να μας βοηθάει να βελτιώνουμε τις επιδεξιότητές μας, έτσι ώστε να γίνουμε καλύτεροι | | .512 | | | .402 |
| ...να μας διδάσκει πώς να κρατάμε τα σώματά μας υγιή | | .701 | | | .481 |
| ...να μας διδάσκει το ένστικτο του σκληρού κυνηγού | | | .535 | | .367 |
| ...να μας δείχνει πώς να είμαστε καλύτεροι από τους περισσότερους ανθρώπους | | | .720 | | .521 |
| ...να μας δείχνει πώς μπορούμε να κάνουμε οτιδήποτε δυνατό για να κερδίσουμε | | | .722 | | .571 |
| ...να μας κάνει να αισθανόμαστε νικητές | | | .541 | | .546 |
| ...να μας προετοιμάσει για μια ζωή, στην οποία το να νικάει κανείς είναι το παν | | | .790 | | .605 |
| ...να μας βοηθάει στο να γίνουμε δημοφιλείς μεταξύ των φίλων μας | | | .642 | | .543 |
| ...να μας διδάσκει να ανταγωνιζόμαστε τους άλλους | | | .745 | | .489 |
| ...να μας διδάσκει να κάνουμε ότι είναι απαραίτητο, ώστε να είμαστε πάντα οι καλύτεροι | | | .799 | | .610 |
| ...να μας κάνει νομιμόφρονες | | | | .746 | .519 |
| ...να μας προετοιμάζει για επαγγέλματα τα οποία θα μας επιτρέπουν να βοηθήσουμε τους συνανθρώπους μας | .374 | | | .540 | .547 |
| ...να μας διδάσκει να σεβόμαστε τις ανώτατες πολιτικές αρχές | | | | .644 | .578 |
| ...να μας κάνει υπεύθυνους νομιμόφρονες πολίτες | | | | .814 | .676 |
| ...να μας διδάσκει ν' ακολουθούμε τους κανονισμούς | | .329 | | .538 | .496 |
| ...να μας προετοιμάσει για επαγγέλματα μέσα από τα οποία μπορούμε να υπηρετούμε την κοινωνία | .373 | | | .585 | .603 |
| ...να μας διδάσκει να φερόμαστε σωστά | | .315 | | .597 | .578 |
| Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες | 30.5 | 11.7 | 6 | 3.9 | |
| Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach | .83 | .76 | .85 | .83 | |

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Επιβεβαίωση της διακριτότητας μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών

Έγιναν δύο ακόμη παραγοντικές αναλύσεις με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal components analysis). Με την πρώτη επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι οι προσανατολισμοί στόχων και τα πιστεύω στο γενικό ανώτερο επίπεδο αποτέλεσαν διακριτές έννοιες για τους μαθητές του δείγματος. Με τη δεύτερη παραγοντική ανάλυση επιβεβαιώθηκε το γεγονός ότι οι προσανατολισμοί στόχων και τα πιστεύω στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ αποτέλεσαν διακριτές έννοιες για τους μαθητές του δείγματος.

Γενικό ανώτερο επίπεδο: Αφού αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις τα θέματα 4, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 20, 24, 28, 30, 31 που δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα προέκυψαν επτά παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 55.2% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 4 προέρχονται μετά από πλάγια περιστροφή αξόνων. Αναλυτικότερα, αναδείχτηκαν ο εξής παράγοντες:

Ο παράγοντας «κοινωνική προσφορά», (ιδιοτιμή 8.56) που εξηγούσε το 16.4% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .37) δώδεκα θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο πρωταρχικός σκοπός στη ζωή είναι η προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για κοινωνική προσφορά» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .87$.

Ο παράγοντας «κοινωνικό-οικονομικό status», (ιδιοτιμή 6.85) που εξηγούσε το 13.1% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .51) έξι θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο πρωταρχικός σκοπός στη ζωή είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «κοινωνικό-οικονομικό status» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .80$. Οποιοδήποτε από τα έξι θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο παράγοντας «προσανατολισμός στην προστασία του εγώ» (ιδιοτιμή 4.07) που εξηγούσε το 7.8 % της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .61) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην προστασία του εγώ από ενδεχόμενη αρνητική κριτική των

άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προστασία του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο παράγοντας «κατανόηση του κόσμου», (ιδιοτιμή 2.84) που εξηγούσε το 5.4% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .57) έξι θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο πρωταρχικός σκοπός στη ζωή είναι η κατανόηση της επιστήμης και της φύσης γενικότερα. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «κατανόηση του κόσμου» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .84$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο παράγοντας «προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή», (ιδιοτιμή 2.39) που εξηγούσε το 4.5% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .70) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην επίτευξη για να κερδίσουν την αγάπη των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για κοινωνική αποδοχή» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Οποιοδήποτε από τα έξι θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο παράγοντας «προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση» (ιδιοτιμή 2.05) που εξηγούσε το 3.9% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .52) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην προσωπική βελτίωση. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προσωπική βελτίωση» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .75$.

Ο παράγοντας «προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ» (ιδιοτιμή 1.92) που εξηγούσε το 3.7% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .72) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ σε σχέση με τους άλλους. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για ενίσχυση του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Πίνακας 4. Επιβεβαίωση της διακριτότητας μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο.

| Θέματα | Παράγοντες | | | | | | | h ² |
|--|------------|---|---|---|---|---|---|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | |
| Να κάνει το χρέος του στην κοινωνία | .377 | | | | | | | .414 |
| Να αφοσιώνεται στο κοινό καλό | .508 | | | | | | | .572 |
| Να είναι χρήσιμος στους άλλους | .632 | | | | | | | .559 |
| Να βοηθάει τους άλλους | .681 | | | | | | | .621 |
| Να θυσιάζει απολαύσεις για να κάνει το σωστό | .673 | | | | | | | .584 |
| Να κάνει πράγματα που οφείλει, ακόμη κι αν δεν θέλει | .551 | | | | | | | .419 |
| Να κατανοήσει τα κρίσιμα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών | .528 | | | | | | | .566 |
| Να κάνει τη ζωή των άλλων καλύτερη | .563 | | | | | | | .599 |
| Δουλειές μέσα απ' τις οποίες θα μπορεί να συνεχίσει να μαθαίνει | .665 | | | | | | | .642 |
| Να είναι πρώτα απ' όλα υπεύθυνος και νομοταγής | .640 | | | | | | | .520 |
| Να κατανοήσει τις ανθρώπινες σχέσεις | .689 | | | | | | | .509 |
| Να καταλάβει προς τα πού εξελίσσεται η κοινωνία | .570 | | | | | | | .464 |
| Χρήματα για πολυτελή ζωή | .795 | | | | | | | .678 |
| Να σπουδάσει στα πιο διάσημα κολέγια, πανεπιστήμια, κλπ. | .738 | | | | | | | .555 |
| Δουλειές που εξασφαλίζουν μεγάλες διακοπές και χρήματα για ταξίδια | .763 | | | | | | | .663 |
| Δουλειές που εξασφαλίζουν άνεση και άπλετο ελεύθερο χρόνο | .569 | | | | | | | .512 |
| Δουλειές όπου θα έχουν τη μέγιστη δύναμη-εξουσία | .513 | | | | | | | .607 |
| Χρήματα για να αγοράζει το καλύτερο που υπάρχει | .622 | | | | | | | .629 |
| Συχνά ανησυχώ μήπως κριθώ αρνητικά από τους άλλους. | | | | | | | | 3660 |
| Συχνά ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους. | | | | | | | | .622 |
| Συχνά ανησυχώ με την πιθανότητα να με χαρακτηρίσουν άσχημα. | | | | | | | | .703 |
| Στόχος μου είναι να αποφεύγω ενέργειες για τις οποίες κάποιος μπορεί να με χαρακτηρίσουν αρνητικά. | | | | | | | | .455 |
| Είμαι άνθρωπος που φοβάται τα αρνητικά σχόλια των άλλων. | | | | | | | | .552 |
| Με απασχολεί πολύ το πώς με βλέπουν οι άλλοι και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ. | | | | | | | | .706 |
| Να ανακαλύψει νέες τεχνολογίες | | | | | | | | .639 |
| Να κατανοήσει τη φύση και πως αυτή λειτουργεί | | | | | | | | .597 |
| Να εμβαθύνει στην επιστήμη | | | | | | | | .755 |
| Να προάγει την επιστήμη | | | | | | | | .673 |
| Να προάγει την επιστημονική γνώση | | | | | | | | .622 |
| Να κάνει νέες επιστημονικές ανακαλύψεις | | | | | | | | .715 |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | h ² |
|---|------|------|-----|-----|-------|------|-------|----------------|
| Μ' αρέσει να κάνω κάτι και οι άλλοι να μ' αγαπούν. | | | | | -.800 | | | .697 |
| Η σκέψη ότι οι άλλοι θα μ' αγαπούν με κάνει να προσπαθώ ακόμη περισσότερο. | | | | | -.707 | | | .590 |
| Είναι σημαντικό να κάνω κάτι και οι άλλοι να μ' αγαπούν. | | | | | -.856 | | | .748 |
| Θα προσπαθώ συνέχεια μ' αυτά που κάνω να γίνομαι αγαπητός. | | | | | -.773 | | | .645 |
| Στόχος μου είναι να ενεργώ έτσι ώστε να μ' αγαπούν οι άλλοι. | | | | | -.746 | | | .718 |
| Νοιώθω υπέροχα όταν μ' αυτά που κάνω οι άλλοι μ' αγαπούν. | | | | | -.850 | | | .758 |
| Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι σε ότι υστερώ. | | | | | | .746 | | .653 |
| Χαίρομαι περισσότερο όταν βελτιώνομαι σε κάτι που δεν ήμουν και τόσο καλός. | | | | | | .520 | | .655 |
| Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι συνεχώς. | | | | | | .778 | | .641 |
| Αισθάνομαι ικανοποίηση όταν βλέπω ότι βελτιώνομαι σαν άτομο. | | | | | | .585 | | .440 |
| Μια από τις αρχές μου είναι να κάνω πάντα τη μεγαλύτερη προσπάθεια. | | | | | | .687 | | .625 |
| Δεν θα πάψω ποτέ να προσπαθώ να γίνομαι όλο και καλύτερος. | | | | | | .612 | | .428 |
| Αγωνίζομαι να αποδείξω ότι είμαι σπουδαιότερο άτομο από τους άλλους. | | | | | | | -.828 | .706 |
| Η σκέψη ότι θα φανώ σπουδαιότερος από τους άλλους με κάνει να προσπαθώ. | | | | | | | -.758 | .658 |
| Αρχή μου είναι να αποδεικνύω ότι είμαι κάτι ανώτερο από τους άλλους. | | | | | | | -.830 | .699 |
| Θέλω να φαίνομαι καλύτερος από τους άλλους σ' όλους τους τομείς της ζωής. | | | | | | | -.809 | .718 |
| Είναι σημαντικό για μένα να ξεχωρίζω ανάμεσα στους άλλους ανθρώπους. | | | | | | | -.724 | .621 |
| Μ' ενθουσιάζει η ιδέα ότι θα φανώ καλύτερος από τους άλλους. | | | | | | | -.820 | .741 |
| Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες | 16.4 | 13.1 | 7.8 | 5.4 | 4.5 | 3.9 | 3.7 | |
| Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach | .87 | .80 | .83 | .84 | .88 | .75 | .88 | |

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ : Αφού αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις τα θέματα 1, 3, 4, 6, 7, 10, 12, 13, 17, 18, 19, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 34, 36 και 44 που δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα προέκυψαν οκτώ παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 60% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετιζόνταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 5 προέρχονται μετά από πλάγια περιστροφή αξόνων. Αναλυτικότερα, αναδείχτηκαν ο εξής παράγοντες:

Ο παράγοντας «ανταγωνισμός», (ιδιοτιμή 13.8) που εξηγούσε το 24.6% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .39) οκτώ θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να προάγει τον ανταγωνισμό και το ξεπέρασμα των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «ανταγωνισμός» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .85$. Οποιοδήποτε από τα οκτώ θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο παράγοντας «καλός πολίτης», (ιδιοτιμή 6.63) που εξηγούσε το 11.84% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .54) επτά θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να δημιουργεί καλούς και νομιμόφρονες πολίτες. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «καλός πολίτης» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .83$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο παράγοντας «προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση» (ιδιοτιμή 3.40) που εξηγούσε το 6% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .45) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην προσωπική βελτίωση. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προσωπική βελτίωση» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .80$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο παράγοντας «προσανατολισμός στην προστασία του εγώ» (ιδιοτιμή 3.11) που εξηγούσε το 5.5% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .72) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην προστασία του εγώ από ενδεχόμενη αρνητική κριτική των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για προστασία του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Οποιοδήποτε από

τα έξι θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο παράγοντας «προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή» (ιδιοτιμή 2.42) που εξηγούσε το 4.3% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .82) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην επίτευξη για να κερδίσουν την αγάπη των άλλων. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για κοινωνική αποδοχή» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .91$. Οποιοδήποτε από τα έξι θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Ο παράγοντας «προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ» (ιδιοτιμή 1.61) που εξηγούσε το 2.8% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .68) τα έξι θέματα που δηλώνουν προσανατολισμό των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ σε σχέση με τους άλλους. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «στόχος για ενίσχυση του εγώ» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .88$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο παράγοντας «άσκηση σαν τρόπος ζωής», (ιδιοτιμή 1.51) που εξηγούσε το 2.7% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .42) πέντε θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι η άσκηση σαν τρόπο ζωής. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «άσκηση σαν τρόπος ζωής» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .73$.

Ο παράγοντας «υψηλό επαγγελματικό status», (ιδιοτιμή 1.10) που εξηγούσε το 1.9% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .39) τέσσερα θέματα που δηλώνουν τα πιστεύω ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να οδηγήσει σε καταξιωμένη επαγγελματική αποκατάσταση. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «υψηλό επαγγελματικό status» έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .75$.

Πίνακας 5. Επιβεβαίωση της διακριτότητας μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| Θέματα | Παράγοντες | | | | | | | | h ² |
|--|------------|------|------|------|---|--------|---|--------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| ... να μας διδάσκει το ένστικτο του σκληρού κυνηγού | .605 | | | | | | | | .481 |
| ... να μας δείχνει πώς να είμαστε καλύτεροι από τους περισσότερους ανθρώπους | .390 | | | | | - .401 | | | .571 |
| ... να μας δείχνει πώς μπορούμε να κάνουμε οτιδήποτε δυνατό για να κερδίσουμε | .693 | | | | | | | | .600 |
| ... να μας κάνει να αισθανόμαστε νικητές | .436 | | | | | | | | .553 |
| ... να μας προετοιμάσει για μια ζωή, στην οποία το να νικάει κανείς είναι το παν | .655 | | | | | | | | .621 |
| ... να μας βοηθάει στο να γίνουμε δημοφιλείς μεταξύ των φίλων μας | .546 | | | | | | | | .556 |
| ... να μας διδάσκει να ανταγωνιζόμαστε τους άλλους | .613 | | | | | | | | .517 |
| ... να μας διδάσκει να κάνουμε ότι είναι απαραίτητο, ώστε να είμαστε πάντα οι καλύτεροι | .729 | | | | | | | | .653 |
| ... να μας κάνει νομιμόφρονες | | .771 | | | | | | | .586 |
| ... να μας προετοιμάζει για επαγγέλματα τα οποία θα μας επιτρέπουν να βοηθήσουμε τους συνανθρώπους μας | | .547 | | | | | | | .590 |
| ... να μας διδάσκει να σεβόμαστε τις ανώτατες πολιτικές αρχές | | .718 | | | | | | | .655 |
| ... να μας κάνει υπεύθυνους νομιμόφρονες πολίτες | | .829 | | | | | | | .684 |
| ... να μας διδάσκει ν' ακολουθούμε τους κανονισμούς | | .579 | | | | | | - .308 | .593 |
| ... να μας προετοιμάσει για επαγγέλματα μέσα από τα οποία μπορούμε να υπηρετούμε την κοινωνία | | .655 | | | | | | | .622 |
| ... να μας διδάσκει να φερόμαστε σωστά | | .593 | | | | | | | .624 |
| Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις δεξιότητές μου | | | .456 | | | | | - .343 | .567 |
| Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια | | | .679 | | | | | | .586 |
| Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα | | | .756 | | | | | | .643 |
| Όταν μαθαίνω μια άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο | | | .740 | | | | | | .582 |
| Μ' αρέσει να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια, όσο δύσκολα κι αν είναι | | | .781 | | | | | | .597 |
| Μ' αρέσει να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί έτσι αναπτύσσω τις ικανότητές μου | | | .762 | | | | | | .590 |
| Αρχή μου είναι ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου | | | | .765 | | | | | .648 |
| Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες | | | | .725 | | | | | .612 |
| Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη | | | | .863 | | | | | .733 |
| Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ | | | | .802 | | | | | .689 |
| Συχνά φοβάμαι ότι αν προσπαθήσω σε μια άσκηση, ίσως φανώ ανίκανος/ανίκανη | | | | .811 | | | | | .687 |
| Θέλω ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη | | | | .844 | | | | | .737 |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | h^2 |
|--|------|------|------|-----|-------|-------|-------|------|-------|
| Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση και έτσι οι άλλοι να μ' αγαπούν | | | | | -.854 | | | | .783 |
| Χαίρομαι όταν αναπτύσσω τις ικανότητές μου και οι άλλοι με αγαπούν | | | | | -.855 | | | | .730 |
| Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων | | | | | -.853 | | | | .747 |
| Θέλω να πετυχαίνω ψηλές επιδόσεις και να μ' αγαπούν οι άλλοι | | | | | -.848 | | | | .800 |
| Μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός | | | | | -.825 | | | | .744 |
| Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν κάνω κάτι σωστά και οι άλλοι με αγαπούν | | | | | -.846 | | | | .742 |
| Νοιώθω υπέροχα όταν είμαι ο/η μόνος/μόνη που μπορεί να κάνει μια άσκηση | | | | | | -.767 | | | .642 |
| Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνώ τους άλλους | | | | | -.867 | | | | .799 |
| Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος όταν είμαι ο μόνος που τα καταφέρνει σε παιχνίδια και ασκήσεις | | | | | -.788 | | | | .684 |
| Αρχή μου είναι να προσπαθώ να ξεπερνώ τους άλλους σε παιχνίδια και ασκήσεις | | | | | -.774 | | | | .706 |
| Τους συμμαθητές μου πάντα θα προσπαθώ να τους ξεπερνώ | | | | | -.795 | | | | .728 |
| Χαίρομαι όταν οι άλλοι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο εγώ | | | | | -.681 | | | | .535 |
| ... να μας διδάσκει πώς να ασκούμαστε | | | | | | | -.562 | | .436 |
| ... να διατηρεί τους ανθρώπους σε καλή φυσική κατάσταση | | | | | | | -.805 | | .613 |
| ... να μας δείχνει πώς μπορούμε να ασκούμαστε σ' όλη μας τη ζωή | | | | | | | -.428 | | .430 |
| ... να μας διδάσκει πώς να κρατάμε τα σώματά μας υγιή | | | | | | | -.651 | | .509 |
| ... να μας διδάσκει να σεβόμαστε το σώμα μας | | | | | | | -.711 | | .526 |
| ... να μας δίνει την ευκαιρία να πάμε στην πανεπιστημιακή σχολή που επιθυμούμε | | | | | | | | .418 | .634 |
| ... να μας βοηθάει να μπούμε στις καλύτερες σχολές των πανεπιστημίων | | | .303 | | | | | .521 | .716 |
| ... να μας βοηθάει ν' ακολουθήσουμε επαγγέλματα που πληρώνουν καλά χρήματα | | | | | | | | .489 | .600 |
| ... να μας διδάσκει πώς να παρακάμπουμε τους κανονισμούς, όταν είναι απαραίτητο | .329 | | | | | | | .536 | .545 |
| Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες | 24.6 | 11.8 | 6 | 5.5 | 4.3 | 2.8 | 2.7 | 1.9 | |
| Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach | .85 | .83 | .80 | .88 | .91 | .88 | .73 | .75 | |

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Ερωτηματολόγια μέτρησης των συναισθημάτων

Γενικό ανώτερο επίπεδο: Αφού αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις τα θέματα 3, 10 και 12 που δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα προέκυψαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 44.14% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετιζόνταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 6 προέρχονται μετά από πλάγια περιστροφή αξόνων.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «αρνητικά-ενεργητικά» συναισθήματα (ιδιοτιμή 3.9) και εξηγούσε το 21.7% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .34) έξι θέματα που δηλώνουν τα αρνητικά συναισθήματα στη ζωή, τα οποία όταν βιώνονται από τα άτομα οδηγούν σε πράξεις θυμού ή βίας. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αρνητικά-ενεργητικά» συναισθήματα έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .74$. Οποιοδήποτε από τα τέσσερα θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «θετικά» συναισθήματα, (ιδιοτιμή 2.62) και εξηγούσε το 14.5% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .44) επτά θέματα που δηλώνουν τα θετικά συναισθήματα στη ζωή. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «θετικά» συναισθήματα έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .69$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «αρνητικά-παθητικά» συναισθήματα (ιδιοτιμή 1.41) και εξηγούσε το 7.8% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .56) τέσσερα θέματα που δηλώνουν τα αρνητικά συναισθήματα στη ζωή, τα οποία βιώνονται από τα άτομα με παθητικό τρόπο. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αρνητικά-παθητικά» συναισθήματα έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .74$. Οποιοδήποτε από τα πέντε θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Πίνακας 6. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των συναισθημάτων των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο

| Θέματα | Παράγοντες | | | |
|---|------------|------|------|-------|
| | 1 | 2 | 3 | h^2 |
| ΑΝΑΣΤΑΤΩΜΕΝΟΣ | .469 | | | .382 |
| ΕΝΟΧΟΣ | .346 | | .335 | .311 |
| ΕΧΘΡΙΚΟΣ | .599 | | | .363 |
| ΕΥΕΡΕΘΙΣΤΟΣ | .414 | | | .271 |
| ΕΚΚΝΕΥΡΙΣΜΕΝΟΣ | .796 | | | .672 |
| ΝΕΥΡΙΚΟΣ | .841 | | | .702 |
| ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΕΝΟΣ | | .611 | | .385 |
| ΔΥΝΑΤΟΣ | | .627 | | .479 |
| ΕΝΘΟΥΣΙΩΔΗΣ | | .440 | | .212 |
| ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΟΣ | | .641 | | .420 |
| ΑΠΟΦΑΣΙΣΜΕΝΟΣ | | .657 | | .455 |
| ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΟΣ | -.330 | .600 | | .419 |
| ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΣ | | .581 | | .379 |
| ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ | | | .566 | .401 |
| ΤΡΟΜΑΓΜΕΝΟΣ | | | .795 | .643 |
| ΝΤΡΟΠΙΑΣΜΕΝΟΣ | | | .688 | .466 |
| ΦΟΒΙΣΜΕΝΟΣ | | | .833 | .681 |
| Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες | 21.7 | 14.5 | 7.8 | |
| Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach | .74 | .69 | .74 | |

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ: Αφού αφαιρέθηκαν από τις αναλύσεις τα θέματα 3, 11 και 12 που δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα προέκυψαν τρεις παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 49.65% της συνολικής διακύμανσης. Επειδή οι παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους, τα αποτελέσματα που απεικονίζονται στον πίνακα 7 προέρχονται μετά από πλάγια περιστροφή αξόνων.

Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «αρνητικά-ενεργητικά» συναισθήματα (ιδιοτιμή 4.67) και εξηγούσε το 23.3% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .45) τέσσερα θέματα που δηλώνουν τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία όταν βιώνονται από τα άτομα οδηγούν σε πράξεις θυμού ή βίας. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αρνητικά-ενεργητικά» συναισθήματα έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .78$. Οποιοδήποτε από τα τέσσερα θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί

Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «θετικά» συναισθήματα, (ιδιοτιμή 3.91) και εξηγούσε το 19.5% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .50) οκτώ θέματα που δηλώνουν τα θετικά συναισθήματα. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «θετικά» συναισθήματα έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .82$. Όλα τα θέματα συμβάλουν θετικά στη βελτίωση αξιοπιστίας της κλίμακας.

Ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε «αρνητικά-παθητικά» συναισθήματα (ιδιοτιμή 1.33) και εξηγούσε το 6.6% της συνολικής διακύμανσης. Σε αυτόν είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .51) πέντε θέματα που δηλώνουν τα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία βιώνονται από τα άτομα με παθητικό τρόπο. Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας «αρνητικά-παθητικά» συναισθήματα έδειξε ότι η κλίμακα έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .79$. Οποιοδήποτε από τα πέντε θέματα που συγκροτούν την κλίμακα αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας της κλίμακας θα μειωθεί.

Πίνακας 7. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των συναισθημάτων των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| Θέματα | Παράγοντες | | | h ² |
|---|------------|------|-------|----------------|
| | 1 | 2 | 3 | |
| ΑΝΑΣΤΑΤΩΜΕΝΟΣ | .453 | | | .566 |
| ΕΧΘΡΙΚΟΣ | .779 | | | .557 |
| ΕΚΝΕΥΡΙΣΜΕΝΟΣ | .794 | | | .692 |
| ΝΕΥΡΙΚΟΣ | .756 | | | .668 |
| ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΜΕΝΟΣ | | .712 | | .522 |
| ΔΥΝΑΤΟΣ | | .749 | | .584 |
| ΕΝΘΟΥΣΙΩΔΗΣ | | .624 | | .526 |
| ΠΕΡΗΦΑΝΟΣ | | .568 | | .405 |
| ΕΜΠΝΕΥΣΜΕΝΟΣ | | .736 | | .553 |
| ΑΠΟΦΑΣΙΣΜΕΝΟΣ | | .719 | | .578 |
| ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΟΣ | | .680 | | .441 |
| ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΣ | | .506 | -.348 | .484 |
| ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ | .347 | | .513 | .521 |
| ΕΝΟΧΟΣ | | | .587 | .509 |
| ΤΡΟΜΑΓΜΕΝΟΣ | | | .737 | .560 |
| ΝΤΡΟΠΙΑΣΜΕΝΟΣ | | | .654 | .496 |
| ΦΟΒΙΣΜΕΝΟΣ | | | .864 | .676 |
| Ποσοστό διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες | 23.3 | 19.5 | 6.6 | |
| Συντελεστής εσωτερικής συνοχής α του Cronbach | .78 | .82 | .79 | |

Σημείωση : Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Δημιουργία νέων μεταβλητών

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα, για τον κάθε παράγοντα δημιουργήθηκε μία νέα μεταβλητή η οποία αποτελούνταν από το άθροισμα των σκορ στις ερωτήσεις του παράγοντα, διαιρεμένου δια τον αριθμό των ερωτήσεων του παράγοντα.

Με την εντολή Compute του SPSS δημιουργήθηκαν οι εξής νέες μεταβλητές:

1. Προσανατολισμός στην «κοινωνική αποδοχή» στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
2. Προσανατολισμός στην «προσωπική βελτίωση» στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
3. Προσανατολισμός στην «ενίσχυση του εγώ» στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
4. Προσανατολισμός στην «προστασία του εγώ» στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
5. Προσανατολισμός στην «κοινωνική αποδοχή» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.
6. Προσανατολισμός στην «προσωπική βελτίωση» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.
7. Προσανατολισμός στην «ενίσχυση του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.
8. Προσανατολισμός στην «προστασία του εγώ» στο επίπεδο χώρου-γενικά στο μάθημα ΦΑ.
9. Πιστεύω για «κοινωνική προσφορά» στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
10. Πιστεύω για «κοινωνικό-οικονομικό status» στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
11. Πιστεύω για «κατανόηση του κόσμου» στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
12. Πιστεύω για «υψηλό επαγγελματικό status» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.
13. Πιστεύω για «άσκηση σαν τρόπος ζωής», στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.
14. Πιστεύω για «ανταγωνισμό» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.
15. Πιστεύω για τη δημιουργία «καλών πολιτών» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.
16. Θετικά συναισθήματα στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
17. Αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
18. Αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στο γενικό ανώτερο επίπεδο.
19. Θετικά συναισθήματα στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

20. Αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

21. Αρνητικά-παθητικά συναισθήματα επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

Συσχετίσεις

Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που δημιουργήθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής του Pearson.

Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και των αντίστοιχων στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «προσωπική βελτίωση» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε ισχυρή θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «προσωπική βελτίωση» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .57, p < .01$), ενώ αντίθετα είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «προστασία του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = -.17, p < .01$) (πίνακας 8). Οι σχέσεις αυτές είναι σύμφωνες με την υπόθεση ότι ο κάθε παράγοντας σχετίζεται θετικά και ισχυρά με τον αντίστοιχό του σε δύο γειτονικά επίπεδα γενικότητας.

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «ενίσχυση του εγώ» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε ισχυρή θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «ενίσχυση του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .69, p < .01$). Ο ίδιος στόχος είχε χαμηλότερη θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «κοινωνική αποδοχή» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .30, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «προστασία του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .24, p < .01$) (πίνακας 8). Αυτά τα δεδομένα βρίσκονται σε συμφωνία με τις υποθέσεις του μοντέλου για ισχυρές θετικές σχέσεις για κάθε παράγοντα μεταξύ δύο γειτονικών επιπέδων γενικότητας.

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «προστασία του εγώ» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε σχετικά ισχυρή θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «προστασία του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .55, p < .01$). Επίσης είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «κοινωνική αποδοχή» ($r = .21, p <$

.01) και στην «ενίσχυση του εγώ» ($r = .17, p < .01$) στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ (πίνακας 8). Οι συσχετίσεις αυτές στηρίζουν την υπόθεση ότι ο κάθε παράγοντας σχετίζεται θετικά με τον αντίστοιχο του μεταξύ δύο γειτονικών επιπέδων γενικότητας.

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «κοινωνική αποδοχή» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε υψηλή θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «κοινωνική αποδοχή» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .74, p < .01$). Επίσης είχε χαμηλότερη θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό των μαθητών στην «ενίσχυση του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .23, p < .01$) (πίνακας 8). Οι συσχετίσεις αυτές στηρίζουν την υπόθεση ότι ο κάθε παράγοντας σχετίζεται θετικά με τον αντίστοιχο του μεταξύ δύο γειτονικών επιπέδων γενικότητας.

Πίνακας 8. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και των αντίστοιχων στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| | | ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΩΡΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΦΑ | | | |
|---|-----------------------|---|---------------------|----------------------|----------------------|
| | | Προσωπική βελτίωση | Ενίσχυση του εγώ | Προστασία του εγώ | Κοινωνική αποδοχή |
| ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | Προσωπική βελτίωση | .573** | .010 | -.178** | .120** |
| | Ενίσχυση του εγώ | .009 | .698** | .246** | .303** |
| | Προστασία του εγώ | -.081 | .172** | .556** | .214** |
| | Κοινωνική αποδοχή | .153** | .237** | .097* | .749** |

Σημείωση: ** Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed)

* Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (2-tailed)

Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των πιστεύω των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο και των αντίστοιχων πιστεύω τους στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ

Τα πιστεύω των μαθητών για «κοινωνική προσφορά» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχαν μέτρια θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «άσκηση σαν τρόπος ζωής» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .40, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω για «καλός πολίτης» ($r = .32, p < .01$) (πίνακας 9).

Τα πιστεύω των μαθητών για «κοινωνικό-οικονομικό status» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχαν μέτρια θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «ανταγωνισμό» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .42, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω για «υψηλό επαγγελματικό status» ($r = .28, p < .01$) (πίνακας 9).

Τα πιστεύω των μαθητών για «κατανόηση του κόσμου» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχαν χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «υψηλό επαγγελματικό status» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .31, p < .01$) και χαμηλότερη θετική συσχέτιση με τα πιστεύω για «καλός πολίτης» ($r = .30, p < .01$) και με τα πιστεύω για «άσκηση σαν τρόπος ζωής» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ($r = .29, p < .01$) (πίνακας 9).

Πίνακας 9. Συντελεστές συσχέτισης των πιστεύω των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο και των αντίστοιχων πιστεύω τους στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| ΠΙΣΤΕΥΩ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΩΡΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΦΑ | | | | | |
|---|-------------------------|---------------------------|--------------|------------------|--------|
| | Επαγγελματικό status | Άσκηση σαν τρόπος ζωής | Ανταγωνισμός | Καλός πολίτης | |
| ΠΙΣΤΕΥΩ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | Κοινωνική προσφορά | .113* | .400** | .021 | .329** |
| | Κοινωνικό status | .286** | .113* | .429** | .086 |
| | Κατανόηση του κόσμου | .317** | .295** | .166** | .302** |

Σημείωση: ** Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed)

* Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (2-tailed)

Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «προσωπική βελτίωση» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «κοινωνική προσφορά» στο ίδιο επίπεδο ($r = .37, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «κατανόηση του κόσμου» ($r = .21, p < .01$) (πίνακας 10).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «ενίσχυση του εγώ» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε μέτρια θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «κοινωνικό-οικονομικό status» στο ίδιο επίπεδο ($r = .46, p < .01$) (πίνακας 10).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «προστασία του εγώ» στο γενικό ανώτερο επίπεδο δεν είχε καμία συσχέτιση με κανένα από τα τρία πιστεύω στο ίδιο επίπεδο (πίνακας 10).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «κοινωνική αποδοχή» στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «κοινωνική προσφορά» ($r = .26, p < .01$), χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω για «κοινωνικό-οικονομικό status» ($r = .22, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω για «κατανόηση του κόσμου» ($r = .28, p < .01$) (πίνακας 10).

Πίνακας 10. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών στο γενικό ανώτερο επίπεδο.

**ΠΙΣΤΕΥΩ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΩΡΟΥ ΤΟΥ
ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΦΑ**

| | | Επαγγελματικό status | Άσκηση σαν τρόπος ζωής | Ανταγωνισμός | Καλός πολίτης |
|---|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------|------------------|
| ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΩΡΟΥ ΤΟΥ | Προσωπική βελτίωση | .170** | .480** | .149** | .335** |
| | Ενίσχυση του εγώ | .336** | .096* | .576** | .116* |
| | Προστασία του εγώ | .196** | -.002 | .268** | .086* |
| ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΦΑ | Κοινωνική αποδοχή | .411** | .248** | .434** | .283** |

Σημείωση: ** Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed)

* Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (2-tailed)

Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των παιδιών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «προσωπική βελτίωση» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ είχε μέτρια θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «άσκηση σαν τρόπος ζωής» στο ίδιο επίπεδο ($r = .48, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω για «καλός πολίτης» ($r = .33, p < .01$) (πίνακας 11).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «ενίσχυση του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ είχε αξιοσημείωτη θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «ανταγωνισμό» στο ίδιο επίπεδο ($r = .57, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «υψηλό επαγγελματικό status» ($r = .33, p < .01$) (πίνακας 11).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «προστασία του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «ανταγωνισμό» ($r = .26, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω για «υψηλό επαγγελματικό status» ($r = .19, p < .01$) (πίνακας 11).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «κοινωνική αποδοχή» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ είχε μέτρια θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «ανταγωνισμό» ($r = .43, p < .01$) και με τα πιστεύω για «υψηλό επαγγελματικό status» στο ίδιο επίπεδο ($r = .41, p < .01$). Ο ίδιος στόχος είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω τους για «καλός πολίτης» ($r = .28, p < .01$) και χαμηλή θετική συσχέτιση με τα πιστεύω για «άσκηση σαν τρόπος ζωής» ($r = .24, p < .01$) (πίνακας 11).

Πίνακας 11. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| | | ΠΙΣΤΕΥΩ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | | |
|-----------------------------------|--------------------|------------------------------------|------------------|----------------------|
| | | Κοινωνική προσφορά | Κοινωνικό status | Κατανόηση του κόσμου |
| ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ | Προσωπική βελτίωση | .371** | -.080 | .210** |
| | Ενίσχυση του εγώ | .006 | .463** | .090* |
| ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΟ ΓΕΝΙΚΟ ΑΝΩΤΕΡΟ ΕΠΙΠΕΔΟ | Προστασία του εγώ | .044 | .075 | .016 |
| | Κοινωνική αποδοχή | .267** | .225** | .280** |

Σημείωση: ** Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed)

* Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (2-tailed)

Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των συναισθημάτων των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «προσωπική βελτίωση» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ είχε μέτρια θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα στο ίδιο επίπεδο ($r = .41, p < .01$). Αντίθετα, είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση τόσο με τα «αρνητικά-παθητικά» ($r = -.15, p < .01$), όσο και με τα «αρνητικά-ενεργητικά» ($r = -.12, p < .01$) συναισθήματα (πίνακας 12).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «ενίσχυση του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση και με τα θετικά ($r = .19, p < .01$) και με τα «αρνητικά-ενεργητικά» ($r = .19, p < .01$) και με τα «αρνητικά-παθητικά» ($r = .11, p < .01$) συναισθήματα (πίνακας 12).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «προστασία του εγώ» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με τα «αρνητικά-παθητικά» ($r = .23, p < .01$) και με τα «αρνητικά-ενεργητικά» ($r = .21, p < .01$) συναισθήματα στο ίδιο επίπεδο (πίνακας 12).

Ο προσανατολισμός των μαθητών στην «κοινωνική αποδοχή» στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα στο μάθημα της ΦΑ ($r = .27, p < .01$) (πίνακας 12).

Πίνακας 12. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων και των συναισθημάτων των μαθητών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| | | ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ | | |
|--|--------------------|-------------------|---------------------|--------|
| | | Αρνητικά παθητικά | Αρνητικά ενεργητικά | Θετικά |
| ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΙ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΧΩΡΟΥ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΦΑ | Προσωπική βελτίωση | -.152** | -.120** | .414** |
| | Ενίσχυση του εγώ | .112** | .190** | .191** |
| | Προστασία του εγώ | .232** | .217** | -.025 |
| | Κοινωνική αποδοχή | .027 | .030 | .274** |

Σημείωση: ** Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2-tailed)

* Συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (2-tailed)

Συναισθήματα ως αποτέλεσμα των προσανατολισμών στόχων - Αναλύσεις παλινδρόμησης

Για να διερευνηθεί η διαμόρφωση των συναισθημάτων ως αποτέλεσμα των προσανατολισμών στόχων εφαρμόστηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης. Στο πρώτο βήμα της κάθε ανάλυσης εισάγονταν οι προσανατολισμοί στόχων που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο γενικότητας σε σχέση με τα συναισθήματα, ενώ στο δεύτερο βήμα εισάγονταν οι προσανατολισμοί στόχων που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γενικότητας σε σχέση με τα συναισθήματα. Οι υποθέσεις ελέγχθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = .01$.

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των συναισθημάτων γενικά στη ζωή

Θετικά συναισθήματα στη ζωή: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης των θετικών συναισθημάτων στη ζωή στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ ερμήνευσε το 18% της συνολικής διακύμανσης ($p < .001$) (πίνακας 13). Ο μόνος στόχος που στο 1^ο βήμα της ανάλυσης είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων στη ζωή, ήταν ο στόχος για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ. Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τους προσανατολισμούς στόχων γενικά στη ζωή, το ποσοστό ερμηνείας των θετικών συναισθημάτων αυξήθηκε κατά 8% ($p < .001$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως τόσο ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ, όσο και ο προσανατολισμός στη βελτίωση γενικά στη ζωή είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων γενικά στη ζωή.

Εμφανίστηκε επίσης η μεταβλητή «προστασία του εγώ στη ζωή» να έχει αρνητική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων στη ζωή. Ωστόσο, η απόλυτη τιμή του Beta (β) ήταν υψηλότερη του συντελεστή συσχέτισης (r), το οποίο δείχνει την ύπαρξη φαινομένου *suppression* (Cohen, 1988). Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται όταν κάποιες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές συσχετίζονται μεταξύ τους και μέρος της κοινής διακύμανσης της μιας ανεξάρτητης μεταβλητής με την εξαρτημένη μεταφέρεται στην άλλη ανεξάρτητη μεταβλητή, παρόλο που αυτή η δεύτερη ανεξάρτητη μεταβλητή συσχετίζεται λίγο ή και καθόλου με την εξαρτημένη.

Αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ζωή: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων στη ζωή στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ ερμήνευσε το 6% της συνολικής διακύμανσης ($p < .001$) (πίνακας 13). Οι προσανατολισμοί στόχων που στο 1^ο βήμα της ανάλυσης είχαν θετική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων στο γενικό ανώτερο επίπεδο, ήταν ο στόχος για ενίσχυση και ο στόχος στην προστασία του εγώ στη ΦΑ. Όταν προστέθηκαν στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης οι προσανατολισμοί στόχων γενικά στη ζωή, το ποσοστό ερμηνείας των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων αυξήθηκε κατά 4% ($p < .01$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως ο στόχος για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ είχε αρνητική στατιστικά χαμηλή συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων γενικά στη ζωή.

Αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ζωή: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στη ζωή στους στόχους επίτευξης στη ΦΑ ερμήνευσε το 8% της συνολικής διακύμανσης ($p < .001$) (πίνακας 13). Ο μόνος στόχος που στο 1^ο βήμα της ανάλυσης είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στη ζωή ήταν ο στόχος στην προστασία του εγώ στη ΦΑ. Όταν προστέθηκαν στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης οι προσανατολισμοί στόχων γενικά στη ζωή, το ποσοστό ερμηνείας των θετικών συναισθημάτων αυξήθηκε κατά 7% ($p < .001$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως τόσο ο προσανατολισμός στην προστασία του εγώ στο μάθημα της ΦΑ όσο και ο προσανατολισμός στην προστασία του εγώ γενικά στη ζωή είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων γενικά στη ζωή. Επίσης, εμφανίστηκε η μεταβλητή «κοινωνική αποδοχή στη ζωή» να έχει αρνητική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων στη ζωή, που αποτελούσε φαινόμενο suppression.

Πίνακας 13. Ερμηνεία των συναισθημάτων γενικά στη ζωή.

| | Εξαρτημένες μεταβλητές | | | | | |
|----------------------------|-----------------------------|---------|--|-------|--|--------|
| | Θετικά συναισθήματα στη ζωή | | Αρνητικά ενεργητικά συναισθήματα στη ζωή | | Αρνητικά παθητικά συναισθήματα στη ζωή | |
| | r | Beta | r | Beta | r | Beta |
| 1ο ΒΗΜΑ | | | | | | |
| Προσωπική βελτίωση στη ΦΑ | .41 | .37*** | -.08 | -.07 | -.07 | .02 |
| Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ | .08 | .04 | .17 | .13* | .01 | .06 |
| Προστασία του εγώ στη ΦΑ | -.11 | -.09 | .20 | .14* | .25 | .31*** |
| Κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ | .18 | .07 | .07 | -.01 | -.01 | -.09 |
| 2ο ΒΗΜΑ | | | | | | |
| Προσωπική βελτίωση στη ΦΑ | .41 | .21** | -.08 | .04 | -.07 | -.01 |
| Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ | .08 | -.08 | .17 | .02 | .01 | -.09 |
| Προστασία του εγώ στη ΦΑ | -.11 | .02 | .20 | .09 | .25 | .14* |
| Κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ | .18 | -.04 | .07 | -.12 | -.01 | -.21* |
| Προσωπική βελτίωση στη ζωή | .42 | .26*** | -.15 | -.17* | -.03 | .04 |
| Ενίσχυση του εγώ στη ζωή | .13 | .15 | .20 | -.16 | .04 | .05 |
| Προστασία του εγώ στη ζωή | -.13 | -.22*** | .19 | .08 | .33 | .31*** |
| Κοινωνική αποδοχή στη ζωή | .18 | .16 | .11 | .09 | .07 | .07 |
| | Βήμα $R^2 = .18***$ | | Βήμα $R^2 = .06***$ | | Βήμα $R^2 = .08***$ | |
| | Βήμα $R^2_{chan} = .08***$ | | Βήμα $R^2_{chan} = .04**$ | | Βήμα $R^2_{chan} = .07***$ | |

Σημείωση: *** $p < .001$
 ** $p < .01$
 * $p < .05$

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ

Θετικά συναισθήματα στη ΦΑ: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης των θετικών συναισθημάτων στη ΦΑ στους προσανατολισμούς στόχων στη ζωή ερμήνευσε το 21% της συνολικής διακύμανσης ($p < .001$) (πίνακας 14). Οι προσανατολισμοί στόχων στη ζωή που στο 1^ο βήμα της ανάλυσης είχαν θετική συνεισφορά στην ερμηνεία των συναισθημάτων στο γενικό ανώτερο επίπεδο, ήταν ο στόχος για προσωπική βελτίωση και ο στόχος για ενίσχυση του εγώ στη ζωή. Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τους στόχους επίτευξης στη ΦΑ, το ποσοστό ερμηνείας των θετικών συναισθημάτων αυξήθηκε κατά 4% ($p < .001$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως τόσο ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση γενικά στη ζωή, όσο και ο προσανατολισμός στη βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων στη ΦΑ (πίνακας 14).

Αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ΦΑ: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων στη ΦΑ στους προσανατολισμούς στόχων στη ζωή ερμήνευσε το 2% της συνολικής διακύμανσης, που δεν ήταν στατιστικά σημαντικό ποσοστό ($p > .05$) (πίνακας 14). Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τους στόχους επίτευξης στη ΦΑ, το ποσοστό ερμηνείας των θετικών συναισθημάτων αυξήθηκε κατά 2% ($p < .01$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως τόσο ο προσανατολισμός στην προστασία του εγώ, όσο και ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ στο μάθημα της ΦΑ είχαν στατιστικά σημαντική θετική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων στη ΦΑ.

Αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ΦΑ: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στη ΦΑ στους προσανατολισμούς στόχων στη ζωή ερμήνευσε το 4% της συνολικής διακύμανσης ($p < .01$) (πίνακας 14). Ο μόνος στόχος που στο 1^ο βήμα της ανάλυσης είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ, ήταν ο στόχος για προστασία του εγώ στη ζωή. Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τους στόχους επίτευξης στη ΦΑ, το ποσοστό ερμηνείας των θετικών συναισθημάτων αυξήθηκε κατά

5% ($p < .001$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως ο μόνος στόχος που είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ ήταν ο στόχος στην προστασία του εγώ στη ΦΑ. Επίσης, εμφανίστηκε η μεταβλητή «ενίσχυση του εγώ στη ζωή» να έχει θετική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στη ζωή, που αποτελούσε φαινόμενο suppression.

Πίνακας 14. Ερμηνεία των συναισθημάτων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ

| | Εξαρτημένες μεταβλητές | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|--------|---|-------|---------------------------------------|--------|
| | Θετικά συναισθήματα στη ΦΑ | | Αρνητικά ενεργητικά συναισθήματα στη ΦΑ | | Αρνητικά παθητικά συναισθήματα στη ΦΑ | |
| | γ | Beta | γ | Beta | γ | Beta |
| 1ο ΒΗΜΑ | | | | | | |
| Προσωπική βελτίωση στη ζωή | .42 | .39*** | -.10 | -.10 | -.13 | -.13** |
| Ενίσχυση του εγώ στη ζωή | .20 | .16** | .07 | .06 | .04 | .01 |
| Προστασία του εγώ στη ζωή | -.01 | -.10 | .10 | .09 | .17 | .16** |
| Κοινωνική αποδοχή στη ζωή | .21 | .10 | .03 | -.02 | .06 | .02 |
| 2ο ΒΗΜΑ | | | | | | |
| Προσωπική βελτίωση στη ζωή | .42 | .26*** | -.10 | -.11 | -.13 | -.10 |
| Ενίσχυση του εγώ στη ζωή | .20 | .10 | .07 | -.15 | .04 | -.16* |
| Προστασία του εγώ στη ζωή | -.01 | -.08 | .10 | -.01 | .17 | .04 |
| Κοινωνική αποδοχή στη ζωή | .21 | -.06 | .03 | -.02 | .06 | -.03 |
| Προσωπική βελτίωση στη ΦΑ | .41 | .20** | -.07 | .04 | -.12 | -.02 |
| Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ | .20 | .06 | .17 | .27** | .14 | .20* |
| Προστασία του εγώ στη ΦΑ | -.03 | .001 | .19 | .15* | .26 | .19** |
| Κοινωνική αποδοχή στη ΦΑ | .28 | .17* | .03 | -.05 | .06 | .02 |
| | Βήμα $R^2 = .21***$ | | Βήμα $R^2 = .02$ | | Βήμα $R^2 = .04**$ | |
| | Βήμα $R^2_{chan} = .04***$ | | Βήμα $R^2_{chan} = .05**$ | | Βήμα $R^2_{chan} = .05***$ | |

Σημείωση: *** $p < .001$
 ** $p < .01$
 * $p < .05$

Οι προσανατολισμοί στόχων ως αποτέλεσμα των πιστεύω - Αναλύσεις παλινδρόμησης

Για να διερευνηθεί η διαμόρφωση των προσανατολισμών στόχων ως αποτέλεσμα των πιστεύω εφαρμόστηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης. Στο πρώτο βήμα της κάθε ανάλυσης εισάγονταν τα πιστεύω που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο γενικότητας σε σχέση με τους προσανατολισμούς στόχων, ενώ στο δεύτερο βήμα εισάγονταν τα πιστεύω που βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο γενικότητας σε σχέση με τους προσανατολισμούς στόχων. Οι υποθέσεις ελέγχθηκαν σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = .01$.

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων γενικά στη ζωή

Στόχος στην προσωπική βελτίωση στη ζωή: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή στα πιστεύω των παιδιών για τη ΦΑ ερμήνευσε το 21% της συνολικής διακύμανσης ($p < .001$) (πίνακας 15). Τα πιστεύω ότι σκοπός της ΦΑ είναι η άσκηση σαν τρόπος ζωής και η δημιουργία καλών πολιτών είχαν θετική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή. Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τα πιστεύω γενικά στη ζωή, το ποσοστό ερμηνείας του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή αυξήθηκε κατά 8% ($p < .001$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως τόσο το πιστεύω ότι η ΦΑ ωθεί στην σε ένα δραστήριο τρόπο ζωής όσο και το πιστεύω ότι σκοπός της ζωής είναι η κατανόηση του κόσμου, είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή.

Στόχος στην ενίσχυση του εγώ στη ζωή: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ζωή στα πιστεύω των παιδιών για τη ΦΑ ερμήνευσε το 35% της συνολικής διακύμανσης ($p < .001$) (πίνακας 15). Στο 1^ο βήμα της ανάλυσης παλινδρόμησης το πιστεύω ότι σκοπός της ΦΑ είναι ο ανταγωνισμός είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προστασία του εγώ στη ζωή. Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τα πιστεύω γενικά στη ζωή, το ποσοστό ερμηνείας του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ζωή αυξήθηκε κατά 5% ($p < .001$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως τόσο το πιστεύω ότι σκοπός της ΦΑ είναι ο ανταγωνισμός, όσο και το πιστεύω για επιδίωξη οικονομικού-κοινωνικού status στη ζωή είχαν στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην

ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ζωή. Επίσης, εμφανίστηκε η μεταβλητή «πιστεύω για κατανόηση του κόσμου» να έχει αρνητική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ζωή, που αποτελούσε φαινόμενο suppression.

Στόχος στην προστασία του εγώ στη ζωή: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης του στόχου για προστασία του εγώ στη ζωή στα πιστεύω των παιδιών για τη ΦΑ ερμήνευσε το 5% της συνολικής διακύμανσης ($p < .01$) (πίνακας 15). Στο 1^ο βήμα της ανάλυσης παλινδρόμησης κανένα πιστεύω για το σκοπό της ΦΑ δεν είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία του προσανατολισμού για προστασία του εγώ στη ζωή. Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τα πιστεύω γενικά στη ζωή, δεν υπήρξε αύξηση του ποσοστού ερμηνείας του στόχου για προστασία του εγώ γενικά στη ζωή.

Πίνακας 15. Ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων γενικά στη ζωή.

| | Εξαρτημένες μεταβλητές | | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|--------|-----------------------------|--------|---------------------------|------|
| | Προσωπική βελτίωση στη ζωή | | Ενίσχυση του εγώ στη ζωή | | Προστασία του εγώ στη ζωή | |
| | r | Beta | r | Beta | r | Beta |
| 1ο ΒΗΜΑ | | | | | | |
| Υψηλό επαγγελματικό status | .14 | -.14 | .34 | -.05 | .17 | -.01 |
| Άσκηση σαν τρόπος ζωής | .43 | .39*** | -.01 | -.01 | .07 | .01 |
| Ανταγωνισμός | .11 | .10 | .58 | .66*** | .17 | .13 |
| Καλός πολίτης | .30 | .19** | .08 | -.11 | .18 | .14 |
| 2ο ΒΗΜΑ | | | | | | |
| Υψηλό επαγγελματικό status | .14 | -.13 | .34 | -.09 | .17 | -.03 |
| Άσκηση σαν τρόπος ζωής | .43 | .28*** | -.01 | -.02 | .07 | .01 |
| Ανταγωνισμός | .11 | .11 | .58 | .60*** | .17 | .11 |
| Καλός πολίτης | .30 | .10 | .08 | -.05 | .18 | .17* |
| Κοινωνική προσφορά | .41 | .16* | -.06 | .02 | .01 | -.06 |
| Οικονομικό-κοινωνικό status | -.003 | -.07 | .39 | .22*** | .13 | .07 |
| Κατανόηση του κόσμου | .38 | .20** | -.03 | -.14* | .09 | .04 |
| | Βήμα $R^2 = .21***$ | | Βήμα $R^2 = .35***$ | | Βήμα $R^2 = .05**$ | |
| | Βήμα $R^2_{chan.} = .08***$ | | Βήμα $R^2_{chan.} = .05***$ | | Βήμα $R^2_{chan.} = .01$ | |

Σημείωση: *** $p < .001$
 ** $p < .01$
 * $p < .05$

Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης για την ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων στο επίπεδο του μαθήματος ΦΑ

Στόχος στην προσωπική βελτίωση στη ΦΑ: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ στα πιστεύω των παιδιών για τη ζωή ερμήνευσε το 16% της συνολικής διακύμανσης ($p < .001$) (πίνακας 16). Το μόνο πιστεύω που στο 1^ο βήμα της ανάλυσης είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ, ήταν το πιστεύω για κοινωνική προσφορά στη ζωή. Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τα πιστεύω για το μάθημα της ΦΑ, το ποσοστό ερμηνείας του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ αυξήθηκε κατά 12% ($p < .001$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως τόσο το πιστεύω των μαθητών για κοινωνική προσφορά στη ζωή και το πιστεύω τους ότι ο σκοπός της ΦΑ είναι να προάγει την άσκηση σαν τρόπο ζωής είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ. Επίσης, εμφανίστηκαν η μεταβλητές «πιστεύω για υψηλό επαγγελματικό status» και «πιστεύω για ανταγωνισμό» να έχουν θετική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ, που αποτελούσαν φαινόμενο suppression.

Στόχος στην ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ στα πιστεύω των παιδιών για τη ζωή ερμήνευσε το 15% της συνολικής διακύμανσης ($p < .001$) (πίνακας 16). Στο 1^ο βήμα της ανάλυσης παλινδρόμησης το για επιδίωξη οικονομικού-κοινωνικού status στη ζωή είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ. Προσθέτοντας στο 2^ο βήμα της παλινδρόμησης τα πιστεύω για το μάθημα της ΦΑ, το ποσοστό ερμηνείας του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ αυξήθηκε κατά 24% ($p < .001$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως τόσο το πιστεύω για επιδίωξη οικονομικού-κοινωνικού status στη ζωή, όσο και το πιστεύω ότι σκοπός της ΦΑ είναι ο ανταγωνισμός είχαν στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ζωή.

Στόχος στην προστασία του εγώ στη ΦΑ: Η ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης του στόχου για προστασία του εγώ στη ΦΑ στα πιστεύω των παιδιών για τη ζωή ερμήνευσε το 2% της συνολικής διακύμανσης, που δεν ήταν στατιστικά σημαντικό ποσοστό ($p > .05$) (πίνακας 16). Προσθέτοντας στο

2^ο βήμα της παλινδρόμησης τα πιστεύω για το μάθημα της ΦΑ, το ποσοστό ερμηνείας του στόχου για προστασία του εγώ στη ΦΑ αυξήθηκε κατά 6% ($p < .01$). Παρατηρώντας το σύνολο των μεταβλητών στο 2^ο βήμα, φάνηκε πως κανένα πιστεύω για το σκοπό της ΦΑ δεν είχε μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προστασία του εγώ στη ΦΑ.

Πίνακας 16. Ερμηνεία των προσανατολισμών στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ

| | Εξαρτημένες μεταβλητές | | | | | |
|-----------------------------|-------------------------------|--------|-------------------------------|--------|------------------------------|------|
| | Προσωπική βελτίωση στη ΦΑ | | Ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ | | Προστασία του εγώ στη ΦΑ | |
| | γ | Beta | γ | Beta | γ | Beta |
| 1ο ΒΗΜΑ | | | | | | |
| Κοινωνική προσφορά | .38 | .33*** | -.07 | .02 | -.06 | -.01 |
| Οικονομικό-κοινωνικό status | .03 | .04 | .37 | .40*** | .12 | .13 |
| Κατανόηση του κόσμου | .29 | .13 | .02 | -.09 | -.04 | -.06 |
| 2ο ΒΗΜΑ | | | | | | |
| Κοινωνική προσφορά | .38 | .18** | -.07 | .02 | -.06 | -.02 |
| Οικονομικό-κοινωνικό status | .03 | -.02 | .37 | .18** | .12 | .04 |
| Κατανόηση του κόσμου | .29 | .08 | .02 | -.09 | -.04 | -.08 |
| Υψηλό επαγγελματικό status | .14 | -.22* | .33 | -.04 | .21 | .13 |
| Άσκηση σαν τρόπος ζωής | .45 | .34*** | -.01 | -.02 | -.04 | -.08 |
| Ανταγωνισμός | .17 | .22** | .58 | .59*** | .24 | .16 |
| Καλός πολίτης | .28 | .09 | .06 | -.11 | .08 | .02 |
| | Βήμα $R^2 = .16^{***}$ | | Βήμα $R^2 = .15^{***}$ | | Βήμα $R^2 = .02$ | |
| | Βήμα $R^2_{chan} = .12^{***}$ | | Βήμα $R^2_{chan} = .24^{***}$ | | Βήμα $R^2_{chan} = .06^{**}$ | |

Σημείωση: *** $p < .001$
 ** $p < .01$
 * $p < .05$

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τις σχέσεις μεταξύ διαφόρων στόχων, πιστεύω και συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ, καθώς επίσης και την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα σε αυτές και στις αντίστοιχες μεταβλητές σ' ένα γενικότερο επίπεδο, δηλαδή στη ζωή. Από τα αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν όλες οι ερευνητικές υποθέσεις.

Καταρχήν, επιβεβαιώθηκε η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν, τόσο για τους προσανατολισμούς στόχων και για τα πιστεύω των μαθητών, όσο και για τα συναισθήματα. Η επιβεβαίωση των κλιμάκων έγινε σε δύο επίπεδα γενικότητας, δηλαδή στο επίπεδο χώρου ΦΑ και στο γενικό επίπεδο της ζωής. Στη συνέχεια και πριν εξεταστούν οι συσχετίσεις ανάμεσα στις διάφορες μεταβλητές, επιβεβαιώθηκε δια μέσου των παραγοντικών αναλύσεων ότι οι προσανατολισμοί στόχων και τα πιστεύω αποτελούν έννοιες που τις διακρίνουν τα παιδιά χωρίς να τις συγχέουν μεταξύ τους. Η επιβεβαίωση της διακριτότητας μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των πιστεύω των μαθητών-τριών έγινε τόσο στο επίπεδο χώρου της ΦΑ όσο και στο ανώτερο επίπεδο της ζωής. Επίσης, επιβεβαιώθηκαν όλες οι αναμενόμενες συσχετίσεις, άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό. Ακόμη, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση ότι τα συναισθήματα σχετίζονται με τους προσανατολισμούς στόχων, καθώς και η υπόθεση ότι οι προσανατολισμοί στόχων σχετίζονται με τα πιστεύω.

Εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης

Αναλυτικότερα, ως προς τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας των προσανατολισμών στόχων επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη των τεσσάρων προσανατολισμών στόχων («προσωπική βελτίωση», «ενίσχυση του εγώ», «προστασία του εγώ», «κοινωνική αποδοχή») στο γενικό ανώτερο επίπεδο και στο επίπεδο χώρου ΦΑ. Συγκεκριμένα, από την παραγοντική ανάλυση συγκροτήθηκαν οκτώ παράγοντες. Οι τέσσερις από αυτούς συγκροτήθηκαν από θέματα που σχετίζονταν με τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο και οι υπόλοιποι τέσσερις με τους τέσσερις προσανατολισμούς στόχων στο επίπεδο χώρου ΦΑ. Όσον αφορά

την εσωτερική συνοχή των παραγόντων των παραπάνω κλιμάκων μέτρησης, ο υπολογισμός τους συντελεστή α του Cronbach οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι κλίμακες μέτρησης των προσανατολισμών στόχων είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας που κυμάνθηκε από .75 έως .91.

Τα παραπάνω αποτελέσματα σημαίνουν πως οι κλίμακες μέτρησης ήταν κατάλληλα διαμορφωμένες για να αξιολογούν τους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών-τριών τόσο στο μάθημα της ΦΑ, όσο και στη ζωή τους γενικότερα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με πολλές έρευνες που έχουν επιβεβαιώσει στο παρελθόν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των κλιμάκων αυτών (Κοσμίδου, 2000, Ραφαίλοπου και οι συνεργάτες του, 2002; Σάγκοβιτς, 2002).

Όταν εξετάστηκε η δομική εγκυρότητα της κλίμακας των πιστεύω των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο προέκυψαν τρεις παράγοντες. Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «κοινωνική προσφορά», ο δεύτερος «κοινωνικό-οικονομικό status» και ο τρίτος «κατανόηση του κόσμου». Η εσωτερική αξιοπιστία της κλιμάκων αυτών ήταν υψηλή, αφού κυμάνθηκε από .83 έως .87. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται εν μέρει σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Nicholls et al (1985), γιατί αναδείχτηκαν οι τρεις από τους τέσσερις παράγοντες που είχαν συγκροτηθεί σε μία παρόμοια έρευνά τους. Πιθανόν, το ότι δεν επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη και του τέταρτου παράγοντα που ο Nicholls και οι συνεργάτες του είχαν ονομάσει «κίνητρο για επίτευξη», να οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα στην έρευνά τους προέρχονταν μόνο από το λύκειο, ενώ το δείγμα της παρούσας έρευνας προερχόταν από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η εξέταση της κλίμακας των πιστεύω των μαθητών-τριών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ ανέδειξε τέσσερις παράγοντες: ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε «υψηλό επαγγελματικό status», ο δεύτερος «άσκηση σαν τρόπος ζωής», ο τρίτος «ανταγωνισμός» και ο τέταρτος «καλός πολίτης». Όλες οι κλίμακες είχαν υψηλή αξιοπιστία και ταυτίστηκαν με τους τέσσερις από τους επτά παράγοντες που είχαν συγκροτηθεί σε μία παρόμοια έρευνα που είχε γίνει από τη Duda (1989). Οι άλλοι τρεις παράγοντες πιθανόν να μην συγκροτήθηκαν λόγω του ότι το δείγμα στην έρευνα της Duda (1989) προέρχονταν μόνο από το Λύκειο ή λόγω του γεγονότος ότι η σχολική φυσική αγωγή στην Αμερική έχει διαφορετικούς στόχους και περιεχόμενα από ότι στην Ελλάδα που πιθανόν να επηρεάζουν τα πιστεύω των παιδιών για το μάθημα της ΦΑ με διαφορετικό τρόπο. Εξίσου πιθανό είναι να οφείλεται στο πολύ

μικρότερο μέγεθος του δείγματος στη μελέτη της Duda (1989) από την παρούσα μελέτη.

Από δύο ακόμη παραγοντικές αναλύσεις που έγιναν μία στο γενικό ανώτερο επίπεδο και μία στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ επιβεβαιώθηκε ότι οι προσανατολισμοί στόχων και τα πιστεύω αποτέλεσαν διακριτές έννοιες για τους μαθητές και τις μαθήτριες του δείγματος. Συγκεκριμένα, στην πρώτη παραγοντική ανάλυση που έγινε στο γενικό ανώτερο επίπεδο προέκυψαν επτά παράγοντες: οι τέσσερις που είχαν προκύψει από την παραγοντική ανάλυση που είχε γίνει αποκλειστικά για τους προσανατολισμούς στόχων και οι τρεις που είχαν προκύψει από την παραγοντική ανάλυση που είχε γίνει αποκλειστικά για τα πιστεύω. Παρόμοια, στη δεύτερη παραγοντική ανάλυση που έγινε στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ προέκυψαν οκτώ παράγοντες: οι τέσσερις που είχαν προκύψει από την παραγοντική ανάλυση που είχε γίνει αποκλειστικά για τους προσανατολισμούς στόχων και οι τέσσερις που είχαν προκύψει από την παραγοντική ανάλυση που είχε γίνει αποκλειστικά για τα πιστεύω. Έγινε έτσι φανερό ότι τα παιδιά αντιλήφθηκαν ως διαφορετικές έννοιες τα θέματα που κλήθηκαν να απαντήσουν και αφορούσαν τους στόχους από αυτά που αφορούσαν τα πιστεύω τους.

Ως προς τα συναισθήματα, προέκυψαν θετικές ενδείξεις για τη δομική εγκυρότητα της αντίστοιχης κλίμακας, αφού προέκυψαν τρεις παράγοντες που ονομάστηκαν «θετικά», «αρνητικά-ενεργητικά» και «αρνητικά-παθητικά» συναισθήματα αντίστοιχα. Ο όρος «αρνητικά-ενεργητικά» συναισθήματα υποδηλώνει τα συναισθήματα τα οποία όταν βιώνονται από τα άτομα οδηγούν σε πράξεις θυμού ή βίας. Τέτοια συναισθήματα μπορεί να είναι η αναστάτωση, η εχθρότητα, ο εκνευρισμός κ.α. Ο όρος «αρνητικά-παθητικά» υποδηλώνει τα συναισθήματα τα οποία βιώνονται από τα άτομα με παθητικό τρόπο. Τέτοια συναισθήματα μπορεί να είναι η λύπη, η ενοχή, ο φόβος, η ντροπή κ.α. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τις διαπιστώσεις των Watson και Clark (1988), ότι δηλαδή τα συναισθήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες και σχετικά ανεξάρτητες ομάδες, τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα.

Στόχοι στα διάφορα επίπεδα γενικότητας

Παρατηρήθηκε πως κάθε προσανατολισμός στόχου στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε υψηλή θετική συσχέτιση με τον αντίστοιχό του στο επίπεδο μαθήματος ΦΑ, ενώ ταυτόχρονα, όπως προαναφέρθηκε, οι δύο αυτοί προσανατολισμοί δεν

ταυτίζονταν, αλλά είχαν μία διακριτή σχέση μεταξύ τους. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στην «προσωπική βελτίωση» στο μάθημα της ΦΑ, φαίνεται να υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό τον ίδιο προσανατολισμό και στη ζωή τους γενικότερα. Παρόμοια, τα παιδιά που έχουν την τάση να ενισχύουν ή να προστατεύουν το εγώ τους στο μάθημα της ΦΑ φαίνεται να έχουν την ίδια τάση και στη ζωή τους γενικότερα. Το ίδιο ισχύει και για τα παιδιά που αποζητούν την κοινωνική αποδοχή. Η ύπαρξη των θετικών αυτών σχέσεων μεταξύ των δύο επιπέδων ιεραρχίας επιβεβαιώνει την υπόθεση ότι μπορεί να υπάρχει επίδραση μεταξύ των επιπέδων από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα και έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα παρόμοιων μελετών (Μυλώσης, 2000; Παραϊοαννου et al, 2002). Τα συμπεράσματα αυτά είναι πολύ ενθαρρυντικά, γιατί υποδεικνύουν πως αν τα παιδιά με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών προσανατολίζονται στο στόχο για την προσωπική τους βελτίωση, τότε είναι πιθανόν να υιοθετήσουν αυτόν το στόχο και στη ζωή τους γενικότερα.

Εκτός από την επιβεβαίωση των θετικών σχέσεων μεταξύ των ίδιων στόχων στα δύο επίπεδα ιεραρχίας επιβεβαιώθηκαν και άλλες αναμενόμενες συσχετίσεις μεταξύ διαφορετικών στόχων στα δύο επίπεδα. Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα παιδιά με έντονο προσανατολισμό στην ενίσχυση ή στην προστασία του εγώ στη ζωή τους, επιζητούν περισσότερο την κοινωνική αποδοχή στο μάθημα της ΦΑ από τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στην προσωπική βελτίωση. Επίσης, φάνηκε πως ο προσανατολισμός στη βελτίωση γενικά στη ζωή είχε αρνητική σχέση με τον προσανατολισμό στην προστασία του εγώ στο μάθημα της ΦΑ, ενώ ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ είχε θετική. Μολονότι όλες οι παραπάνω σχέσεις δεν ήταν αρκετά υψηλές, το γεγονός και μόνο ότι πρόκειται για σχέσεις διαφορετικών επιπέδων οι οποίες αποδείχτηκαν στατιστικά σημαντικές ($p < .01$) υπογραμμίζει την ανάγκη για την υιοθέτηση του στόχου για προσωπική βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ. Η υιοθέτηση αυτού του στόχου θα συμβάλλει στην ενδεχόμενη μείωση του προσανατολισμού στην προστασία του εγώ, που κρίνεται ως ιδιαίτερα δυσλειτουργικός και αρνητικός στόχος από πολλούς ερευνητές (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996).

Πιστεύω και στόχοι στα διάφορα επίπεδα γενικότητας

Από τα αποτελέσματα της διερεύνησης των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των πιστεύω των παιδιών σχετικά με το τι έχει αξία στη ζωή γενικά και των πιστεύω τους

για το σκοπό του μαθήματος ΦΑ, επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές υποθέσεις. Συγκεκριμένα επιβεβαιώθηκε πως τα παιδιά που πιστεύουν ότι ο σκοπός της ζωής είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση θεωρούν ότι σκοπός του μαθήματος ΦΑ είναι ο ανταγωνισμός και η προώθηση των ανθρώπων σε καταξιωμένες επαγγελματικές θέσεις. Αντίθετα, τα πιστεύω ότι ο σκοπός της ζωής είναι η κοινωνική προσφορά και η κατανόηση της επιστήμης συσχετίστηκαν με τα πιστεύω ότι σκοπός τους μαθήματος ΦΑ είναι η άσκηση σαν τρόπος ζωής και η δημιουργία καλών και νομιμοφρόνων πολιτών.

Ως προς τη σχέση που μπορεί να έχουν οι προσανατολισμοί στόχων των παιδιών με τα πιστεύω τους για το τι έχει αξία στη ζωή και για το σκοπό της ΦΑ, τα αποτελέσματα ήταν ιδιαίτερα αποκαλυπτικά. Στο γενικό ανώτερο επίπεδο της ζωής φάνηκε πως τα παιδιά που έχουν ως στόχο την προσωπική τους βελτίωση, πιστεύουν πως η κοινωνική προσφορά και η κατανόηση του κόσμου και της επιστήμης πρέπει να αποτελούν τις πρωτεύουσες αξίες τους ανθρώπου. Παρόμοια, στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ, τα παιδιά που έχουν ως στόχο την προσωπική τους βελτίωση πιστεύουν πως η αξία του μαθήματος ΦΑ έγκειται στο να προάγει την άσκηση σαν τρόπο ζωής και στο να δημιουργεί καλούς και υπεύθυνους πολίτες. Αντίθετα, τα παιδιά που στη ζωή τους έχουν προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ, θεωρούν πως το υψηλό κοινωνικό-οικονομικό status είναι αυτό που πρέπει να επιδιώκει κανείς στη ζωή του και πιστεύουν πως το μάθημα ΦΑ πρέπει να προάγει τον ανταγωνισμό και να τους εξασφαλίζει μία καλή επαγγελματική καριέρα. Παρόμοια φαίνεται να είναι και τα πιστεύω των παιδιών που έχουν έντονο προσανατολισμό στην προστασία του εγώ που θεωρούν ότι ο ανταγωνισμός και η επαγγελματική καριέρα πρέπει να αποτελούν το σκοπό της ΦΑ. Τέλος, τα παιδιά που έχουν σαν στόχο την κοινωνική αποδοχή φαίνεται να δηλώνουν ως σκοπό της φυσικής αγωγής και της ζωής την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο και την κατανόηση της επιστήμης, χωρίς όμως να αποκλείουν και την επαγγελματική και οικονομική καταξίωση.

Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαφαίνεται καθαρά πως μόνο ο στόχος για προσωπική βελτίωση σχετίζεται με αξίες που αφορούν ευεργετικές επιδράσεις στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ενώ οι προσανατολισμοί στόχων στην ενίσχυση και προστασία του εγώ συνδέονται με αξίες που σχετίζονται αποκλειστικά με το ατομικό συμφέρον. Παρόμοια ήταν και τα συμπεράσματα των Nicholls et al (1985) και της Duda (1989) που υπογράμμισαν την ανάγκη υιοθέτησης του στόχου για βελτίωση και για μάθηση τόσο στο μάθημα της ΦΑ, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα.

Συναισθήματα και Στόχοι

Όσον αφορά τα συναισθήματα και τους προσανατολισμούς στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ, επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση ότι ο στόχος για προσωπική βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ θα συσχετίζεται με θετικά συναισθήματα, ενώ οι στόχοι για ενίσχυση και προστασία του εγώ θα συσχετίζονται με αρνητικά συναισθήματα.

Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα θετικά συναισθήματα στο μάθημα ΦΑ σχετίζονται ισχυρά με το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ. Σε μικρότερο βαθμό τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται θετικά με το στόχο για κοινωνική αποδοχή και σε ακόμη μικρότερο βαθμό με το στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ.

Αντίθετα, τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στο μάθημα ΦΑ σχετίζονται θετικά και στον ίδιο περίπου βαθμό με το στόχο για ενίσχυση και με το στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ. Επίσης, σχετίζονται αρνητικά με το στόχο για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ.

Τέλος, παρόμοια με τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα είναι και η κατάσταση των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στο μάθημα ΦΑ, τα οποία σχετίζονται θετικά και με το στόχο για ενίσχυση και με το στόχο για προστασία του εγώ στη ΦΑ, με τη διαφορά ότι τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα ίσως έχουν λίγο πιο ισχυρή σχέση με το στόχο για προστασία του εγώ από ότι με το στόχο για ενίσχυση του εγώ στο μάθημα ΦΑ. Κατά παρόμοιο τρόπο με τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα, τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ΦΑ σχετίζονται αρνητικά με το στόχο για προσωπική βελτίωση στο μάθημα ΦΑ.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι θετικά συναισθήματα βιώνονται ως αποτέλεσμα κυρίως του στόχου για προσωπική βελτίωση στο μάθημα ΦΑ. Αντίθετα, τα παθητικά-αρνητικά συναισθήματα στη ΦΑ (λύπη, φόβος, ντροπή κ.α.) φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη σχέση με το στόχο για προστασία του εγώ, ενώ τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ΦΑ (αναστάτωση, εχθρότητα, εκνευρισμός κ.α.) φαίνεται να έχουν σχέση με το στόχο για ενίσχυση αλλά και με το στόχο για προστασία του εγώ.

Τη θετική σχέση του στόχου για ενίσχυση του εγώ με την επιθετική συμπεριφορά τον αθλητισμό, η οποία σε ένα μεγάλο βαθμό είναι αποτέλεσμα των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων, είχε διαπιστώσει σε μία έρευνά του ο Παπαϊοαννου (1997). Παρόμοια, οι Duda, Olson και Templin (1991) είχαν συμπεράνει

πως ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ σχετίζεται με την έλλειψη ενδιαφέροντος για την απόδοση της δικαιοσύνης και με την υιοθέτηση επιθετικών συμπεριφορών.

Ακόμη, η θετική σχέση του στόχου για προσωπική βελτίωση με τα θετικά συναισθήματα και η αρνητική του σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα διαπιστώθηκε από τη Seifert (1995) και από τους Ntoumanis και Biddle (1999). Παρόμοια με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ήταν και τα συμπεράσματα των παραπάνω συγγραφέων για τον προσανατολισμό στο εγώ, που διαπίστωσαν ότι σχετίζεται σε μικρότερο βαθμό με τα θετικά συναισθήματα. Επιπρόσθετα, οι Ntoumanis και Biddle (1999) συμπέραναν ότι ο προσανατολισμός στο εγώ σχετίζεται και με αρνητικά συναισθήματα.

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση περισσότερο από όλους τους άλλους προσανατολισμούς έχει τα θετικότερα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα αυτά, όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα, αφορούν τόσο στα πιστεύω και στα αξιακά συστήματα των μαθητών-τριών όσο και στα συναισθήματά τους. Και λαμβάνουν χώρα όχι μόνο στο μάθημα της ΦΑ αλλά και σε ένα ανώτερο επίπεδο, δηλαδή στη ζωή γενικότερα.

Συναισθήματα στη ΦΑ ως αποτελέσματα των στόχων επίτευξης

Τα συναισθήματα παίζουν κυρίαρχο ρόλο στο μάθημα της ΦΑ. Από αυτά εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό η στάση που υιοθετούν τα παιδιά για τη ΦΑ και επομένως ο βαθμός συμμετοχής τους στο μάθημα. Έτσι, όταν από το μάθημα ΦΑ απορρέουν θετικά συναισθήματα (ενθουσιασμός, ευχαρίστηση, ικανοποίηση, κ.ά.), τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, αυξάνεται η συμμετοχή τους και κατά συνέπεια παρακινούνται να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε μορφή άσκησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αντίθετα, όταν από το μάθημα της ΦΑ απορρέουν αρνητικά συναισθήματα (ντροπή, θυμός, νευρικότητα κ.ά.), τα παιδιά προσπαθούν να αποφύγουν ολοένα και περισσότερο το μάθημα, υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στη ΦΑ με τελική συνέπεια να μη συμμετέχουν καθόλου σε οποιαδήποτε μορφή άσκησης στη ζωή τους γενικότερα.

Από την ανάλυση παλινδρόμησης προέκυψε πως τόσο ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση γενικά στη ζωή, όσο και ο προσανατολισμός στη βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ είχαν **μοναδική** στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων στη ΦΑ. Ως τώρα ήταν γνωστό ότι ο

προσανατολισμός για βελτίωση στη ΦΑ συσχετίζεται με τα θετικά συναισθήματα στη ΦΑ (Ntoumanis & Biddle, 1999). Ωστόσο, από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι επιπλέον του προσανατολισμού στη ΦΑ, ο προσανατολισμός στη ζωή προσθέτει στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων. Αυτό σημαίνει ότι ο στόχος για προσωπική βελτίωση σε άλλους τομείς της ανθρώπινης δράσης παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων στη ΦΑ. Για παράδειγμα, ο στόχος για βελτίωση στη συνεργασία με τους άλλους ή ο στόχος για βελτίωση στο τίμιο παιχνίδι μπορεί να συνεισφέρουν στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων κατά το μάθημα της ΦΑ.

Ως προς τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ΦΑ, από την ανάλυση παλινδρόμησης φάνηκε πως τόσο ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ, όσο και ο προσανατολισμός στην προστασία του εγώ στο μάθημα της ΦΑ είχαν στατιστικά σημαντική θετική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων στη ΦΑ.

Αυτό σημαίνει πως οι στόχοι για ενίσχυση και προστασία του εγώ σε χώρους επίτευξης συνεισφέρουν με μοναδικό τρόπο στην ερμηνεία των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων. Το γεγονός μάλιστα ότι ο στόχος στην ενίσχυση του εγώ είχε στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων σε μεγαλύτερο επίπεδο σημαντικότητας ($p < .01$) από το στόχο για προστασία του εγώ ($p < .05$), φανερώνει ότι τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ΦΑ ερμηνεύονται σε μεγαλύτερο βαθμό από το στόχο για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ. Αυτό πρακτικά για το μάθημα ΦΑ μπορεί να σημαίνει πως θα πρέπει να αποφεύγονται οι ανταγωνιστικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί βραχυπρόθεσμα να αυξάνουν την παρακίνηση, μακροπρόθεσμα όμως έχουν ως αποτέλεσμα τον προσανατολισμό των παιδιών στην ενίσχυση του εγώ και ενδεχόμενα την αποκόμιση αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων. Αντιθέτως, θα πρέπει το μάθημα ΦΑ να είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση των παιδιών, που σχετίζεται αποκλειστικά με την αποκόμιση θετικών συναισθημάτων.

Τέλος, στην ερμηνεία των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στο μάθημα της ΦΑ μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχε ο στόχος στην προστασία του εγώ στη ΦΑ. Γίνεται λοιπόν φανερό πως τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ΦΑ ερμηνεύονται κυρίως από τον στόχο στην προστασία του εγώ στη ΦΑ. Έτσι φαίνεται πως τα παιδιά, τα οποία προσπαθούν να προστατέψουν το εγώ τους, νοιώθουν αρνητικά συναισθήματα, τα οποία είναι περισσότερο παθητικά και

εσωστρεφή, με πιθανό αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά στο μάθημα ΦΑ να μην εκδηλώνονται όσο τα παιδιά που κατά τη διάρκεια του μαθήματος βιώνουν αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα. Έτσι, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο στην καθημερινή πράξη του μαθήματος ΦΑ, τα παιδιά που είναι περισσότερο επιθετικά ή κάνουν την περισσότερη φασαρία να μονοπωλούν το ενδιαφέρον του καθηγητή ΦΑ εις βάρος άλλων παιδιών που δεν εκδηλώνονται τόσο πολύ γιατί νοιώθουν αρνητικά-παθητικά συναισθήματα (π.χ. λύπη, φόβο κ.ά.). Γι' αυτό, οι καθηγητές ΦΑ θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα παρατηρητικοί ώστε να εντοπίζουν τα παιδιά αυτά που σε καταστάσεις επίτευξης κλείνονται στον εαυτό τους, απομονώνονται και προκειμένου να προστατέψουν τον εαυτό τους προσπαθούν να περνούν απαρατήρητα. Επίσης, οι καθηγητές ΦΑ θα πρέπει εφαρμόζοντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. μείωση του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων, καθορισμό εφικτών στόχων για προσωπική βελτίωση, τονίζοντας προηγούμενες επιτυχίες κ.ά.) να προσπαθούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά που στη ΦΑ είναι προσανατολισμένα στην προστασία του εγώ να νοιώθουν ότι δεν απειλούνται και κατά συνέπεια να αρχίσουν να βιώνουν θετικά συναισθήματα.

Συναισθήματα στη ζωή ως αποτελέσματα των στόχων επίτευξης

Τα συναισθήματα παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή των ατόμων. Από αυτά εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό η γενικότερη ποιότητα της ζωής τους. Όταν τα άτομα βιώνουν θετικά συναισθήματα σε διάφορους χώρους της ζωής τους (π.χ. οικογένεια, σχολείο, παρέες), βρίσκουν στις πράξεις τους ένα προσωπικό νόημα και γενικά αναπτύσσουν μια πιο αισιόδοξη στάση για τη ζωή. Αντίθετα, τα άτομα που γενικά στη ζωή τους βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικά συναισθήματα, αντιμετωπίζουν τη ζωή λιγότερο αισιόδοξα, αναπτύσσουν αμυντική στάση απέναντι στους άλλους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις και όλα αυτά επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα της ζωής τους.

Από την ανάλυση παλινδρόμησης προέκυψε πως τόσο ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ όσο και ο προσανατολισμός στη βελτίωση γενικά στη ζωή είχαν **μοναδική** στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων γενικά στη ζωή, που όπως προαναφέρθηκε, σε μεγάλο βαθμό αντανakλούν την ποιότητα ζωής των μαθητών.

Αυτό σημαίνει ότι τα θετικά συναισθήματα στη ζωή επηρεάζονται από το στόχο για προσωπική βελτίωση σε διάφορους χώρους της ζωής (π.χ. σχολείο,

οικογένεια, φίλοι) και ενδεχομένως σε τομείς ανθρώπινης δράσης πέρα από τις συμπεριφορές επίτευξης (π.χ. υπευθυνότητα, κοινωνικές σχέσεις κλπ.). Ωστόσο, ένα σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία των θετικών συναισθημάτων των παιδιών έχει και ο στόχος για προσωπική βελτίωση σε χώρους επίτευξης όπως είναι η ΦΑ.

Κατά συνέπεια, αξίζει τον κόπο να αναπτυχθούν παρεμβατικά προγράμματα στη ΦΑ, τα οποία θα στοχεύουν στη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης που θα είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση των αθλητικών ικανοτήτων και γνώσεων. Τα προγράμματα όμως αυτά δεν αρκεί να είναι μονοδιάστατα, να επικεντρώνονται δηλαδή στη βελτίωση των αθλητικών δεξιοτήτων, αλλά θα πρέπει να έχουν και στόχο τη βελτίωση των παιδιών και έξω από το μάθημα της ΦΑ, στη ζωή τους γενικότερα. Αυτό θα συμβάλλει στη βίωση μιας θετικής ποιότητας ζωής των μαθητών, θα τους κάνει να νοιώθουν ευχάριστα και ευτυχισμένοι με τη ζωή τους. Κατά συνέπεια, χρειάζεται τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να βελτιώνουν τον εαυτό τους στο μάθημα της ΦΑ, αλλά και να μαθαίνουν πώς θα μεταφέρουν αυτήν την προσπάθεια για προσωπική βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ και σε άλλους χώρους (οικογένεια, φίλοι) και σε άλλους τομείς που δεν έχουν σχέση με την επίτευξη (υπευθυνότητα, κοινωνικές σχέσεις κλπ.) άρα και στη ζωή τους γενικότερα.

Από την άλλη μεριά, τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα γενικά στη ζωή φαίνεται να επηρεάζονται από τους στόχους για ενίσχυση και προστασία του εγώ στο μάθημα της ΦΑ, όχι όμως τόσο, όσο επηρεάζονται τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ζωή, στην ερμηνεία των οποίων μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχαν ο στόχος για προστασία του εγώ στη ΦΑ και ο στόχος για προστασία του εγώ γενικά στη ζωή. Αυτό σημαίνει ότι τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ζωή επηρεάζονται από το στόχο για προστασία του εγώ σε διάφορους χώρους της ζωής (π.χ. σχολείο, οικογένεια, φίλοι) και ενδεχομένως σε τομείς ανθρώπινης δράσης πέρα από τις συμπεριφορές επίτευξης (π.χ. υπευθυνότητα, κοινωνικές σχέσεις κλπ.). Ωστόσο, ένα σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων έχει και ο στόχος για προστασία του εγώ σε χώρους επίτευξης όπως είναι η ΦΑ.

Κατά συνέπεια, το μάθημα της ΦΑ φαίνεται να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων, όταν γίνεται με τρόπο που αναδεικνύει τους καλύτερους και περιθωριοποιεί τα παιδιά που δεν τα καταφέρουν τόσο καλά. Γι' αυτό, στο μάθημα ΦΑ χρειάζεται να εφαρμόζονται τα κατάλληλα στη διδασκαλία, μέσω των οποίων μπορούν όλα τα παιδιά να ασκούνται

σύμφωνα με τις δυνατότητές τους. Με αυτόν τον τρόπο, το μάθημα της ΦΑ μπορεί να παρακινήσει τα παιδιά που έχουν την προδιάθεση να προστατεύουν το εγώ τους στο να προσπαθούν περισσότερο και να νοιώθουν πιο σίγουρα για τον εαυτό τους. Ωστόσο, το μάθημα ΦΑ δεν αρκεί μόνο να καταφέρει να παρακινήσει τα παιδιά που έχουν στόχο την προστασία του εγώ τους να συμμετέχουν στο ίδιο το μάθημα, αλλά χρειάζεται να τους μαθαίνει να αναπτύσσουν τις κατάλληλες στρατηγικές και σε άλλους χώρους της ζωής τους, στους οποίους, κατά παρόμοιο τρόπο με το μάθημα της ΦΑ, θα θέτουν προσωπικούς στόχους σύμφωνα με τις ατομικές τους δυνατότητες.

Πιστεύω ως παράγοντες διαμόρφωσης των προσανατολισμών στόχων

Από την ανάλυση παλινδρόμησης προέκυψε πως τόσο το πιστεύω των μαθητών για κοινωνική προσφορά στη ζωή, όσο και το πιστεύω τους ότι ο σκοπός της ΦΑ είναι να προάγει την άσκηση σαν τρόπο ζωής είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ. Από το παραπάνω αποτέλεσμα, πρώτα από όλα επιβεβαιώνεται το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων, αφού πηγαίνοντας από ένα γενικότερο σε ένα ειδικότερο επίπεδο γενικότητας αυξάνεται το ποσοστό προβλεψιμότητας. Επίσης, φαίνεται πως ο στόχος για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ ερμηνεύεται και από γενικότερα πιστεύω που έχουν σχέση με την οικειοθελή προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Άρα, ο στόχος για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ σχετίζεται και με αξίες που αφορούν όχι μόνο το άτομο αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Όσον αφορά στο στόχο για προσωπική βελτίωση στη ζωή από την ανάλυση παλινδρόμησης προέκυψε πως τόσο το πιστεύω ότι η ΦΑ πρέπει να ωθεί σε ένα δραστήριο τρόπο ζωής, όσο και τα πιστεύω ότι σκοπός της ζωής είναι η κατανόηση του κόσμου και η κοινωνική προσφορά, είχαν μοναδική στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή. Αυτό σημαίνει ότι ο στόχος για προσωπική βελτίωση στη ζωή επηρεάζεται από τα γενικά πιστεύω των παιδιών που έχουν να κάνουν με την καλύτερη κατανόηση του κόσμου και με την προσφορά στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Ωστόσο, ένα σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή έχει και το πιστεύω που σχετίζεται αποκλειστικά με τη ΦΑ και το σκοπό της να προάγει την άσκηση σαν τρόπο ζωής.

Το συμπέρασμα αυτό υποδεικνύει ότι τα μελλοντικά αναλυτικά προγράμματα ΦΑ χρειάζεται να προάγουν την άσκηση και εκτός του μαθήματος ΦΑ, θα πρέπει δηλαδή να ωθούν τα παιδιά να ασκούνται και σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου. Για να το πετύχουν αυτό, τα μελλοντικά προγράμματα ΦΑ θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα έχουν σχέση με το πόσο και με ποια ένταση πρέπει τα παιδιά να ασκούνται, καθώς και με το πώς να ελέγχουν το βαθμό στον οποίο γυμνάζονται σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου.

Τα αποτελέσματα δύο ξεχωριστών αναλύσεων παλινδρόμησης που έγιναν, η μία για την ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ζωή και η άλλη για την ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ, ήταν παρόμοια. Στην ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ζωή στατιστικά σημαντική συνεισφορά είχε το πιστεύω ότι σκοπός της ΦΑ είναι ο ανταγωνισμός και το πιστεύω για επιδίωξη οικονομικού-κοινωνικού status στη ζωή (πίνακας 15). Τα ίδια πιστεύω είχαν στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ΦΑ (πίνακας 16).

Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά που έχουν έντονο τον προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ πιστεύουν ότι για να εξασφαλίσουν υψηλό οικονομικό και κοινωνικό κύρος στη ζωή τους, χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικά και διεκδικητικά, κάτι που στο μάθημα ΦΑ τα οδηγεί στην υιοθέτηση ανταγωνιστικών συμπεριφορών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αρχικά, λαμβάνοντας υπ' όψιν το σύνολο των αποτελεσμάτων, το γενικό συμπέρασμα που αναδύεται από την παρούσα έρευνα είναι η ανάγκη υιοθέτησης του στόχου για προσωπική βελτίωση, τόσο στο χώρο της ΦΑ όσο και στην εκπαίδευση γενικότερα. Επίσης, φαίνεται πως το μάθημα ΦΑ που είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση μπορεί να παίζει ένα σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, όταν επικεντρώνεται όχι μόνο στην βελτίωση των κινητικών τους δεξιοτήτων, αλλά όταν μέσα από διαθεματικά περιεχόμενα τους δείχνει τον τρόπο να μεταφέρουν την προσπάθεια για προσωπική βελτίωση από το μάθημα ΦΑ στη ζωή τους γενικότερα.

Αναλυτικότερα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως υπάρχουν τέσσερις προσανατολισμοί στόχων («προσωπική βελτίωση», «ενίσχυση του εγώ», «προστασία του εγώ», «κοινωνική αποδοχή») σε δύο διαφορετικά επίπεδα: στο γενικό ανώτερο επίπεδο και στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ, κάτι που έχει επιβεβαιωθεί και από προηγούμενες έρευνες (Κοσμίδου, 2000, Παραϊοαννου et al, 2002; Σάγκοβιτς, 2002). Το γεγονός ότι κάθε προσανατολισμός στόχου στο γενικό ανώτερο επίπεδο είχε υψηλή θετική συσχέτιση με τον αντίστοιχο προσανατολισμό στο επίπεδο μαθήματος ΦΑ, επιβεβαίωσε την αρχή του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου, σύμφωνα με την οποία υπάρχει επίδραση μεταξύ των επιπέδων από πάνω προς τα κάτω και αντίστροφα και έρχεται σε συμφωνία με τα συμπεράσματα παρόμοιων μελετών (Μυλώσης, 2000; Παραϊοαννου et al, 2002). Τα αποτελέσματα αυτά είναι πολύ ενθαρρυντικά, γιατί υποδεικνύουν πως αν τα παιδιά με την παρέμβαση των κατάλληλων προγραμμάτων προσανατολίζονται στο στόχο για την προσωπική τους βελτίωση το σχολείο, τότε είναι δυνατόν να υιοθετήσουν αυτόν το στόχο και στη ζωή τους γενικότερα.

Επίσης, το γεγονός ότι αυξάνεται το ποσοστό προβλεψιμότητας μιας μεταβλητής όταν αυτή σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο γενικότητας εξετάζεται σε σχέση με μεταβλητές του ίδιου επιπέδου, επιβεβαιώνει την αρχή της εξειδίκευσης του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου στόχων, σύμφωνα με την οποία οι

προσανατολισμοί στόχων θα πρέπει να εξετάζονται σε συγκεκριμένα επίπεδα γενικότητας, καθώς και σε συγκεκριμένους χώρους δράσης των ατόμων.

Ως προς τα πιστεύω, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά που πιστεύουν ότι πρωταρχικός σκοπός στη ζωή είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση, θεωρούν ότι σκοπός του μαθήματος ΦΑ είναι ο ανταγωνισμός και η προώθηση των ανθρώπων σε καταξιωμένες επαγγελματικές θέσεις. Αντίθετα, τα πιστεύω των παιδιών ότι ο σκοπός της ζωής είναι η κοινωνική προσφορά και η κατανόηση της επιστήμης σχετίζονται θετικά με τα πιστεύω τους ότι σκοπός του μαθήματος ΦΑ είναι η άσκηση σαν τρόπος ζωής και η δημιουργία καλών και νομιμοφρόνων πολιτών.

Ιδιαίτερα εντυπωσιακά όμως είναι τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των σχέσεων που έχουν οι προσανατολισμοί στόχων των παιδιών με τα πιστεύω τους. Από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα παιδιά που έχουν ως στόχο την προσωπική τους βελτίωση, πιστεύουν πως η κοινωνική προσφορά και η κατανόηση του κόσμου και της επιστήμης πρέπει να αποτελούν τις πρωτεύουσες αξίες του ανθρώπου, ενώ για το μάθημα της ΦΑ πιστεύουν πως η αξία του έγκειται στο να προάγει την άσκηση σαν τρόπο ζωής και να δημιουργεί καλούς και υπεύθυνους πολίτες. Αντίθετα, τα παιδιά που στη ζωή τους έχουν προσανατολισμό στην ενίσχυση ή προστασία του εγώ τους, πιστεύουν ότι σκοπός της ΦΑ και της ζωής είναι η επαγγελματική και οικονομική καταξίωση και ο ανταγωνισμός.

Από όλα τα παραπάνω διαφαίνεται καθαρά πως μόνο ο στόχος για προσωπική βελτίωση σχετίζεται με αξίες που αφορούν το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, ενώ οι στόχοι για προστασία και ενίσχυση του εγώ συνδέονται με αξίες που σχετίζονται αποκλειστικά με το ατομικό συμφέρον. Σε παρόμοια συμπεράσματα είχαν καταλήξει και οι Nicholls et al (1985) καθώς και η Duda (1989), που υπογράμμισαν την ανάγκη υιοθέτησης του στόχου για βελτίωση και για μάθηση τόσο στο μάθημα της ΦΑ, όσο και στο χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα.

Τέλος, το συμπέρασμα προηγούμενων ερευνών (Ntoumanis & Biddle, 1999; Seifert, 1995) ότι δηλαδή ο στόχος για προσωπική βελτίωση συνεπάγεται θετικά συναισθήματα, ενώ ο στόχος στο εγώ μπορεί να συνεπάγεται και αρνητικά συναισθήματα, επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα θετικά συναισθήματα στη ΦΑ βιώνονται ως αποτέλεσμα κυρίως του στόχου για προσωπική βελτίωση. Αντίθετα, τα παθητικά-αρνητικά συναισθήματα στη ΦΑ (λύπη, φόβος, ντροπή κ.α.), έχουν μεγαλύτερη σχέση με το στόχο για προστασία του εγώ, ενώ τα αρνητικά-ενεργητικά

συναισθήματα στη ΦΑ (αναστάτωση, εχθρότητα, εκνευρισμός κ.α.) φαίνεται να έχουν σχέση με το στόχο για ενίσχυση αλλά και με το στόχο για προστασία του εγώ.

Ακόμη, διαπιστώθηκε πως τα θετικά συναισθήματα στη ζωή ερμηνεύονται σε ένα σημαντικό βαθμό και από το στόχο για προσωπική βελτίωση στο μάθημα ΦΑ. Παρόμοια, τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ζωή, φάνηκε ότι ερμηνεύονται σε ένα σημαντικό βαθμό από το στόχο για προστασία του εγώ στο μάθημα της ΦΑ. Το συμπέρασμα αυτό αναδεικνύει από τη μια μεριά την αξία και τη δύναμή του μαθήματος της ΦΑ, το οποίο φαίνεται να επηρεάζει τα γενικότερα συναισθήματα των παιδιών, ενώ από την άλλη μεριά υποδεικνύει την ανάγκη υιοθέτησης κατά το μάθημα της ΦΑ του στόχου για προσωπική βελτίωση.

Τέλος, από την παρούσα έρευνα φάνηκε πως στατιστικά σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για ενίσχυση του εγώ στη ζωή αλλά και στη ΦΑ είχε το πιστεύω ότι σκοπός της ΦΑ είναι ο ανταγωνισμός και το πιστεύω ότι η πρωτεύουσα επιδίωξη στη ζωή είναι η εξασφάλιση οικονομικού-κοινωνικού status. Αυτό σημαίνει πως τα παιδιά που έχουν έντονο τον προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ πιστεύουν ότι για να εξασφαλίσουν υψηλό οικονομικό και κοινωνικό κύρος στη ζωή τους, χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικά και διεκδικητικά, κάτι που στο μάθημα ΦΑ τα οδηγεί στην υιοθέτηση ανταγωνιστικών συμπεριφορών. Η θεώρηση αυτή, την οποία ασπάζεται όλο και περισσότερος κόσμος στις σύγχρονες κοινωνίες μπορεί σε καταστάσεις επίτευξης να οδηγεί στην αποκόμιση κάποιων βραχυπρόθεσμων επιτυχιών, σε ένα γενικότερο επίπεδο όμως που αφορά όλους τους χώρους της ζωής του ατόμου (οικογένεια, φίλοι κ.ά.) και άλλους τομείς πέρα από την επίτευξη (υπευθυνότητα, κοινωνικές σχέσεις κ.ά.), οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα και ενδεχομένως υποβαθμίζει την ποιότητα ζωής του ατόμου.

Προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές

Τα θεωρητικά συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν στην πράξη να αποτελέσουν ένα πρώτο έναυσμα για μία αλλαγή στον υπάρχοντα τρόπο διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, το γεγονός ότι οι συνέπειες των στόχων και των πιστεύω των παιδιών για το μάθημα ΦΑ επεκτείνονται και πέρα από αυτό, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η αλλαγή των πεποιθήσεων και των στόχων πρέπει να γίνει αντικείμενο διαθεματικής διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, η ισχυρή αλληλεπίδραση μεταξύ των πεποιθήσεων και στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ και των αντίστοιχων παραμέτρων στη ζωή γενικότερα, συνεπάγεται ότι η προσπάθεια για την καλλιέργεια πεποιθήσεων και



στόχων που συμβάλουν στην παρακίνηση και απόδοση των μαθητών, θα είναι πολύ πιο αποτελεσματική διαμέσου της διαθεματικής εκπαίδευσης απ' ότι διαμέσου της παραδοσιακής διδασκαλίας.

Επίσης, το συμπέρασμα ότι ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση περισσότερο από όλους τους άλλους προσανατολισμούς έχει τα θετικότερα αποτελέσματα (θετικά συναισθήματα, πιστεύω ότι σκοπός της ΦΑ είναι η άσκηση σαν τρόπος ζωής, πιστεύω ότι στη ζωή αξίζει κανείς να επιδιώκει την κατανόηση της επιστήμης και να προσφέρει στο κοινωνικό σύνολο), υποδεικνύει ότι η διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ πρέπει να καλλιεργεί αυτόν τα στόχο. Κατά συνέπεια, αξίζει τον κόπο να αναπτυχθούν παρεμβατικά προγράμματα στη ΦΑ, τα οποία θα στοχεύουν στη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης που θα είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση των αθλητικών ικανοτήτων και γνώσεων. Τα προγράμματα όμως αυτά δεν αρκεί να είναι μονοδιάστατα, να επικεντρώνονται δηλαδή στη βελτίωση των αθλητικών δεξιοτήτων, αλλά θα πρέπει να έχουν και στόχο τη βελτίωση των παιδιών και έξω από το μάθημα της ΦΑ στη ζωή τους γενικότερα. Κατά συνέπεια, χρειάζεται τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να βελτιώνουν τις ικανότητές τους στο μάθημα της ΦΑ, αλλά και να μαθαίνουν πως θα μεταφέρουν αυτήν την προσπάθεια για προσωπική βελτίωση στο μάθημα της ΦΑ και σε άλλους χώρους (οικογένεια, φίλοι) και σε άλλους τομείς που δεν έχουν σχέση με την επίτευξη (υπευθυνότητα, κοινωνικές σχέσεις κλπ.) και έτσι να βελτιώνουν τον εαυτό τους στη ζωή τους γενικότερα.

Μάλιστα το γεγονός ότι υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο μάθημα της ΦΑ και σε ένα ανώτερο επίπεδο π.χ. την προσωπικότητα σαν σύνολο, δηλώνει ότι όχι μόνο το μάθημα της ΦΑ, αλλά και τα άλλα μαθήματα θα πρέπει να δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια του στόχου για προσωπική βελτίωση και στη μάθηση. Έτσι, η διδασκαλία δεν θα αντιμετωπίζεται σαν κάτι που αφορά το κάθε μάθημα ξεχωριστά, αλλά θα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ως πρωταρχικό σκοπό δεν θα πρέπει μόνο να έχει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγική διαδικασία, καλλιεργώντας στα παιδιά ως πρωταρχικές αξίες την κατάληψη των υψηλότερων και πιο «καλοπληρωμένων» επαγγελματικών θέσεων. Αλλά ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα προάγει μέσα από διαθεματικές ενότητες τη χαρά της δημιουργίας και της μάθησης, τη συνεχή προσπάθεια για την βελτίωση του εαυτού και τη συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες για την αποκόμιση θετικών εμπειριών και συναισθημάτων.

Τέλος, από την παρούσα έρευνα φάνηκε πως σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία του στόχου για προσωπική βελτίωση στη ζωή έχει και το πιστεύω που σχετίζεται αποκλειστικά με τη ΦΑ και το σκοπό της να προάγει την άσκηση σαν τρόπο ζωής. Το συμπέρασμα αυτό υποδεικνύει ότι τα μελλοντικά αναλυτικά προγράμματα ΦΑ χρειάζεται να προάγουν την άσκηση και εκτός του μαθήματος ΦΑ, θα πρέπει δηλαδή να ωθούν τα παιδιά να ασκούνται και σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου. Για να το πετύχουν αυτό, τα μελλοντικά προγράμματα ΦΑ θα πρέπει να στοχεύουν όχι μόνο στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, αλλά και στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα έχουν σχέση με το πόσο και με ποια ένταση πρέπει τα παιδιά να ασκούνται, καθώς και με το πώς να ελέγχουν το βαθμό στον οποίο γυμνάζονται σε ώρες εκτός του σχολικού ωραρίου.

Εν κατακλείδι, προκύπτει ότι ο προσανατολισμός στη βελτίωση γενικά στη ζωή και ειδικά σε συγκεκριμένους χώρους όπως η ΦΑ δημιουργεί μια θετική συναισθηματική και γνωστική βάση, πάνω στην οποία το άτομο μπορεί να οικοδομήσει προσδοκίες, πλάνα και στρατηγικές για μελλοντικές ενέργειες. Κάτι τέτοιο δεν προκύπτει από τον προσανατολισμό στην ενίσχυση του εγώ, ενώ πολύ αρνητική είναι η συναισθηματική βάση που συνδέεται με το στόχο για προστασία του εγώ. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, και όσοι είναι υπεύθυνοι για την αγωγή των παιδιών πρέπει όλα αυτά να τα έχουν υπ' όψιν και να φροντίζουν ώστε τα παιδιά να υιοθετούν τον προσανατολισμό για προσωπική βελτίωση σε όλους τους χώρους της ζωής τους.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Εφόσον υπάρχουν σχέσεις ανάμεσα στο μάθημα της ΦΑ και σε ένα ανώτερο επίπεδο π.χ. την προσωπικότητα σαν σύνολο, παρόμοιες σχέσεις μπορεί να υπάρχουν και ανάμεσα στη ΦΑ και στα άλλα μαθήματα και κατ' επέκταση ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια, τον ελεύθερο χρόνο και άλλους χώρους. Η προοπτική αυτή αποτελεί μία πρόκληση για μελλοντικές έρευνες, ώστε να εξεταστεί η αλληλεπίδραση των προσανατολισμών στόχων σε διάφορους χώρους της ζωής του ανθρώπου.

Παρόμοια, αντικείμενο μελλοντικής έρευνας μπορεί να αποτελέσει και η αλληλεπίδραση των προσανατολισμών στόχων ανάμεσα σε διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης ενέργειας. Μολονότι, σε προηγούμενες έρευνες έχει εξεταστεί η σχέση των προσανατολισμών στόχων των παιδιών με τις συμπεριφορές τους σε συγκεκριμένους τομείς όπως η πειθαρχία (Τσιγγίλης, 2001) ή η υγεία (Σάγκοβιτς, 2002), ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να διερευνηθεί η σχέση των προσανατολισμών

στόχων των μαθητών-τριών σε έναν τομέα π.χ. στην επίτευξη με τους στόχους τους σε άλλους τομείς όπως είναι η υπευθυνότητα, η κοινωνική συμπεριφορά κ.α. Η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα των σχέσεων των προσανατολισμών στόχων ανάμεσα σε διαφορετικούς τομείς της ανθρώπινης δράσης, αναδείχτηκε και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, από την οποία φάνηκε πως πιθανόν να υπάρχουν στόχοι στην προσωπική βελτίωση σε διάφορους τομείς της ζωής (π.χ. οικογένεια, φίλοι κ.ά.) και ενδεχομένως σε τομείς της ανθρώπινης δράσης πέρα από την επίτευξη (π.χ. υπευθυνότητα, κοινωνική συμπεριφορά) που παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία των συναισθημάτων στη ΦΑ.

Επίσης, οι προσανατολισμοί στόχων των μαθητών-τριών θα πρέπει να εξεταστούν σε σχέση και με άλλες μεταβλητές όπως είναι οι επιδιώξεις, οι προσδοκίες κ.ά. Έτσι, θα είναι πιο εύκολο να αποσαφηνιστεί πως συνδέονται όλες αυτές οι ψυχολογικές παράμετροι μεταξύ τους και με τους προσανατολισμούς στόχων και κατά συνέπεια να δημιουργηθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το ρόλο των προσανατολισμών στόχων και τη λειτουργία τους ως κίνητρα στην συμπεριφορά των παιδιών.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ

Ερωτηματολόγιο 1. Εκτίμηση των προσανατολισμών στόχων στο γενικό ανώτερο επίπεδο.

| Γενικά, στη ζωή μου ... | Κωδικός |
|--|----------------|
| Συχνά ανησυχώ μήπως κριθώ αρνητικά από τους άλλους. | 1 |
| Μ' αρέσει να κάνω κάτι και οι άλλοι να μ' αγαπούν. | 3 |
| Συχνά ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους. | 5 |
| Η σκέψη ότι οι άλλοι θα μ' αγαπούν με κάνει να προσπαθώ ακόμη περισσότερο. | 6 |
| Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι σε ότι υστερώ. | 7 |
| Αγωνίζομαι να αποδείξω ότι είμαι σπουδαιότερο άτομο από τους άλλους. | 8 |
| Είναι σημαντικό να κάνω κάτι και οι άλλοι να μ' αγαπούν. | 10 |
| Χαίρομαι περισσότερο όταν βελτιώνομαι σε κάτι που δεν ήμουν και τόσο καλός. | 11 |
| Συχνά ανησυχώ με την πιθανότητα να με χαρακτηρίσουν άσχημα. | 13 |
| Θα προσπαθώ συνέχεια μ' αυτά που κάνω να γίνομαι αγαπητός. | 14 |
| Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι συνεχώς. | 15 |
| Η σκέψη ότι θα φανώ σπουδαιότερος από τους άλλους με κάνει να προσπαθώ. | 16 |
| Στόχος μου είναι να αποφεύγω ενέργειες για τις οποίες κάποιος μπορεί να με χαρακτηρίσουν αρνητικά. | 17 |
| Στόχος μου είναι να ενεργώ έτσι ώστε να μ' αγαπούν οι άλλοι. | 18 |
| Αισθάνομαι ικανοποίηση όταν βλέπω ότι βελτιώνομαι σαν άτομο. | 19 |
| Αρχή μου είναι να αποδεικνύω ότι είμαι κάτι ανώτερο από τους άλλους. | 20 |
| Είμαι άνθρωπος που φοβάται τα αρνητικά σχόλια των άλλων. | 21 |
| Νιώθω υπέροχα όταν μ' αυτά που κάνω οι άλλοι μ' αγαπούν. | 22 |
| Θέλω να φαίνομαι καλύτερος από τους άλλους σ' όλους τους τομείς της ζωής. | 23 |
| Με απασχολεί πολύ το πώς με βλέπουν οι άλλοι και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ. | 24 |
| Μια από τις αρχές μου είναι να κάνω πάντα τη μεγαλύτερη προσπάθεια. | 26 |
| Είναι σημαντικό για μένα να ξεχωρίζω ανάμεσα στους άλλους ανθρώπους. | 27 |
| Μ' ενθουσιάζει η ιδέα ότι θα φανώ καλύτερος από τους άλλους. | 31 |
| Δεν θα πάψω ποτέ να προσπαθώ να γίνομαι όλο και καλύτερος. | 32 |

Σημείωση: Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5= συμφωνώ απόλυτα, 1= διαφωνώ απόλυτα)

Ερωτηματολόγιο 2. Εκτίμηση των προσανατολισμών στόχων στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| Στους χώρους άθλησης... | Κωδ. |
|---|-------------|
| Νοιώθω υπέροχα όταν είμαι ο/η μόνος/μόνη που μπορεί να κάνει μια άσκηση | 1 |
| Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνώ τους άλλους | 2 |
| Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση και έτσι οι άλλοι να μ' αγαπούν | 3 |
| Αρχή μου είναι ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου | 4 |
| Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις δεξιότητές μου | 5 |
| Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος όταν είμαι ο μόνος που τα καταφέρνει σε παιχνίδια και ασκήσεις | 6 |
| Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες | 7 |
| Χαίρομαι όταν αναπτύσσω τις ικανότητές μου και οι άλλοι με αγαπούν | 8 |
| Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια | 9 |
| Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη | 10 |
| Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων | 11 |
| Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα | 12 |
| Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ | 13 |
| Όταν μαθαίνω μια άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο | 14 |
| Αρχή μου είναι να προσπαθώ να ξεπερνώ τους άλλους σε παιχνίδια και ασκήσεις | 15 |
| Συχνά φοβάμαι ότι αν προσπαθήσω σε μια άσκηση, ίσως φανώ ανίκανος/ανίκανη | 16 |
| Θέλω να πετυχαίνω ψηλές επιδόσεις και να μ' αγαπούν οι άλλοι | 17 |
| Τους συμμαθητές μου πάντα θα προσπαθώ να τους ξεπερνώ | 18 |
| Μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός | 20 |
| Μ' αρέσει να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια, όσο δύσκολα κι αν είναι | 21 |
| Θέλω ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη | 23 |
| Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν κάνω κάτι σωστά και οι άλλοι με αγαπούν | 24 |
| Χαίρομαι όταν οι άλλοι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο εγώ | 26 |
| Μ' αρέσει να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί έτσι αναπτύσσω τις ικανότητές μου | 29 |

Σημείωση: Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5= συμφωνώ απόλυτα, 1= διαφωνώ απόλυτα)

Ερωτηματολόγιο 3. Εκτίμηση των πιστεύω των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο.

| Τι αξίζει να επιδιώκει ο άνθρωπος στη ζωή; | Κωδ. |
|---|-------------|
| Χρήματα για πολυτελή ζωή | 1 |
| Να σπουδάσει στα πιο διάσημα κολέγια, πανεπιστήμια, κλπ. | 2 |
| Να κάνει το χρέος του στην κοινωνία | 3 |
| Να είναι δραστήριος για το καλό της κοινωνίας | 4 |
| Δουλειές που εξασφαλίζουν μεγάλες διακοπές και χρήματα για ταξίδια | 5 |
| Την αναγνώριση των άλλων ως κορυφαίος στο επάγγελμά του | 6 |
| Δουλειές που εξασφαλίζουν άνεση και άπλετο ελεύθερο χρόνο | 7 |
| Στη δουλειά του να ξεπερνά τους άλλους ώστε να φτάσει στην κορυφή | 8 |
| Να καταλάβει τις επιδράσεις των νέων ανακαλύψεων | 9 |
| Την κορυφή των πιο καταξιωμένων επαγγελμάτων | 10 |
| Να αφοσιώνεται στο κοινό καλό | 11 |
| Δουλειές μέσα από τις οποίες αυτός θα καθορίζει τη ζωή των άλλων και όχι οι άλλοι τη δική του | 12 |
| Να είναι χρήσιμος στους άλλους | 13 |
| Χρήματα για να εξαγοράζει τα πάντα | 14 |
| Να βοηθάει τους άλλους | 15 |
| Να θυσιάζει απολαύσεις για να κάνει το σωστό | 16 |
| Δουλειές όπου θα έχουν τη μέγιστη δύναμη-εξουσία | 17 |
| Να κάνει πράγματα που οφείλει, ακόμη κι αν δεν θέλει | 18 |
| Να κατανοήσει τα κρίσιμα προβλήματα των σύγχρονων κοινωνιών | 19 |
| Δουλειές όπου αυτά που φαντάζεται θα τα κάνει πράξη | 20 |
| Να κάνει τη ζωή των άλλων καλύτερη | 21 |
| Δουλειές μέσα απ' τις οποίες θα μπορεί να συνεχίσει να μαθαίνει | 22 |
| Να είναι πρώτα απ' όλα υπεύθυνος και νομοταγής | 23 |
| Δουλειές όπου θα αντιμετωπίζει συνεχώς νέες προκλήσεις | 24 |
| Να ανακαλύψει νέες τεχνολογίες | 25 |
| Να κατανοήσει τη φύση και πως αυτή λειτουργεί | 26 |
| Να εμβαθύνει στην επιστήμη | 27 |
| Να αναπτύξει δεξιότητες που οδηγούν στην κορυφή των πιο καταξιωμένων επαγγελμάτων | 28 |
| Να προάγει την επιστήμη | 29 |
| Να καταλάβει πώς λειτουργεί η πολιτική | 30 |
| Δουλειές όπου θα αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του | 31 |
| Να προάγει την επιστημονική γνώση | 32 |
| Να κατανοήσει τις ανθρώπινες σχέσεις | 33 |
| Χρήματα για να αγοράζει το καλύτερο που υπάρχει | 34 |
| Να καταλάβει προς τα πού εξελίσσεται η κοινωνία | 35 |
| Να κάνει νέες επιστημονικές ανακαλύψεις | 36 |

Σημείωση: Οι απαντήσεις δόθηκαν σε εξαβάθμια κλίμακα Likert (6= πάνω από όλα αυτό, 1= σε καμία απολύτως περίπτωση)

Ερωτηματολόγιο 4. Εκτίμηση των πιστεύω των παιδιών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| Ένα πολύ σημαντικό πράγμα που το μάθημα φυσικής αγωγής πρέπει να κάνει είναι... | Κωδ. |
|--|------|
| ...να μας διδάσκει να είμαστε ικανοποιημένοι όταν προσπαθούμε όσο το δυνατό περισσότερο | 1 |
| ...να μας διδάσκει πώς να ασκούμαστε | 2 |
| ...να μας διδάσκει να θυσιάζουμε τις απολαύσεις και να εργαζόμαστε για να κάνουμε το σωστό πράγμα | 3 |
| ...να μας διδάσκει να είμαστε επιθετικοί | 4 |
| ...να μας δίνει την ευκαιρία να πάμε στην πανεπιστημιακή σχολή που επιθυμούμε | 5 |
| ...να μας κάνει να αισθανόμαστε σημαντικά άτομα | 6 |
| ...να μας δείχνει ότι επιτυχία σημαίνει πάντα να προσπαθούμε όσο το δυνατό περισσότερο | 7 |
| ...να διατηρεί τους ανθρώπους σε καλή φυσική κατάσταση | 8 |
| ...να μας κάνει νομιμόφρονες | 9 |
| ...να μας κάνει σκληρούς χαρακτήρες | 10 |
| ...να μας βοηθάει να μπορούμε στις καλύτερες σχολές των πανεπιστημίων | 11 |
| ...να μας δίνει την ευκαιρία να αισθανόμαστε πρωταθλητές | 12 |
| ...να μας μαθαίνει τι σημαίνει ομαδική εργασία | 13 |
| ...να μας δείχνει πώς μπορούμε να ασκούμαστε σ' όλη μας τη ζωή | 14 |
| ...να μας προετοιμάζει για επαγγέλματα τα οποία θα μας επιτρέπουν να βοηθήσουμε τους συνανθρώπους μας | 15 |
| ...να μας διδάσκει το ένστικτο του σκληρού κυνηγού | 16 |
| ...να μας προετοιμάζει για να αγγίζουμε την κορυφή στα επαγγέλματά μας | 17 |
| ...να μας διδάσκει να συνεχίζουμε την εργασία μας παρ' όλα τα εμπόδια | 18 |
| ...να μας δίνει την ευκαιρία να ψυχαγωγούμαστε | 19 |
| ...να μας διδάσκει πώς να κρατάμε τα σώματά μας υγιή | 20 |
| ...να μας διδάσκει να σεβόμαστε τις ανώτατες πολιτικές αρχές | 21 |
| ...να μας βοηθάει ν' ακολουθήσουμε επαγγέλματα που πληρώνουν καλά χρήματα | 22 |
| ...να μας διδάσκει να κάνουμε την εργασία μας ψηλών προδιαγραφών | 23 |
| ...να μας δείχνει πώς να είμαστε καλύτεροι από τους περισσότερους ανθρώπους | 24 |
| ...να μας διδάσκει να εργαζόμαστε σε συνεργασία με άλλους | 25 |
| ...να μας διδάσκει να σεβόμαστε το σώμα μας | 26 |
| ...να μας προετοιμάζει να κάνουμε πράγματα που οφείλουμε να κάνουμε, ακόμη και στην περίπτωση που δεν το θέλουμε | 27 |
| ...να μας βοηθάει να βελτιώνουμε τις επιδεξιότητές μας, έτσι ώστε να γίνουμε καλύτεροι | 28 |
| ...να μας δίνει την ευκαιρία να γίνουμε επαγγελματίες αθλητές | 29 |
| ...να μας δίνει αυτοπεποίθηση | 30 |
| ...να μας διδάσκει πώς να παρακάμπτουμε τους κανονισμούς, όταν είναι απαραίτητο | 31 |
| ...να μας κάνει υπεύθυνους νομιμόφρονες πολίτες | 32 |
| ...να μας δείχνει πώς μπορούμε να κάνουμε οτιδήποτε δυνατό για να κερδίσουμε | 33 |
| ...να μας δίνει τις επιδεξιότητες έτσι ώστε να πιάσουμε τα καλύτερα επαγγέλματα | 34 |
| ...να μας κάνει να αισθανόμαστε νικητές | 35 |
| ...να μας δίνει την ευκαιρία να γίνουμε πλούσιοι | 36 |
| ...να μας διδάσκει ν' ακολουθούμε τους κανονισμούς | 37 |
| ...να μας προετοιμάσει για επαγγέλματα μέσα από τα οποία μπορούμε να υπηρετούμε την κοινωνία | 38 |
| ...να μας προετοιμάσει για μια ζωή, στην οποία το να νικάει κανείς είναι το παν | 39 |
| ...να μας βοηθάει στο να γίνουμε δημοφιλείς μεταξύ των φίλων μας | 40 |
| ...να μας διδάσκει να ανταγωνιζόμαστε τους άλλους | 41 |
| ...να μας διδάσκει να κάνουμε ότι είναι απαραίτητο, ώστε να είμαστε πάντα οι καλύτεροι | 42 |
| ...να μας διδάσκει να φερόμαστε σωστά | 43 |
| ...να παραγκωνίζει αυτούς που δεν έχουν τα απαραίτητα προσόντα | 44 |

Σημείωση: Οι απαντήσεις δόθηκαν σε εξαβάθμια κλίμακα Likert (6= πάνω από όλα αυτό, 1= σε καμία απολύτως περίπτωση)

Ερωτηματολόγιο 5. Εκτίμηση των συναισθημάτων των παιδιών στο γενικό ανώτερο επίπεδο

| Γενικά νοιώθεις κατά αυτόν τον τρόπο, δηλαδή, έτσι αισθάνεσαι κατά μέσο όρο στη ζωή σου | Κωδικός |
|---|---------|
| Ενδιαφερόμενος | 1 |
| Λυπημένος | 2 |
| Σε έξαψη | 3 |
| Αναστατωμένος | 4 |
| Δυνατός | 5 |
| Ένοχος | 6 |
| Τρομαγμένος | 7 |
| Εχθρικός | 8 |
| Ενθουσιώδης | 9 |
| Περήφανος | 10 |
| Ευερέθιστος | 11 |
| Σε επαγρύπνηση | 12 |
| Ντροπασμένος | 13 |
| Εμπνευσμένος | 14 |
| Εκνευρισμένος | 15 |
| Αποφασισμένος | 16 |
| Προσεκτικός | 17 |
| Νευρικός | 18 |
| Δραστήριος | 19 |
| Φοβισμένος | 20 |

Σημείωση: Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5= εξαιρετικά, 1= ελάχιστα ή καθόλου)

Ερωτηματολόγιο 6. Εκτίμηση των συναισθημάτων των παιδιών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

| Γενικά νοιώθεις κατά αυτόν τον τρόπο στο μάθημα φυσικής αγωγής, δηλαδή, έτσι αισθάνεσαι κατά μέσο όρο στα μαθήματα φυσικής αγωγής | Κωδικός |
|---|---------|
| Ενδιαφερόμενος | 1 |
| Λυπημένος | 2 |
| Σε έξαψη | 3 |
| Αναστατωμένος | 4 |
| Δυνατός | 5 |
| Ενοχος | 6 |
| Τρομαγμένος | 7 |
| Εχθρικός | 8 |
| Ενθουσιώδης | 9 |
| Περήφανος | 10 |
| Ευερέθιστος | 11 |
| Σε επαγρύπνηση | 12 |
| Ντροπιασμένος | 13 |
| Εμπνευσμένος | 14 |
| Εκνευρισμένος | 15 |
| Αποφασισμένος | 16 |
| Προσεκτικός | 17 |
| Νευρικός | 18 |
| Δραστήριος | 19 |
| Φοβισμένος | 20 |

Σημείωση: Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5= εξαιρετικά, 1= ελάχιστα ή καθόλου)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Eds), *Motivation in Sport and Exercise* (pp.161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Balaguer, I., Duda, J.L., Atienza, F.L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.
- Biddle, S.J.H., & Ntoumanis, N. (1999). Motivational climate in physical activity: A meta-analysis of cognitive and affective outcomes. *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology (part 1), Prague*, 99-101.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Academic Press.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Diggelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Duda, J.L. (1989). The relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among male and female high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L., Martinez C., & Balaguer I. (1999). The perceived motivational climate and psychological well-being among artistic gymnasts. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 170-172.
- Duda, J.L., & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J.L., Olson, L.K., & Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientations to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 62, 79-87.
- Durik, A.M., & Harackiewicz, J.M. (2003). Achievement goals and intrinsic motivation: Coherence, concordance and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 378-385.

- † Dweck, C.S. (1999). *Self theories and goals: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Elliot, J.A., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232.
- † Elliot, J.A., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *70*, 461-475.
- 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.
- Hayashi, C.T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *18*, 194-215.
- † Jagacinski, C.M., & Strickland, O.J. (2000). The role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, *12*, 189-208.
- † Κοσμίδου, Ε. (2000). *Αποτελέσματα παρέμβασης στο μάθημα της φυσικής αγωγής με βάση το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- † Lazarus R.S. (2000). Cognitive- motivational- relational theory of emotion. In Y.L. Hanin (Eds), *Emotions in Sport* (pp. 39-63). Champaign, IL: Human Kinetics.
- † Magyar, T.M. & Feltz, D.L. (2003). The influence of dispositional and situational tendencies on adolescent girls' sport confidence sources. *Psychology of Sport and Exercise*, *4*, 175-190.
- † Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., & Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, *80*, 514-523.
- Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *89*, 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., & Maehr M.L. (1998). The development and validation of scales assessing Students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, *23*, 113-131
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review*, *8*, 207-229.

- Μυλώσης, Δ. (2000). *Μια προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των στόχων επίτευξης σε ένα ημερήσιο μάθημα φυσικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- † Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- † Nicholls, J., Patashnick, M., & Nolen, S.B. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nolen, S.B., & Haladyna, T.M. (1990). Motivation and studying in high school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 27, 115-126.
- † Ntoumanis N., & Biddle S.J.H., (1999). Affect and achievement goals in physical activity: a meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-332.
- Ntoumanis N., & Biddle S.J.H., (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139-156.
- † Ommundsen, Y. (2001). Students' implicit theories of ability in physical education classes: The influence of motivational aspects of the learning environment. *Learning Environments Research*, 4, 139-158.
- † Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology (part 1)*, Prague, 45-52.
- † Παπαϊωάννου, Α. (2000). Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές: 1) Στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άσκησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας-ατέλειας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.
- Παπαϊωάννου, Α., & Βουδαλιδάκης, Η. (1999). Αντιλήψεις ορθοδόξων χριστιανών και μουσουλμάνων μαθητών για την αξία της επιτυχίας στο σχολείο στον αθλητισμό και στη ζωή. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 1, 58-76.
- Papaioannou, A. (1997). "I agree with the referee's abuse, that's how I also beat...": Prediction of sport violence and attitudes towards sport violence. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 113-129.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate in physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker et al (Eds). *Psychology for physical educators* (pp. 51-69). Urbana, IL: Human Kinetics.

- Papaioannou, A., Mylosis, D., Kosmidou, E., & Tsiggilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- † Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto.
- † Pensaard, A.M., & Roberts, G.S. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 101-116.
- † Roberts, G.C., Treasure, D.C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Σάγκοβιτς (2002). *Στόχοι των μαθητών στον τομέα των συμπεριφορών υγείας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Seifert, T.L. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *The Journal of Psychology*, 129, 543-552.
- † Θεοδωράκης, Γ., Γούδας Μ. & Παπαϊωάννου, Α. (2001). *Η ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Todorovich, J.R., & Curtner-Smith, M.D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European physical education review*, 8, 119-138.
- † Τσιγγίλης, Ν., (2001). *Αρχική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου προσανατολισμού στόχων για επίτευξη και πειθαρχία στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- † Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Eds), *Advances in experimental social psychology* (pp.271-360). San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R.J. (in press). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise*. Campaign, IL: Human Kinetics.

- † Vallerand, R.J. & Blanchard, C. (2000). The study of emotion in sport and exercise. In Y.L. Hanin (Eds), *Emotions in Sport* (pp. 3-37). Champaign, IL: Human Kinetics.
- 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.
- † Vlachopoulos, S., Biddle, S., & Fox, K. (1996). A social-cognitive investigation into the mechanisms of affect generation in children's physical ability. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 174 -193.
- † Watson, D. & Clark, L.A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Whitehead, J., Andrée K.V., & Lee, M.J. (2003, in press). Achievement perspectives and perceived ability: how far do interactions generalize in youth sport? *Psychology of Sport and Exercise*.
- † Wolters, C.A., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Yoo, J. (1999). Motivational- behavioral correlates of goal orientation and perceived motivational climate in physical education contexts. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 262-274.
- † Ζλατάνου, Β. (2002). *Η εγκυρότητα του ιεραρχικού μοντέλου των στόχων στον τομέα των θετικών συμπεριφορών υγείας. Η αντίληψη για την επίδραση των φίλων. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.*