

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΜΕΤΡΗΣΗ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ, ΤΩΝ ΠΡΟΣΔΟΚΙΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗΣ
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΟ
ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

της
Πούλιου Δήμητρας

Μεταπτυχιακή Διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης του μεταπτυχιακού τίτλου του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ψυχολογία της Άσκησης» του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό Σώμα:

1^η επιβλέπουσα: Χασάνδρα Μαίρη, Λέκτορας

2^{ος} επιβλέπων: Γούδας Μάριος, Λέκτορας

3^{ος} επιβλέπων: Θεοδωράκης Γιάννης, Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μέτρηση των Στάσεων, των Προσδοκιών και της Εσωτερικής Παρακίνησης των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις, τις προσδοκίες και την εσωτερική παρακίνηση μαθητών/τριών φυσικής αγωγής και να ελέγξει αν οι παραπάνω μεταβλητές προβλέπουν τις μελλοντικές στάσεις των μαθητών/τριών για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 235 μαθητές με μέσο όρο ηλικίας τα 13 (± 1.49). Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια: α) Στάσεις ως προς τη φυσική αγωγή (Ajzen, 1991), όπως έχει προσαρμοστεί στον Ελληνικό πληθυσμό από τον Θεοδωράκη (1994), β) το ερωτηματολόγιο Εσωτερικής Παρακίνησης «Intrinsic Motivation Inventory» (Ryan, 1982; McAuley, Dancan & Tammen, 1989), έτσι όπως προσαρμόστηκε από Γούδα και Παπαχαρίση (2005) και γ) το ερωτηματολόγιο «Προσδοκιών Αποτελέσματος» (Rodgers & Brawley, 1991), έτσι όπως προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000). Δεκαπέντε μέρες μετά την πρώτη μέτρηση οι μαθητές συμπλήρωσαν ξανά το ερωτηματολόγιο των στάσεων ως προς την φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των παραγόντων της εσωτερικής παρακίνησης, των προσδοκιών και των στάσεων, εκτός από την μεταβλητή άγχος που δεν παρουσίασε υψηλές συσχετίσεις. Επίσης, οι μελλοντικές στάσεις των μαθητών/τριών για το μάθημα της φυσικής αγωγής προβλέπονταν με μεγαλύτερη ακρίβεια, όταν στο μοντέλο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς προστέθηκαν οι προσδοκίες αποτελεσμάτων και η εσωτερική παρακίνηση. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν πορίσματα προηγούμενων ερευνών σε ότι αφορά τις στάσεις, την εσωτερική παρακίνηση και τις προσδοκίες των μαθητών/τριων ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα ευρήματα της μελέτης εκτιμάται ότι θα βοηθήσουν την επιστημονική κοινότητα στη λήψη μέτρων για στοχευμένες παρεμβάσεις, μέσω του μαθήματος της ΦΑ στο σχολείο, ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλα προγράμματα που θα ενισχύουν τους παραπάνω παράγοντες.

ABSTRACT

Measurement of students' attitudes, outcome expectancies and intrinsic motivation towards the lesson of Physical Education.

The aim of the present study was to examine the physical education students' attitudes, outcome-expectancies and intrinsic motivation and to examine if the above variables predict the future students' attitudes towards the lesson of physical education. The sample consisted of 235 students with an average of age 13 (\pm 1.49). Participants complete the following questionnaires: a) the "attitudes towards physical education" (Ajzen, 1991), as adapted to Greek population by Theodorakis (1994), b) the «Intrinsic Motivation Inventory» (Ryan, 1982; McAuley, Dancan & Tammen, 1989), as adapted to Greek population by Goudas and Papacharisis (2005) and c) the "outcome expectancies" questionnaire (Rodgers & Brawley, 1991), as adapted in Greek by Goudas, Dermitzaki and Bagiatis (2000). Fifteen days after the first measurement students completed the attitudes questionnaire again. The results of the present study showed that there were significant correlations among all the measured variables of the attitudes, outcome –expectancies and intrinsic motivation, except of the variable "stress" which did not reveal significant correlation. Prediction of physical education students' future attitudes was higher when outcome expectancies and intrinsic motivation were added in the model of Planned Behavior. In conclusion, the results of the present research confirm the findings of previous researches to what it concerns the intrinsic motivation, the attitudes of the exercise and the expectancies of the students towards to the subject of physical education. It is estimated that the findings of the study will help the scientific society to take measures and make special programs which enchain the above factors of physical education subject.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	ii
ABSTRACT.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	iv
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Σκοπός Έρευνας.....	2
Σημασία της έρευνας.....	2
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	3
Άσκηση και υγεία.....	3
Έφηβοι και άσκηση.....	3
Φυσική αγωγή στο σχολείο	5
Παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή των εφήβων στην φυσική αγωγή.....	7
Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς.....	8
Θεωρία του Προσδοκώμενου Αποτελέσματος.....	12
Σχετικές έρευνες στη φυσική αγωγή	17
Θεωρία Εσωτερικής Παρακίνησης.....	22
Σχετικές έρευνες στη φυσική αγωγή	25
Σκοπός της έρευνας.....	33
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	34
Συμμετέχοντες.....	34
Διαδικασία μέτρησης.....	34

Εργαλεία μέτρησης.....	35
Σχεδιασμός έρευνας	41
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	42
Περιγραφικά στατιστικά πρώτης μέτρησης	42
Περιγραφικά στατιστικά δεύτερης μέτρησης.....	44
Μέσοι όροι και Τυπικές Αποκλίσεις.....	46
Διαφορές ανά φύλο ως προς το επίπεδο φυσικής δραστηριότητας....	48
Διαφορές ανά φύλο στην εσωτερική παρακίνηση.....	48
Διαφορές ανά φύλο στις στάσεις ως προς την άσκηση.....	48
Διαφορές ανά φύλο στις προσδοκίες των μαθητών.....	49
Ανάλυση συσχέτισης.....	49
Πρόβλεψη μελλοντικών στάσεων των μαθητών από τις μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, τις προσδοκίες των μαθητών και τις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης.....	50
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	52
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ- ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	57
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	62
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	74

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συχνότητα έντονης άσκησης κατά την διάρκεια μιας εβδομάδας
(΄B μέτρηση).

Πίνακας 2. Συχνότητα μέτριας άσκησης κατά την διάρκεια μιας εβδομάδας
(΄B μέτρηση).

Πίνακας 3. Συχνότητα ήπιας άσκησης κατά την διάρκεια μιας εβδομάδας
(΄B μέτρηση).

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις εσωτερικής παρακίνησης μαθητών.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στάσεων μαθητών (Α μέτρηση).

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στάσεων μαθητών (΄B μέτρηση).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις προσδοκιών μαθητών.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις όλων των παραγόντων του ερωτηματολογίου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο ρόλος και η αξία της φυσικής άσκησης στην ζωή του σύγχρονου ανθρώπου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση και βελτίωση της κατάστασης της υγείας του. Η τακτική φυσική δραστηριότητα έχει συνδεθεί με συγκεκριμένα σωματικά και ψυχολογικά οφέλη σε όλες τις ηλικίες (Sallis & Owen, 1999; Sallis & Patrick, 1994), γεγονός που καθιστά την άσκηση απαραίτητη, ιδιαίτερα για τα νέα παιδιά και τους εφήβους. Η σημασία της φυσικής αγωγής στην προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας και της υγείας έχει τονιστεί σε αρκετές μελέτες τα τελευταία χρόνια (Morrow, 1991). Η θετική επίδραση της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού στην ομαλή και αρμονική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολλαπλά τεκμηριωμένη (Sallis & Owen, 1999; Twisk, 2001).

Σε αντίθεση ωστόσο με τα ευεργετικά αποτελέσματα της άσκησης έχει παρατηρηθεί ότι η φυσική δραστηριότητα και κυρίως το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών για το μάθημα της φυσικής αγωγής μειώνεται όσο μεγαλώνουν (Παπαϊωάννου & Διγγελίδης, 1996). Η ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται με τη συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να επιτευχθεί με τη διαμόρφωση και υιοθέτηση θετικών στάσεων προς το μάθημα, εφόσον σύμφωνα με τον Ajzen (1988), η στάση αποτελεί μια προδιάθεση για ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή αντίδραση προς ένα αντικείμενο, θεσμό ή γεγονός.

Η διαμόρφωση και η υιοθέτηση θετικών στάσεων από την άλλη πρέπει να συνδυασθεί με την ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης στοιχείο απαραίτητο εφόσον βάση της θεωρίας (Deci & Ryan, 1985) είναι αυτή που καθοδηγεί συμπεριφορές που εκδηλώνονται για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση. Η δημιουργία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που θα ενεργοποιούν το ενδιαφέρον και την ικανοποίηση των μαθητών από τη σχολική φυσική αγωγή μπορούν στη συνέχεια να συνδυασθούν με την αξία και την αξιοποίηση των πιθανών αποτελεσμάτων που προσδίδουν οι μαθητές σ' αυτές τις δραστηριότητες. Η ανάπτυξη λοιπόν της παρακίνησης των μαθητών προς την άσκηση και την συμμετοχή σε φυσικές

δραστηριότητες είναι πολύ σημαντική για την επιτυχία του μαθήματος της φυσικής αγωγής όχι μόνο για τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αλλά και για τη συνέχιση της άσκησης μετά το σχολείο (Goudas, Biddle & Fox, 1994b). Η σχέση όλων των παραπάνω παραγόντων με το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική και αξίζει να εξεταστεί.

Σκοπός

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια να εξεταστούν οι στάσεις, οι προσδοκίες και η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο και να ελέγξει αν οι παραπάνω μεταβλητές προβλέπουν τις μελλοντικές στάσεις των μαθητών/τριών για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Τα θεωρητικά μοντέλα που χρησιμοποιήθηκαν για τον καθορισμό των μεταβλητών που μελετήθηκαν είναι η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), η θεωρία των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Rodgers & Brawley, 1991) και η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985).

Σημασία της έρευνας

Τα ευρήματα της μελέτης εκτιμάται ότι θα βοηθήσουν την επιστημονική κοινότητα στη λήψη μέτρων για στοχευμένες παρεμβάσεις, μέσω του μαθήματος της ΦΑ στο σχολείο, ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλα προγράμματα που θα ενισχύουν τη δημιουργία θετικών στάσεων και προσδοκιών και που θα αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα του μαθήματος για τους έφηβους μαθητές αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Άσκηση και υγεία

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από έντονη υποκινητικότητα δεδομένου ότι η τεχνολογική εξέλιξη αντικατέστησε σχεδόν ολοκληρωτικά τη σωματική εργασία με τη μηχανή. Η αρνητική επίδραση που ασκεί η καθιστική ζωή στη διάρκεια και στην ποιότητα της ανθρώπινης ζωής είναι πλέον πολλαπλά τεκμηριωμένη. Η έλλειψη άσκησης είναι αιτία σημαντικών παθήσεων, όπως τα καρδιαγγειακά νοσήματα. Όμως, εκτός από τις καρδιαγγειακές παθήσεις, η έλλειψη φυσικής άσκησης θεωρείται παράγοντας κινδύνου και για εκφυλιστικά νοσήματα (σακχαρώδης διαβήτης, παθήσεις του μυοσκελετικού συστήματος), για την παχυσαρκία, για την οστεοπόρωση, για την υπέρταση, καθώς και για ψυχικές διαταραχές

Οι αρνητικές επιδράσεις της καθιστικής ζωής δεν περιορίζονται μόνο στην πρόκληση της αρρώστιας. Η άσκηση επηρεάζει άμεσα και τη σωματική, ψυχική και κοινωνική ευεξία. Επιπλέον η άσκηση είναι απαραίτητη για τη συντήρηση της φυσικής δομής και λειτουργίας του σώματος. Η έλλειψή της οδηγεί στην αποδυνάμωση ή και στην ατροφία ακόμα του μυϊκού συστήματος και στην απώλεια λειτουργικών ικανοτήτων. Η Παγκόσμια οργάνωσης Υγείας αναφέρει μια διαρκώς επιδεινούμενη κατάσταση της υγείας και της ικανότητας απόδοσης του ενήλικου πληθυσμού και θεωρεί ως πρωταρχικό στόχο σε όλες τις χώρες μέλη «τη σημαντική αύξηση συμπεριφορών που προάγουν την υγεία όπως ισορροπημένη διατροφή, αποχή από το κάπνισμα, κατάλληλη φυσική άσκηση και αντιμετώπιση του στρες» (WHO 2002).

Έφηβοι και άσκηση

Θα πρέπει λοιπόν να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι η φυσική δραστηριότητα συμβάλλει στην βελτίωση της υγείας των ανθρώπων ανεξάρτητα από την ηλικία τους, αλλά ειδικότερα τα παιδιά και οι έφηβοι χρειάζονται σωματική δραστηριότητα, δεδομένου ότι

υπάρχουν μακροπρόθεσμα οφέλη και πλεονεκτήματα για αυτούς. Κατά τους Harris και Elbourn (1997) τα άμεσα βιολογικά – σωματικά οφέλη της συστηματικής άσκησης συνοψίζονται κυρίως στα εξής: α) αύξηση της πυκνότητας της οστικής μάζας, η οποία μειώνει τον κίνδυνο της μελλοντικής ανάπτυξης οστεοπόρωσης, β) έλεγχος του σωματικού βάρους και μείωση του κινδύνου εμφάνισης παχυσαρκίας, γ) συμβολή στη ρύθμιση της καρδιαγγειακής λειτουργίας και δ) εξισορρόπηση αναπτυξιακών και επίκτητων αδυναμιών του ερειστικού και κινητικού συστήματος και καλλιέργεια της σωστής στάσης του σώματος. Με την άσκηση επίσης αυξάνεται η ενεργητικότητα και επηρεάζεται η ψυχική διάθεση των ατόμων που γυμνάζονται συστηματικά (Θεοδωράκης, 1990). Έρευνες έχουν αποδείξει ότι η φυσική δραστηριότητα βελτιώνει την ψυχική υγεία μειώνοντας τα επίπεδα άγχους και στρες, βελτιώνοντας τις διαταραχές διάθεσης όπως την κατάθλιψη, τον θυμό και την εξάντληση και αυξάνει την αυτοπεποίθηση σε συνδυασμό με την βελτίωση της εικόνας του σώματος (Θεοδωράκης, 1990; Fairclough, 2003; Trudeau & Shephard, 2005).

Η άσκηση και η συστηματική συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες προβάλλεται ως άμεση ανάγκη για την αντιμετώπιση προβλημάτων υγείας, όπως αυτό της παχυσαρκίας μιας μάστιγας που εξαπλώνεται ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά, δεδομένου ότι η συχνότητά της υπολογίζεται στο 5-15% στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και 20-25% στην Αμερική (U.S. Department of Health and Human Services, 2001). Η συστηματική φυσική άσκηση συντελεί στην προαγωγή της υγείας και μειώνει την πιθανότητα εμφάνισης τέτοιων προβλημάτων. Διάφορες έρευνες έχουν δείξει τα σημαντικά οφέλη της φυσικής δραστηριότητας για την ανάπτυξη των παιδιών (Dietz, 2004, Sallis & Mackenzie, 1991). Η υιοθέτηση της φυσικής δραστηριότητας στην παιδική και εφηβική ηλικία μπορεί να προάγει την καλύτερη δυνατή ανάπτυξη και ωρίμανση των ατόμων, όπως επίσης μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη ασθενειών. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, οι έφηβοι πρέπει να ασκούνται

τρεις ή περισσότερες φορές την εβδομάδα για διάρκεια εξήντα λεπτά τη φορά σε μέτρια έως έντονα επίπεδα έντασης, σε αερόβιου τύπου κυρίως δραστηριότητες (WHO, 2010).

Φυσική αγωγή στο σχολείο

Όλοι οι έφηβοι οφείλουν να είναι φυσικά δραστήριοι κάθε μέρα μέσα από το παιχνίδι, τις αθλοπαιδιές, τα σπορ, αλλά και μέσα στο σχολικό περιβάλλον και ειδικότερα στο μάθημα της φυσικής αγωγής, προκειμένου να αποκομίσουν τα ευεργετικά οφέλη της άσκησης.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που παίρνουν μέρος σε κανονική φυσική δραστηριότητα παρουσιάζουν υψηλότερα και καλύτερα επίπεδα πνευματικής, ψυχολογικής και σωματικής υγείας (Hagger, et al., 2001; Papacharisis & Goudas, 2003, Theodorakis, et al., 2002), αλλά και οφέλη στην καρδιοαναπνευστική αντοχή, την αύξηση της δύναμης και τη βελτίωση της εικόνας του σώματος. Η άσκηση συνδέεται, επίσης, θετικά στους εφήβους με υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και χαμηλότερα επίπεδα άγχους και στρες (Theodorakis et al., 2002).

Ιδιαίτερα η Φυσική Αγωγή πρέπει να δίνει έμφαση στην καθημερινή συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης καθώς κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας αποκτώνται πολλές στάσεις, δεξιότητες και συνήθειες τρόπου ζωής. Κατά τους Blair και Meredith (1994) η φυσική δραστηριότητα καθιστά υγιή παιδιά με διάθεση για συμμετοχή στην άσκηση και κατ' επέκταση υγιείς ενήλικες που θα ασκούνται συστηματικά σ' όλη τους τη ζωή. Η παιδική και εφηβική ηλικία είναι μια σημαντική περίοδος της ζωής του ανθρώπου γι' αυτό και η ενίσχυση συμπεριφορών υγείας, όπως η άσκηση πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο της Φ.Α. Η υιοθέτηση τέτοιων προτύπων συμπεριφοράς προάγουν την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, βοηθούν στην αποφυγή προβλημάτων υγείας και μπορούν να βοηθήσουν στην απομάκρυνση μακροχρόνιων προβλημάτων και ασθενειών (Blair & Meredith, 1994; Story & Neumark – Sztrainer, 1999).

Η Φυσική Αγωγή αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι του σχολικού προγράμματος και το σημαντικότερο μέσο προαγωγής της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών. Είναι γεγονός ότι σε ορισμένους μαθητές παρέχει ίσως τη μοναδική ευκαιρία για κάποια μορφή μέτριας ή και έντονης φυσικής άσκησης. Ο Hannon, (2008) σε έρευνά του εξέτασε τα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας μεταξύ υπέρβαρων και μη υπέρβαρων μαθητών. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με την άσκηση, αλλά και οι δύο ομάδες παρουσίασαν παρόμοια ποσοστά φυσικής δραστηριότητας κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος. Αρκετές μελέτες έδειξαν ότι η φυσική αγωγή παρέχει στα παιδιά και τους εφήβους τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε κινητικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε να προάγεται η φυσική τους κατάσταση και υγεία (Fairclough & Stratton, 2005, 2006; Parker & Curtner-Smith, 2005). Οι παραπάνω έρευνες αναδεικνύουν τη σημαντικότητα για άσκηση και δραστηριότητα μέσω του μαθήματος της Φ.Α. για όλους τους μαθητές, δεδομένου ότι είναι η βασική πηγή παροχής κινητικού και δραστήριου τρόπου ζωής, αλλά και το μοναδικό περιβάλλον που όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση δωρεάν και με εκπαιδευμένους αθλητικούς παιδαγωγούς.

Η φυσική άσκηση λοιπόν είναι αναγκαία για την προαγωγή και προάσπιση της υγείας. Η σχολική Φυσική Αγωγή προσπαθεί να μεταδώσει στους μαθητές τη συνήθεια της συστηματικής άσκησης στα πλαίσια της προαγωγής της υγείας τους και της «δια βίου άσκησης για την υγεία» και επιχειρεί τη διαμόρφωση θετικής στάσης και συμπεριφοράς προς τη φυσική άσκηση. Για να μπορέσει η σχολική φυσική αγωγή να επηρεάσει τις απόψεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών και των μαθητριών μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο θα πρέπει να σχετιστεί με την προαγωγή της υγείας μέσω της άσκησης και με την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου πάλι μέσω της άσκησης. Αυτό περιλαμβάνει δύο επιμέρους στόχους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999): να μάθουν οι μαθητές/τριες πώς να ασκούνται σωστά και πώς να αξιοποιούν τις ευκαιρίες που τους

δίνονται για άσκηση εκτός σχολείου και να κατανοήσουν πως η άσκηση συμβάλει στην προαγωγή της υγείας τους. Όταν οι μαθητές/τριές συνειδητοποιήσουν ότι η άσκηση τους παρέχει συγκεκριμένα οφέλη για τη μετέπειτα ζωή τους θα συμμετέχουν με περισσότερο ενθουσιασμό και θα παρουσιάζουν καλύτερα αποτελέσματα.

Παράγοντες που επηρεάζουν την συμμετοχή των εφήβων στην φυσική αγωγή

Η εκούσια λοιπόν συμμετοχή του εφήβου σε κατάλληλα οργανωμένα προγράμματα άσκησης ή και σε ελεύθερες μορφές φυσικής δραστηριότητας, πρέπει να ξεκινάει από την παιδική του ηλικία (σχολική φυσική αγωγή, αθλητικοί σύλλογοι, ομάδες), και να συνεχίζει μέχρι την ενηλικίωση του. Έτσι μέσα από αυτή τη διαδικασία ο έφηβος γνωρίζει τις ανάγκες του, τις επιθυμίες του και με βάση τις ικανότητές του προσπαθεί να πετύχει τους όποιους αθλητικούς στόχους θέτει. Και αυτό συμβαίνει γιατί τα εσωτερικά κίνητρα είναι αυτά που οδηγούν το άτομο να υιοθετήσει κατάλληλες και επιθυμητές στάσεις και συμπεριφορές, στοιχεία που εξασφαλίζουν σε μεγάλο βαθμό τη σωματική και ψυχική του υγεία, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και σε οποιαδήποτε μορφή αθλητικής δραστηριότητας.

Ωστόσο υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν την ενεργή συμμετοχή των εφήβων στην άσκηση και ιδιαίτερα στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι παράγοντες αυτοί μπορούν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες στους κοινωνικό-περιβαλλοντικούς και στους ατομικούς (Hassandra, Goudas & Chroni, 2003). Οι ατομικοί παράγοντες σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις διαφορετικές πεποιθήσεις του κάθε εφήβου. Τέτοιοι παράγοντες είναι η αντίληψη ικανότητας, η αυτονομία και η παροχή επιλογών φυσικών δραστηριοτήτων, η φυσική εμφάνιση καθώς και ο καθορισμός στόχων στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Από την άλλη οι περιβαλλοντικοί παράγοντες καθορίζονται από το περιεχόμενο των μαθημάτων φυσικής αγωγής, τον καθηγητή Φ.Α. και τον τρόπο διδασκαλίας του, τους συμμαθητές, καθώς και από την ύπαρξη κατάλληλων αθλητικών ευκολιών και δυνατοτήτων.

Επίσης η υποστήριξη της οικογένειας σε συνύπαρξη με την δική της συμπεριφορά απέναντι στη φυσική δραστηριότητα, καθώς και η συμμετοχή των μαθητών σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, οι πολιτιστικές αξίες και οι κοινωνικές προκαταλήψεις είναι ορισμένοι επιπλέον παράγοντες που μπορούν να επιδράσουν στη συμμετοχή των εφήβων στο μάθημα φυσικής αγωγής στο σχολείο.

Η αξιολόγηση των παραπάνω παραγόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική, προκειμένου να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες, ώστε το μάθημα της φυσικής αγωγής να παρέχει στους μαθητές χαρακτηριστικά όπως ευχαρίστηση, διασκέδαση, θετική μάθηση και προσπάθεια, δημιουργικότητα, πρωτοτυπία και ευκαιρίες επιλογών και πρωτοβουλιών. Με τον τρόπο αυτό θα ενισχυθεί η πρόθεση των μαθητών για συμμετοχή στη φυσική αγωγή αλλά και γενικότερα η ενασχόλησή τους με αθλητικές δραστηριότητες.

Η συμμετοχή των μαθητών στη σχολική φυσική αγωγή έχει μελετηθεί υπό το πρίσμα διάφορων θεωρητικών μοντέλων. Κάποια από αυτά είναι η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς (Ajzen, 1985), η θεωρία των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Rodgers & Brawley, 1991) και η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985). Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα παραπάνω θεωρητικά μοντέλα και ανασκοπούνται οι σχετικές με αυτά μελέτες.

Θεωρία Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς

Προκειμένου να ενισχυθεί η υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς, όπως η άσκηση, δεν φτάνει μόνο η τόνωση των κινήτρων, η πληροφόρηση και η παροχή γνώσεων στους μαθητές. Απαραίτητη είναι και η διαμόρφωση θετικών στάσεων για άσκηση και φυσική δραστηριότητα. Οι στάσεις εκφράζουν το βαθμό θετικής ή αρνητικής εκτίμησης των ατόμων για ένα θέμα, καθώς και τις απόψεις, τις ιδέες ή τις κρίσεις τους για το συγκεκριμένο θέμα. Μια θετική στάση συνεπάγεται και μια πιθανή συμπεριφορά, καθώς σύμφωνα με τη θεωρία της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς» (Ajzen, 1985) οι στάσεις των ατόμων επηρεάζουν σε

μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά τους και είναι αυτές που διαμορφώνουν τη πρόθεση του ατόμου να εμπλακεί στη συμπεριφορά (Chatzisarantis & Hagger, 2005; Hagger et al., 2001; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Theodorakis, 1992; 1994; Theodorakis et al., 1991; 2004).

Η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς αξιώνει τρεις καθοριστικούς παράγοντες πρόβλεψης της πρόθεσης για συμπεριφορά (Ajzen, 1988). Ο πρώτος είναι η στάση προς τη συμπεριφορά, η οποία διαμορφώνεται από τα ανάλογα «πιστεύω συμπεριφοράς» που σχετίζονται με τον βαθμό, τον οποίο ένα άτομο έχει μία ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή εκτίμηση της ζητούμενης συμπεριφοράς. Ο δεύτερος παράγοντας πρόβλεψης που ονομάζεται «υποκειμενικό πρότυπο» αναφέρεται στην αντιλαμβανόμενη κοινωνική πίεση για εκτέλεση ή όχι της συμπεριφοράς, καθώς και στο ρόλο που έχουν οι σημαντικοί άλλοι (γονείς, φίλοι, καθηγητές) στη συμπεριφορά. Οι δυο αυτοί παράγοντες δίνουν το βάρος τους στην πρόθεση και στην τελική συμπεριφορά (Theodorakis, 1992). Ο τρίτος παράγοντας που προηγείται της συμπεριφοράς είναι ο έλεγχος που νομίζουν ότι έχουν τα άτομα στη συμπεριφορά αυτή και σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη ευκολία ή δυσκολία εκτέλεσης της συμπεριφοράς. Επίσης ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος θεωρείται ότι επηρεάζεται από τις προηγούμενες εμπειρίες, καθώς η προηγούμενη συμπεριφορά μπορεί να θεωρηθεί σαν πιθανός παράγοντας πρόβλεψης της μετέπειτα συμπεριφοράς (Fredricks & Dossett, 1983). Ταυτόχρονα, το αν θα ακολουθήσει ή όχι το άτομο τη συμπεριφορά, εξαρτάται από τον έλεγχο που αντιλαμβάνεται ότι ασκεί σε αυτήν.

Οι στάσεις θα λέγαμε λοιπόν ότι εκφράζουν συγχρόνως τρία πράγματα, αυτό που σκέφτονται τα άτομα, αυτό που αισθάνονται και ο τρόπος με τον οποίο σκοπεύουν να συμπεριφερθούν σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό στοιχείο: Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999). Σαν γενικός κανόνας όμως όσο πιο ευνοϊκή είναι η στάση, τόσο ισχυρότερη θα είναι η πρόθεση ενός ατόμου να

εκτελέσει την εξεταζόμενη συμπεριφορά. Οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας (1999) σχετικά με τις σχέσεις στάσεων και συμπεριφοράς αναφέρουν ότι: «Τα συναισθήματα των παιδιών, οι γνώσεις τους, οι εμπειρίες τους, η επίδραση των άλλων, οι προθέσεις τους και ο έλεγχος που νομίζουν ότι ασκούν σε ένα γεγονός, καθορίζουν τις συμπεριφορές τους» (σελ.124). Επομένως οι μαθητές που έχουν θετικές στάσεις για την άσκηση έχουν περισσότερες πιθανότητες να ασκούνται συστηματικά. Η σχολική φυσική αγωγή από την άλλη παίζει καθοριστικό ρόλο, είτε θετικό είτε αρνητικό στη διαμόρφωση των στάσεων των παιδιών προς την άσκηση (Fox & Biddle, 1988).

Ο ρόλος των στάσεων στην πρόβλεψη της πρόθεσης της συμπεριφοράς έχει τεκμηριωθεί (Ajzen, 1988) και πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι η πρόθεση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή παιδιών και ενηλίκων στη φυσική δραστηριότητα (Greenlokle, Lee, & Lomax, 1990; Theodorakis, 1992, 1994; Valois, Desharnais, & Godin, 1988). Ο Theodorakis (1994) σε έρευνά του σε 395 γυναίκες που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα άσκησης βρήκε ότι οι στάσεις και ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς προέβλεπαν την πρόθεση για συμμετοχή στην άσκηση, ενώ η αυτοταυτότητα και η δύναμη των στάσεων συνεισέφεραν ακόμη ισχυρότερα στην πρόθεση. Η θεωρία της σχεδιασμένης συμπεριφοράς λοιπόν πέτυχε καλύτερη πρόβλεψη της συμπεριφοράς της άσκησης, όταν στο μοντέλο προστέθηκαν ακόμη δύο παράγοντες: η δύναμη των στάσεων και η αυτοταυτότητα. Για τη βελτίωση του μοντέλου κατά τον Ajzen (1991), μπορούν να προστεθούν και άλλοι παράγοντες, όπως η συνήθεια (Godin, Valois, Shephard, & Desharnais, 1987; Michels & Kugler, 1998) και τα αντιλαμβανόμενα οφέλη από την άσκηση (Biddle, Goudas, & Page, 1994).

Οι στάσεις λοιπόν απέναντι στην άσκηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη συμπεριφορά απέναντι στην άσκηση, κάτι που βοηθά τη συνεχή ενασχόληση με αυτή και την

προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας για όλη τη διάρκεια της ζωής των ατόμων (Christodoulidis et al., 2001).

Παράλληλα, πολλές είναι και οι ερευνητικές αναφορές για τους παράγοντες εκείνους που καθορίζουν τις στάσεις των ατόμων παιδικής και εφηβικής ηλικίας ως προς την άσκηση και τη φυσική δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα οι Theodorakis, Doganis, Bagiatis και Goudas (1991) σε ένα δείγμα 56 παιδιών ηλικίας 10-11 ετών εφάρμοσαν την κλίμακα στάσεων προς φυσική δραστηριότητα για παιδιά και βρήκαν ότι οι στάσεις και το υποκειμενικό πρότυπο προέβλεπαν πρόθεση για συμπεριφορά.

Επίσης ο Theodorakis (1992) θέλησε να εφαρμόσει τη θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς, προκειμένου να προβλέψει τη συχνότητα συμμετοχής 98 αθλητών κολύμβησης ηλικίας 10-13 ετών στις προπονήσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο αντιλαμβανόμενος έλεγχος συμπεριφοράς αύξανε σημαντικά την ικανότητα πρόβλεψης της πρόθεσης για συμμετοχή στις προπονήσεις, ενώ η μεταβλητή «προηγούμενη συμπεριφορά» αύξανε σημαντικά την ικανότητα πρόβλεψης της συμπεριφοράς συμμετοχής στις προπονήσεις. Σε ανάλογη έρευνα των Theodorakis, Goudas, Bagiatis και Doganis (1993), που πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα 105 κολυμβητών ηλικίας 9-12 ετών, βρέθηκε ότι οι μεταβλητές στάσεις προς συμπεριφορά και το υποκειμενικό πρότυπο προέβλεπαν την πρόθεση για αθλητική συμμετοχή, ενώ η πρόθεση με τη σειρά της ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς αθλητικής συμμετοχής.

Σημαντικές είναι και οι έρευνες που έγιναν σε σχολικό περιβάλλον. Έτσι οι Godin και Shepard (1986b), εφαρμόζοντας τη θεωρία σε ένα δείγμα 698 μαθητών 13 και 14 ετών για τη μελέτη της πρόβλεψης της πρόθεσης για άσκηση, ανακάλυψαν ότι το υποκειμενικό πρότυπο προέβλεπε το 34% της πρόθεσης για άσκηση, το ποσοστό της οποίας αυξήθηκε όταν προστέθηκαν και άλλες μεταβλητές όπως, φύλο, συμπεριφορά πατέρα-μητέρας, τάξη και προηγούμενη εμπειρία άσκησης. Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν και ο Greennoncle,

Lee και Lomax (1990), όταν βρήκαν σε ένα δείγμα 206 μαθητών ηλικίας 16-17 ετών, ότι το υποκειμενικό πρότυπο ήταν ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της πρόθεσης και ότι η πρόθεση ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης της συμπεριφοράς της άσκησης.

Επίσης οι Παραϊοαννου και Theodorakis (1996) θέλησαν να εξετάσουν σε ένα δείγμα 394 μαθητών γυμνασίου και λυκείου την πρόθεση τους για συμμετοχή στα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της γυμναστικής διαμορφώνεται από τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο συμπεριφοράς, τις θετικές στάσεις τους προς το μάθημα και προς τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Συνοψίζοντας τα ευρήματα των παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι το μοντέλο της σχεδιασμένης συμπεριφοράς έχει εφαρμογή και στον Ελληνικό εφηβικό και παιδικό πληθυσμό.

Θεωρία του Προσδοκώμενου Αποτελέσματος

Ένα άλλο θεωρητικό μοντέλο που έχει δοκιμαστεί τόσο στον χώρο της φυσικής δραστηριότητας γενικότερα, αλλά και στον Ελληνικό μαθητικό πληθυσμό είναι αυτό της προσδοκίας αποτελέσματος. Σύμφωνα με το εξελιγμένο μοντέλο της θεωρίας τα άτομα παρακινούνται με το να σκέφτονται τις πιθανές συνέπειες και τα αποτελέσματα των πράξεών τους. Οι Rodgers και Brawley (1991) πρότειναν ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα διαμορφώνονται από την αλληλεπίδραση δύο παραγόντων: α) το πιθανό αποτέλεσμα το οποίο αναφέρεται στην δυνατότητα ότι μια συγκεκριμένη πράξη θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και β) την αξία αποτελέσματος η οποία αναφέρεται στην αξία που αποδίδει το άτομο στο πιθανό αποτέλεσμα της πράξης. Αυτή η διατύπωση είναι γνωστή ως «προσέγγιση της προσδοκώμενης αξίας - expectancy value approach», σύμφωνα με την οποία τα άτομα παρακινούνται και από τις αναμενόμενες συνέπειες ή αποτελέσματα των πράξεων τους, αλλά και από τη χρησιμότητα ή σπουδαιότητα που προσδίδουν σ' αυτά.

Ειδικότερα στο χώρο της φυσικής αγωγής η expectancy-value motivation theory (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000) πρεσβεύει ότι η παρακίνηση του μαθητή

καθορίζεται από τα προσδοκώμενα πιστεύω του, την αξία που προσδίδει στη συγκεκριμένη δραστηριότητα και τις αντιλήψεις του για το κόστος της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Τα προσδοκώμενα πιστεύω (expectancy beliefs) αναφέρονται ως τα «πιστεύω» του μαθητή σχετικά με το αν θα μπορέσει να ανταποκριθεί αποτελεσματικά και με επιτυχία στις διάφορες δραστηριότητες που καλείται να εκτελέσει. Από την άλλη η αξία της δραστηριότητας καθορίζεται όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά της ίδιας της δραστηριότητας, αλλά και από τις ανάγκες, τους στόχους και την υποκειμενική εκτίμηση του ίδιου του ατόμου (subjective values). Η Eccles και οι συνάδελφοί της (1983) ανέφεραν ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις αξιών της συγκεκριμένης δραστηριότητας: α) επίτευξη αξίας (attainment value), β) εσωτερικό ενδιαφέρον αξίας (intrinsic/ interest value) και γ) χρησιμότητα αξίας (utility value).

Η επίτευξη αξίας σχετίζεται με τη αντίληψη του ατόμου για το πόσο σημαντικό είναι να επιτύχει στο συγκεκριμένο θέμα (Eccles et al., 1983). Σύμφωνα με την Eccles η επίτευξη της αξίας εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων περιλαμβάνοντας τις αντιλήψεις γύρω από τις ιδιότητες της δραστηριότητας (π.χ. δυσκολία, σπουδαιότητα κ.α.), τη δυνατότητα επιβεβαίωσης ή όχι μέσα από την ενασχόληση με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του ατόμου (ικανότητα, εξυπνάδα, δύναμη, κ.α.), καθώς και τη δυνατότητα παροχής ευκαιριών για καθολική επιτυχία, δύναμη και κάλυψη των κοινωνικών του αναγκών. Οι αντιλήψεις λοιπόν που σχετίζονται με τις ιδιότητες της δραστηριότητας καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την επίτευξη της αξίας που προσδίδει το άτομο σ' αυτή. Για παράδειγμα ένας μαθητής-αθλητής καλαθοσφαίρισης θεωρεί ότι η ευστοχία στα σουτ επηρεάζει την αθλητική του εικόνα και κατ'επέκταση την καριέρα του, γεγονός που τον κάνει να προσδίδει αυτομάτως μεγάλη αξία στη συμμετοχή και στην επιτυχημένη ενασχόληση με τα αντικείμενα του μπάσκετ.

Η εσωτερική αξία από την άλλη συνδέεται με το ενδιαφέρον που έχει το άτομο για το συγκεκριμένο θέμα και πως αυτό επηρεάζει την ευχαρίστησή του από τη συμμετοχή του στη

δραστηριότητα. Σύμφωνα με την Eccles και Wigfield (2002), η εσωτερική αξία που προσδίδει το άτομο σε μία δραστηριότητα σχετίζεται με την εσωτερική παρακίνηση, όπως αυτή ορίστηκε από τους Deci και Ryan (1985), καθώς και με το ενδιαφέρον κατάστασης του θέματος (Hidi, 1990). Για παράδειγμα το ενδιαφέρον κατάστασης φαίνεται ότι σχετίζεται θετικά τόσο με τις γνωστικές, όσο και με τις πρακτικές ενασχολήσεις των μαθητών με τα σχολικά μαθήματα, γεγονός που δείχνει μια υψηλή προβλεψιμότητα συμμετοχής των μαθητών και στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Chen, Shen, Tolley, & Scrabis, 2002).

Στη συνέχεια η χρησιμότητα αξίας έχει σχέση με την αντίληψη που έχει το άτομο σχετικά με την ωφελιμότητα της συγκεκριμένης δραστηριότητας στους προσωπικούς και μελλοντικούς του στόχους. Ωστόσο η ίδια η χρησιμότητα της αξίας μπορεί να μην σχετίζεται με την φύση της δραστηριότητας εξ' ολοκλήρου (Eccles et al., 1983). Δηλαδή ένας Κινέζος μαθητής/τρια μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα της Φ.Α. όχι γιατί τον ενδιαφέρει η ίδια η φύση του μαθήματος, αλλά επειδή θέλει να ολοκληρώσει το υποχρεωτικό σύστημα σπουδών (Chen & Liu, 2008). Παρόλα αυτά η χρησιμότητα της αξίας έχει άμεση σχέση με τους εσωτερικούς λόγους ενασχόλησης με μια δραστηριότητα, όπως αναφέρθηκε από τους Deci και Ryan (1985), καθώς και με τους επιδιωκόμενους σκοπούς. Τέλος η Eccles και Wigfield (2002) διευρένησαν ακόμη ένα στοιχείο που σχετίζεται με την υποκειμενική αξία (subjective values) αυτό του «κόστους». Η Eccles και οι συνεργάτες της (1983; 2002) θεώρησαν το «κόστος» ως αρνητικό αποτέλεσμα της συμμετοχής σε μια δραστηριότητα, δεδομένου ότι περιλαμβάνει το χάσιμο χρόνου που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε άλλες δραστηριότητες, καθώς και τις πιθανές συνέπειες της αποτυχίας. Γεγονός είναι ότι κάθε μαθητική διαδικασία περιλαμβάνει πιθανότητες αποτυχίας, οι οποίες μπορούν να καθορίσουν το βαθμό παρακίνησης των μαθητών για την ενασχόληση τους με την συγκεκριμένη δραστηριότητα. Ως εκ τούτου όταν οι μαθητές θεωρούν ότι μία δραστηριότητα έχει πολλές πιθανότητες αποτυχίας, προτιμούν να την αποφύγουν, αν και εφόσον τους παρέχεται αυτή η

δυνατότητα (Eccles et al., 1983). Οι παραπάνω λοιπόν αρνητικοί παράγοντες «κόστους», σε συνδυασμό με τις υποκειμενικές αξίες μπορούν να επηρεάσουν και να κατευθύνουν τις επιλογές των μαθητών.

Βάση λοιπόν της θεωρίας η παρακίνηση του ατόμου για φυσική δραστηριότητα σχετίζεται με ένα πλήθος παραγόντων, όπως η αξία επίτευξης, το εσωτερικό ενδιαφέρον της αξίας, η χρησιμότητα της αξίας και το κόστος. Σε έρευνά τους οι Chen και Liu (2008) σε ένα δείγμα 368 Κινέζων φοιτητών βρήκαν ότι η παρακίνηση τους προς τη φυσική αγωγή και γενικότερα προς την αυτόβουλη φυσική δραστηριότητα καθορίζεται από τις τρεις διαφορετικές διαστάσεις των αξιών. Έτσι η αξία επίτευξης παροτρύνει την αυτόβουλη διάθεση για φυσική δραστηριότητα, ενώ το εσωτερικό ενδιαφέρον αξίας και η χρησιμότητα αξίας σχετίζονται με την πρόθεση για συμμετοχή στη φυσική αγωγή. Όσον αφορά τον παράγοντα του κόστους, οι Chen και Liu (2009) σε έρευνά τους πάλι σε Κινέζους φοιτητές που θέλησαν να εξετάσουν κατά πόσο το κόστος επηρεάζει τη συμμετοχή τους στη φυσική αγωγή, βρήκαν ότι η ύπαρξη έντονων θετικών αξιών μπορεί να υπερνικήσει το αρνητικό στοιχείο του κόστους. Τα αποτελέσματα των ερευνών αναδεικνύουν την σπουδαιότητα των διαστάσεων της αξίας ως προς τη φυσική αγωγή και δραστηριότητα.

Επίσης η θεωρία της προσδοκώμενης αξίας (expectancy –value theory) υποστηρίζει ότι οι πεποιθήσεις και οι αξίες για μια δραστηριότητα μπορούν να επιδράσουν στις συμπεριφορές του ατόμου που σχετίζονται με την επίτευξη, όπως η επιλογή της δραστηριότητας, η επιμονή πάνω στη δραστηριότητα καθώς και η εκτέλεση της δραστηριότητας. Η Eccles και οι συνεργάτες της πραγματοποίησαν διάφορες μελέτες σε σχολικό περιβάλλον που σχετίζονταν με τη συγκεκριμένη θεωρία και την επίτευξη. Σύμφωνα με τους ερευνητές οι προσδοκώμενες πεποιθήσεις και οι υποκειμενικές αξίες των μαθητών επηρεάζουν άμεσα τις επιλογές τους για την εκτέλεση και την επίτευξη μιας δραστηριότητας, γεγονός που θα επηρεάσει με τη σειρά του τις εμπειρίες που σχετίζονται με την επίτευξη. Οι

προσδοκίες και οι αξίες εξαρτώνται από τους προσωπικούς στόχους των μαθητών, τις αντιλήψεις τους σχετικά με τη δυσκολία της δραστηριότητας, καθώς και από τις απόψεις τους γύρω από το θέμα των ικανοτήτων. Αυτές οι κοινωνικό-γνωστικές μεταβλητές επηρεάζονται από διάφορα κοινωνικά «πιστεύω» και συμπεριφορές, όπως οι αντιλήψεις των μαθητών για την επίδραση των σημαντικών άλλων, καθώς και από τις αντιδράσεις και τις αναμνήσεις των ίδιων των μαθητών. Τέλος αυτές οι μεταβλητές θεωρείται ότι μπορεί να καθορίζονται από την πολιτιστική κουλτούρα, τα προσωπικά σταθερά γενετικά χαρακτηριστικά, καθώς και από τις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών.

Ειδικότερα, μελέτες στο σχολικό περιβάλλον έχουν δείξει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν ένα δικό τους σύστημα αξιολόγησης των προσδοκώμενων πεποιθήσεων και αξιών που εξαρτώνται άμεσα από τα προσωπικά τους πιστεύω, τις απόψεις τους και τις αντιλήψεις τους. Οι απόψεις αυτές που μπορεί να είναι γενικές, αλλά και να σχετίζονται με συγκεκριμένα θέματα μάθησης, δραστηριότητας και αυτοαποτελεσματικότητας, επηρεάζουν τις πιθανές πεποιθήσεις των μαθητών που έχουν σχέση με την επιτυχία, και καθορίζουν τις αποφάσεις συμμετοχής και εμπλοκής αυτών στη δραστηριότητα (Cone, 2004; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992). Για παράδειγμα στη φυσική αγωγή έχει βρεθεί ότι οι προσδοκώμενες πεποιθήσεις και αξίες είναι θετικά συσχετιζόμενες με την επιλογή της δραστηριότητας, την ικανότητα, την προσπάθεια και την επιμονή των μαθητών (Xiang, Guan & Solmon, 2003). Οι μαθητές των οποίων οι προσδοκώμενες πεποιθήσεις τους σχετίζονται με το πόσο ικανοί νοιώθουν και με το πόσο πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε μια δραστηριότητα, είναι πιθανό να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα ως προς τη δραστηριότητα, να μην φοβούνται το βαθμό δυσκολίας που έχει αυτή και γενικότερα να εμφανίσουν μεγαλύτερη διάθεση και θέληση για άσκηση και φυσική δραστηριότητα, σε αντίθεση με εκείνους που έχουν αρνητικές πεποιθήσεις επιτυχίας και επίτευξης. Επίσης έχει επανειλημμένα αναφερθεί ότι το εσωτερικό ενδιαφέρον αξίας είναι σημαντικός δείκτης παρακίνησης για συμμετοχή και

μελλοντική συμμετοχή των μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες, όταν αυτές μάλιστα συνδυάζονται με συναισθήματα ευχαρίστησης και διασκέδασης από την άσκηση (Xiang, Chen, & Bruene, 2004; 2006).

Οι παραπάνω αναφορές λοιπόν προβάλλουν το γεγονός ότι όταν ο μαθητής πιστεύει ότι είναι ικανός σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και όταν αποδίδει υψηλή αξία σ' αυτή, τότε είναι πιο πιθανό να θέλει να συμμετέχει σε αυτή τη δραστηριότητα (Eccles & Wigfield, 1995). Στη συνέχεια παρουσιάζονται ορισμένες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολικό περιβάλλον και σχετίζονται με τη θεωρία.

Σχετικές έρευνες στη φυσική αγωγή.

Γενικότερα θα λέγαμε ότι η expectancy –value theory δημιουργεί εκείνες τις δυνατότητες που μπορούν να βοηθήσουν στη μελέτη των χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη παρακίνηση και την επίτευξη των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για παράδειγμα οι Xiang, McBride και Guan (2004) σε έρευνά τους που πραγματοποίησαν σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης βρήκαν ότι η αξία αποτελέσματος που προσδίδουν οι μαθητές στις δραστηριότητες του μαθήματος φυσικής αγωγής είναι σημαντικός παράγοντας συνεισφοράς στην πρόβλεψη της πρόθεσής τους για συμμετοχή και μελλοντική συμμετοχή στο μάθημα.

Επίσης οι Xiang, McBride και Bruene (2004) θέλησαν να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ των προσδοκιών των μαθητών ως προς τη συμμετοχή τους σε πρόγραμμα τρεξίματος στο μάθημα φυσικής αγωγής. Στην έρευνα συμμετείχαν 125 μαθητές τέταρτης τάξης δημοτικού σχολείου, οι οποίοι έλαβαν μέρος σε ένα πρόγραμμα τρεξίματος ενός χιλιομέτρου. Η συμμετοχή των μαθητών στο τρέξιμο απόστασης ενός χιλιομέτρου χρησιμοποιήθηκε ως άμεση μέτρηση του αποτελέσματος στη φυσική αγωγή, ενώ η πρόθεση των μαθητών για μελλοντική συμμετοχή στο τρέξιμο ως έμμεση μέτρηση ενασχόλησης με τη φυσική δραστηριότητα. Η ανάλυση παλινδρόμησης χρησιμοποίησε τις μεταβλητές παρακίνησης (π.χ.

προσδοκώμενες πεποιθήσεις, υποκειμενικές αξίες στόχος, εκτέλεση κ.τ.λ.) ως ανεξάρτητες μεταβλητές και τις μεταβλητές επίτευξης (τρέξιμο 1 km) ως εξαρτημένες μεταβλητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι προσδοκώμενες πεποιθήσεις των μαθητών ήταν οι μεγαλύτεροι δείκτες συνεισφοράς για τη συμμετοχή των μαθητών στο τεστ τρεξίματος αιτιολογώντας το 22% της διακύμανσης. Μεταξύ όλων των τιμών παρακίνησης το εσωτερικό ενδιαφέρον αξίας ήταν ο μεγαλύτερος συντελεστής στη πρόθεση των μαθητών για μελλοντική φυσική δραστηριότητα, εξηγώντας το 43% της διακύμανσης. Στην παραπάνω έρευνα η θεωρία της expectancy-value motivation φάνηκε ότι υποστηρίζει σε μεγάλο βαθμό έναν ευρύ αριθμό τιμών που σχετίζονται με τα αποτελέσματα και τις προσδοκίες ως προς τη φυσική δραστηριότητα και συγκεκριμένα ενός τεστ τρεξίματος, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες (Xiang, McBride & Bruene, 2005; 2006).

Σε μια άλλη έρευνα οι Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000) εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ως προς τους παράγοντες της αντιλαμβανόμενης εστίας αιτιότητας, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων. Στην έρευνα συμμετείχαν 516 μαθητές τάξεων ηλικίας 7-12, οι οποίοι επιλέχθηκαν με τυχαία διαλογή από τρία διαφορετικά σχολεία .Οι μετρήσεις της αντιλαμβανόμενης εστίας αιτιότητας πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας την κλίμακα παρακίνησης των Ryan και Connell's (1989), ενώ η εσωτερική παρακίνηση μετρήθηκε βάση του ερωτηματολογίου Intrinsic Motivation Inventory (Ryan 1982).Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που αφορούσαν τους δέκα πιο σημαντικούς λόγους συμμετοχής των μαθητών στη φυσική αγωγή μετρήθηκαν με τη χρησιμοποίηση δύο διαφορετικών κλιμάκων, του πιθανού αποτελέσματος που αξιολογήθηκε σε μια 7θμιαία κλίμακα Likert από το 1= πολύ απίθανο έως το 7= πολύ πιθανό και της αξίας του αποτελέσματος που μετρήθηκε σε μια κλίμακα Likert από το 1=πολύ ασήμαντο έως το 7= πολύ σημαντικό. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι η εσωτερική παρακίνηση των

μαθητών επηρεάζεται από την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του μαθήματος Φ.Α., που με τη σειρά της επηρεάζεται από τις προσδοκίες των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα της μελέτης επιβεβαιώνουν ότι οι προσδοκίες των μαθητών σχετίζονται άμεσα με την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα των μαθητών για το μάθημα της φυσικής αγωγής, καθώς και με την παρακίνησή τους για συμμετοχή.

Επίσης οι Goudas και Dermitzaki (2004) βασιζόμενοι στο θεωρητικό μοντέλο των Rodgers και Brawley (1991), σε μια έρευνά τους που πραγματοποίησαν σε ένα δείγμα 763 μαθητών (341 αγόρια και 422 κορίτσια, $M=14,8$ ετών) δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρήκαν ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σχετίζονται θετικά με την αντίληψη των μαθητών /τριών για τη χρησιμότητα τού μαθήματος φυσικής αγωγής, καθώς και με την εσωτερική παρακίνηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Και στη παρακάτω έρευνα οι Goudas και Hassandra (2006) θέλησαν να εξετάσουν τους παράγοντες παρακίνησης των Ελλήνων μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α., καθώς και τη σχέση μεταξύ των εσωτερικών κινήτρων παρακίνησης και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων από τη συμμετοχή. Οι συμμετέχοντες ήταν 1055 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία της βόρειας και κεντρικής Ελλάδας. Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων Φ.Α. και οι μαθητές απάντησαν σε μια σειρά ερωτηματολογίων διατηρώντας το απόρρητο των απαντήσεων τους. Οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν τις προσδοκίες και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και χρησιμοποιήθηκαν αντιστοίχως οι κλίμακες μέτρησης των Rodgers και Brawley (1991) και η ελληνική έκδοση της εσωτερικής παρακίνησης (IMI Ryan, 1982) των Παπαχαρίση και Γούδα (2003). Τα περιγραφικά στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι ως προς το πιθανό αποτέλεσμα (outcome likelihood) οι μαθητές παρουσίασαν υψηλότερα σκορ στις τιμές «για να μάθετε διάφορα αθλήματα» ($mean=5.68$) και «για να χαλαρώνετε από τα άλλα μαθήματα» ($mean =5.51$), ενώ ως προς την αξία του αποτελέσματος (outcome value)

παρουσίασαν μεγαλύτερες τιμές ως προς την «ανάπτυξη φυσικής κατάστασης» ($M=6.39$) και ως προς το να «μάθετε πως η άσκηση βελτιώνει την υγεία» ($M=6.18$). Οι συσχετίσεις μεταξύ των προσδοκιών και των εσωτερικών κινήτρων παρακίνησης παρουσίασαν τις υψηλότερες τιμές στο να «μάθουν να ασκούνται αφού τελειώσει το σχολείο» ($r<.27$) και τις χαμηλότερες στο να «χαλαρώνουν από τα άλλα μαθήματα» ($r<.05$). Συμπερασματικά και η παραπάνω έρευνα καταδεικνύει τις προθέσεις και τις προτιμήσεις των μαθητών για το μάθημα της Φ.Α., οι οποίες μπορεί να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις απόψεις τους, ωστόσο η συσχέτιση μεταξύ προσδοκιών και εσωτερικής παρακίνησης αποτελεί καθοριστικό παράγοντα συμμετοχής.

Από την άλλη οι ερευνητές Gao, Lee, Solmon και Zhang (2009) μελέτησαν τη σχέση και τις αλλαγές που παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του χρόνου στη παρακίνηση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης για το μάθημα Φ.Α. (προσδοκίες, πιστεύω, αξία της συμμετοχής, αυτοαποτελεσματικότητα και προσδοκώμενα αποτελέσματα), καθώς και την επίδραση του φύλου σ' αυτή. Οι συμμετέχοντες ήταν 206 μαθητές μέσης εκπαίδευσης, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια κατά τη διάρκεια ενός χρόνου: μια φορά στην 6^η προς 7^η τάξη και μετά στην 7^η προς 8^η τάξη. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα και η αξία της συμμετοχής είχαν θετική συσχέτιση με την πρόθεση των μαθητών για συμμετοχή στη διάρκεια του χρόνου, ωστόσο τα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας παρουσίασαν χαμηλότερες τιμές κατά τη μετάβαση μεταξύ 6^{ης} και 7^{ης} τάξης. Γενικότερα πάντως όλες οι μεταβλητές έδειξαν υψηλή και σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους ($r=.22$ to $.66$, $p<.05$ for all), καθώς οι μαθητές μετέβαιναν από την 6^η στην 7^η και από την 7^η στην 8^η τάξη. Για παράδειγμα οι προσδοκίες των μαθητών είχαν υψηλή συσχέτιση με την αξία της συμμετοχής, γεγονός που καταδεικνύει ότι οι μαθητές που έχουν θετικές προσδοκίες ως προς το μάθημα και τις δραστηριότητες της Φ.Α. είναι πιο πιθανό να εκτιμήσουν τη σημαντικότητα και την ωφελιμότητα του μαθήματος. Επίσης υψηλή

συσχέτιση υπήρχε μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και του πιθανού αποτελέσματος, ενώ το φύλο δεν βρέθηκε να επηρεάζει. Γενικότερα θα λέγαμε ότι και τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν τη σημαντικότητα των προσδοκιών των μαθητών ως προς το μάθημα Φ.Α.

Και στη ακόλουθη έρευνα οι Gao, Lodewyk και Zhang (2009) εξέτασαν τα πιστεύω των μαθητών για τις ικανότητές τους (αυτοαποτελεσματικότητα, προσδοκώμενες πεποιθήσεις) και τα κίνητρα (προσδοκώμενα αποτελέσματα, σημαντικότητα, ενδιαφέρον, χρησιμότητα) ως προς τη πρόθεση, την αερόβια ικανότητα και την προσπάθεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες ήταν 252 μαθητές, οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που αφορούσαν τις προσδοκίες τους για τις ικανότητές τους, τα κίνητρα τους για συμμετοχή, καθώς και την πρόθεση τους για μελλοντική φυσική δραστηριότητα. Η αερόβια ικανότητά τους μετρήθηκε με το Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run (RACER) τεστ. Η ανάλυση συσχέτισης έδειξε θετική σχέση μεταξύ των πιστεύω των μαθητών για τις ικανότητές τους και των κινήτρων για συμμετοχή. Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι οι προσδοκίες για τις ικανότητες, η σπουδαιότητα, το ενδιαφέρον και η χρησιμότητα για τη συμμετοχή είναι θετικοί παράγοντες πρόβλεψης για την μελλοντική πρόθεση άσκησης και φυσικής δραστηριότητας. Οι ικανότητες από την άλλη σχετίζονται θετικά με το τεστ καρδιαγγειακής αντοχής, ενώ η αυτό-αποτελεσματικότητα είναι ο μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης της προσπάθειας. Και τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τη σημασία των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων για το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Από το σύνολο των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών γίνεται αντιληπτό ότι τα προσδοκώμενα αποτελέσματα σχετίζονται τόσο με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, όσο και με την αξιολόγηση της αξίας της δραστηριότητας. Σε κάθε περίπτωση πάντως οι προσδοκώμενες πεποιθήσεις έχουν σχέση με την επιτυχία και την εκτέλεση της

δραστηριότητας, ενώ η αξία με την επιλογή των δραστηριοτήτων στη φυσική αγωγή και την επιμονή στην άσκηση. Προκειμένου να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά των μαθητών ως προς τη φυσική δραστηριότητα και να ενισχύσουμε τη συμμετοχή των παιδιών σε ποιοτικά προγράμματα άσκησης στο σχολείο πρέπει να λάβουμε υπόψη τους παραπάνω παράγοντες, που σχετίζονται με μία ακόμη παράμετρο πρόθεσης των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής αυτή της εσωτερικής παρακίνησης .

Θεωρία Εσωτερικής Παρακίνησης

Ο ρόλος των μαθημάτων Φυσικής Αγωγής ορίζει ότι σημαντικότερος στόχος είναι οι μαθητές να είναι έντονα παρακινημένοι για άσκηση, ώστε τελειώνοντας το σχολείο να συνεχίζουν να γυμνάζονται για όλη τους τη ζωή. Αναφορικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παρακίνηση είναι η εστίαση της προσοχής και ο ενθουσιασμός να κάνει κάποιος πράγματα για να εκπληρώσει τους στόχους που έχει θέσει και να διευθύνει οτιδήποτε τείνει να επηρεάσει την πρόοδό του (Παπαϊωάννου και συνεργάτες, 2003). Είναι η ενέργεια, κατεύθυνση και επιμονή (Deci & Ryan, 2000). Είναι η «λυδία λίθος» μιας ομαλής αθλητικής εξέλιξης και αφορά το «γιατί» της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Δογάνης, 1990).

Η παρακίνηση αναφέρεται στην ανθρώπινη δράση και τους παράγοντες που την καθορίζουν. Εξηγεί και αναλύει γιατί αρχικά ένα άτομο επιλέγει να κάνει κάτι, γιατί η δράση του ποικίλει σε ένταση και γιατί η δράση συνεχίζεται ή σταματά. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία υπάρχουν ορισμένα σημαντικά σημεία που διαφωτίζουν την έννοια της παρακίνησης. Η παρακίνηση αναφέρεται σε εσωτερικές καταστάσεις που δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε. Παρατηρούμε μόνο τη φανερή συμπεριφορά που προκύπτει από την επίδραση της παρακίνησης. Υπάρχει διαφορά μεταξύ παρακίνησης και συμπεριφοράς, αφού η παρακίνηση καθορίζει τη συμπεριφορά, αλλά η συμπεριφορά επηρεάζεται και από βιολογικούς, κοινωνικούς και πολιτιστικούς παράγοντες. (Deci & Ryan, 2000).

Το αποτέλεσμα της παρακίνησης είναι πάντα δραστηριότητα. Το άτομο καθοδηγούμενο από κίνητρα και ανάγκες, κατευθύνει τη δραστηριότητα του προς στόχους, που το άτομο πιστεύει ότι θα παράγουν ευχαρίστηση. Σύμφωνα με το εξελιγμένο μοντέλο της θεωρίας του αυτοκαθορισμού (Deci, 1992) οι πρωταρχικές ανάγκες του ατόμου για αυτονομία (autonomy), ικανότητα (competence) καθώς και η ανάγκη του ατόμου να σχετίζεται και να αλληλεπιδρά με τους άλλους (relatedness), είναι αυτές που οδηγούν το άτομο στην αναζήτηση των καταστάσεων εκείνων που ενισχύουν τις εσωτερικές παρακινημένες συμπεριφορές.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού αποδείχτηκε ένα συνεχές της παρακίνησης και περιλαμβάνει τις εξής μορφές παρακίνησης. Ξεκινάει από την πλήρη έλλειψη παρακίνησης, όπου το άτομο συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση για δραστηριότητα και προσπάθεια (Vallerand et al, 1993) και συνεχίζει με τα τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης και καταλήγει στην εσωτερική παρακίνηση, που συνεπάγεται με την ευχαρίστηση του ατόμου να μαθαίνει, να επιτυγχάνει και να βιώνει ευχάριστες εμπειρίες μέσα από τη δραστηριότητα.

Οι τέσσερις μορφές της εξωτερικής παρακίνησης, είναι: η εξωτερική ρύθμιση όπου η παρακίνηση σχετίζεται με εξωτερικά κίνητρα (υλική αμοιβή, αποφυγή τιμωρίας, εξωτερικός εξαναγκασμός), η εσωτερική πίεση που σχετίζεται με μια εσωτερικευμένη αίσθηση του «πρέπει» βασισμένη σε αισθήματα ενοχών, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση που αφορά την αξία της δραστηριότητας ως αποτέλεσμα για το προσωπικό όφελος του ατόμου και η ολοκληρωμένη ρύθμιση που αφορά σημαντικές για το άτομο ως οντότητα συμπεριφορές που διαφοροποιούνται ως προς τον βαθμό του αυτοκαθορισμού. Σύμφωνα λοιπόν με τα παραπάνω οι δύο πρώτες μορφές εξωτερικής παρακίνησης αφορούν συμπεριφορές με έλλειψη αυτοκαθορισμού και έλεγχο από εξωτερικούς για το άτομο παράγοντες. Αντίθετα η αναγνωρίσιμη και ολοκληρωμένη ρύθμιση αφορούν συμπεριφορές αυτοκαθορισμένες και αυτόνομα ρυθμισμένες από το άτομο. Η εσωτερική παρακίνηση λοιπόν αλλά και οι δύο

μορφές εξωτερικής παρακίνησης (αναγνωρίσιμη – ολοκληρωμένη ρύθμιση) συνθέτουν τη βάση για αυτόνομη συμπεριφορά του ατόμου σε κάθε επίπεδο δραστηριότητάς του.

Πολλές έρευνες έχουν γίνει προκειμένου να μελετηθούν οι γνωστικές (π.χ. επίπεδο συγκέντρωσης), οι συναισθηματικές (π.χ. ευχαρίστηση, πλήξη) και οι συμπεριφορικές συνέπειες (προσπάθεια και επιμονή για ένα στόχο) από τις διαφορετικές μορφές παρακίνησης. Βασισμένος στη θεωρία του αυτοκαθορισμού ο Vallerand (1997) υποστήριξε ότι τα θετικά αποτελέσματα και αναφορές σχετίζονται με τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη – ολοκληρωμένη ρύθμιση), ενώ τα αρνητικά με τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (έλλειψη παρακίνησης, εξωτερική παρακίνηση). Το παραπάνω θεώρημα έχει εφαρμογή σε διάφορους τομείς όπως στην εργασία, στις διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και στο χώρο της εκπαίδευσης και αθλητισμού.

Έτσι στο χώρο της εκπαίδευσης οι Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal και Vallieres (1993) ανέφεραν ότι οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης σχετιζόταν με τη συγκέντρωση των μαθητών, τη θετική στάση των μαθητών στην τάξη, την ικανοποίηση μέσα από το μάθημα, την καλή επίδοση και γενικότερα με τη θετική στάση των μαθητών προς την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, η έλλειψη παρακίνησης και η εξωτερική παρακίνηση είχαν αρνητική συσχέτιση με τα παραπάνω.

Όσο λοιπόν το άτομο αισθάνεται περισσότερο αυτόνομος και ικανός στο χειρισμό του περιβάλλοντός του τόσο μεγαλύτερη θα είναι η εσωτερική του παρακίνηση. Όταν ένα άτομο σύμφωνα με τον Vallerand (1997) είναι εσωτερικά παρακινημένο για μάθηση - ενασχόληση με μια δραστηριότητα, το κάνει λόγω της ευχαρίστησης και ικανοποίησης που νοιώθει, ενώ μαθαίνει, ανακαλύπτει ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι νέο. Για παράδειγμα κάποιο παιδί προπονείται επειδή ευχαριστιέται να μαθαίνει νέες αθλητικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού τα συστατικά της έννοιας στην μάθηση αφορούν την αίσθηση της προθυμίας από την πλευρά του μαθητή για συμμετοχή στη δραστηριότητα, καθώς και την επιδίωξη της πλήρους αποδοχής της πράξης της μάθησης. Ειδικότερα σύμφωνα με τη θεωρία των Deci & Ryan, (2004) τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορούν να διακριθούν σε εσωτερικά, εξωτερικά (αναγνωρίσιμη, ενδοπροβαλλόμενη και εξωτερική ρύθμιση) και σε έλλειψη κινήτρων. Τα εσωτερικά κίνητρα καθώς και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση αποτελούν όπως είδαμε παραπάνω τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και συνεπάγονται με θετικά αποτελέσματα μάθησης. Αντίθετα η ενδοπροβαλλόμενη, η εξωτερική ρύθμιση και η έλλειψη κινήτρων οδηγούν σε μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και συνδέονται με αρνητικά μαθησιακά αποτελέσματα. Η Θεωρία του Αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985) ασχολείται τόσο με τους παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση, όσο και με τις συνέπειες της στο άτομο. Για αυτό το λόγο θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει μια από τις πιο πλήρεις προσεγγίσεις της παρακίνησης του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον (Duda, 1998).

Σχετικές έρευνες στη φυσική αγωγή

Στη συνέχεια παρατίθενται ορισμένες έρευνες που αφορούν το χώρο της φυσικής αγωγής για την καλύτερη μελέτη και κατανόηση των παραγόντων εκείνων που σχετίζονται με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και κατ'επέκταση επηρεάζουν τον βαθμό συμμετοχής τους στο μάθημα. Οι παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση μπορούν να διακριθούν σε κοινωνικό-περιβαλλοντικούς, οι οποίοι σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης, το στυλ διδασκαλίας, το περιεχόμενο του μαθήματος, τις επιδράσεις των σημαντικών άλλων (γονείς, φίλοι, δάσκαλοι) και σε ατομικούς.

Σύμφωνα με τη θεωρία των Deci και Ryan (1985) το περιβάλλον επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση των ατόμων μέσω της αντίληψής τους για την αυτονομία τους, την ικανότητα τους και των σχέσεων τους. Το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει την εμπλοκή των

ανθρώπων στο εγώ ή στη δουλειά αντίστοιχα. Το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνεται στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να οδηγήσει προς τον ένα ή τον άλλο προσανατολισμό και να επηρεάσει την εσωτερική παρακίνηση.

Σε έρευνά τους που πραγματοποίησαν σε μαθητές 13-15 ετών οι Goudas και Biddle (1994), ανέφεραν ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν το κλίμα της τάξης να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και όχι στο εγώ παρουσίαζαν υψηλότερα επίπεδα διασκέδασης και χαμηλότερα επίπεδα έντασης και άγχους. Επίσης οι ίδιοι μαθητές δήλωσαν ότι προσπάθησαν πολύ περισσότερο σε αντίθεση με τους μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το κλίμα της τάξης τους ήταν προσανατολισμένο στο «εγώ» και στην επίδοση. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι ο προσανατολισμός του κλίματος της τάξης στη δουλειά αντιστοιχεί με υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών-τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, το επίπεδο της οποίας αξιολογήθηκε με το IMI (McAuley, et. al., 1989).

Επίσης σε έρευνά τους οι Standage και Treasure (2002) μελέτησαν τη σχέση του κλίματος παρακίνησης και του πολυδιάστατου μοντέλου κατάστασης παρακίνησης στη Φ.Α. Η έρευνα μελέτησε την εσωτερική παρακίνηση ως μία από τις μορφές παρακίνησης που υπάρχουν σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985, 1992). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 302 μαθητές μέσης εκπαίδευσης με μέσο όρο ηλικίας 13 ετών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά είχε θετική συσχέτιση με την ευχαρίστηση, ικανοποίηση σε αντίθεση με τον προσανατολισμό στο «εγώ». Επίσης οι ομάδες των μαθητών που ήταν προσανατολισμένες στη δουλειά – μάθηση είχαν περισσότερες θετικές αναφορές ως προς την παρακίνηση σε σχέση με τους προσανατολισμένους μαθητές στο «εγώ». Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι ένα υψηλό επίπεδο προσανατολισμού στη «μάθηση» μεμονωμένα ή σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό στο «εγώ» προάγει τα εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης στα θέματα της Φ.Α.

Σημαντική είναι και η επόμενη έρευνα του Ntoumanis (2002) που πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα Βρετανικών τάξεων Φυσικής Αγωγής και σκοπό της ήταν να ανακαλύψει τα διαφορετικά προφίλ παρακίνησης στη Φ.Α. Το δείγμα αποτελούσαν 428 Βρετανοί μαθητές ηλικίας 14-16 ετών από δύο σχολεία της Βορειοδυτικής Αγγλίας. Οι μετρήσεις που πραγματοποιήθηκαν με τη μορφή ερωτηματολογίων αφορούσαν την αντίληψη κλίματος παρακίνησης. Έτσι στο προσανατολισμένο προς τη μάθηση κλίμα παρακίνησης μετρήθηκε ο βαθμός της συνεργασίας των μαθητών καθώς και η στάση μεταξύ μαθητών και τάξης. Στο προσανατολισμένο στην επίδοση κλίμα παρακίνησης μετρήθηκε και αξιολογήθηκε η ικανότητα των μαθητών τόσο ξεχωριστά, όσο και σε σύγκριση με τις ικανότητες των άλλων σε διαφορετικού επίπεδου δραστηριότητες. Επίσης μετρήθηκαν οι διαφορετικές μορφές παρακίνησης καθώς και τα αποτελέσματα – συνέπειες από το διαφορετικό κλίμα παρακίνησης όπως η προσπάθεια, η ευχαρίστηση και η πλήξη. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν τρία προφίλ παρακίνησης που παρουσιάστηκαν τόσο στο πρώτο σχολείο, όσο και στο δεύτερο. Έτσι το πρώτο προφίλ ονομάστηκε αυτοκαθοριζόμενο προφίλ παρακίνησης εφόσον οι μαθητές είχαν υψηλά σκορ στη κλίμακα της εσωτερικής παρακίνησης, της προσπάθειας, της ψυχαγωγίας, της συνεργατικής μάθησης και χαμηλά σκορ ως προς την έλλειψη παρακίνησης, την πλήξη και την άνιση αναγνώριση. Το δεύτερο προφίλ ήταν το «ενδιάμεσο προφίλ παρακίνησης» εφόσον τα αποτελέσματα ήταν μέτρια προς όλες τις μεταβλητές που μετρήθηκαν. Και τέλος μετρήθηκε το τρίτο προφίλ που ονομάστηκε ελεγχόμενο κλίμα και έλλειψη κλίματος παρακίνησης εφόσον οι μαθητές παρουσίασαν υψηλά σκορ ως προς την έλλειψη παρακίνησης, την ανία – πλήξη, την άνιση αναγνώριση, και χαμηλά σκορ ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση και τα εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης. Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας καταδεικνύουν την σημασία της ανάπτυξης των εσωτερικών κινήτρων παρακίνησης.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, θα μπορούσαμε να πούμε ότι για την ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης σημαντικό ρόλο μπορεί να παίξει η δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης, κυρίως προσανατολισμένο στη δουλειά και τη μάθηση. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονται το μάθημα της φυσικής αγωγής προσανατολισμένο προς τη δουλειά, το βρίσκουν χρήσιμο, ευχάριστο, προκλητικό, προσπαθούν πιο πολύ και γενικά είναι πιο ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σ' αυτό (Papaioannou, 1995).

Το κλίμα αυτό που διαμορφώνεται κυρίως από τον καθηγητή φυσικής αγωγής αλλά και σε συνδυασμό με τα στυλ διδασκαλίας που θα επιλέξει μπορούν να επηρεάσουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών. Τα στυλ διδασκαλίας που εμπλέκουν σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, αυξάνουν την αυτονομία και τον αυτοκαθορισμό τους, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η εσωτερική τους παρακίνηση, γεγονός που αποδεικνύεται και στις παρακάτω μελέτες.

Η σημαντικότητα των στυλ διδασκαλίας στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών φαίνεται και στη παρακάτω μελέτη των Goudas, Biddle, Fox και Underwood (1995). Οι μελετητές δίδαξαν αγωνίσματα στίβου (εμπόδια, ρίψεις, άλματα, σκυταλοδρομίες) σε μαθήτριες γυμνασίου με δύο διαφορετικά στυλ :στυλ εξάσκησης (B), όπου ο καθηγητής φυσικής αγωγής παίρνει όλες τις αποφάσεις που αφορούν το μάθημα και στυλ αποκλεισμού (E), όπου δινόταν η δυνατότητα επιλογών στις μαθήτριες ως προς τις δραστηριότητες του μαθήματος (Mosston και Asworth, 1986). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όταν παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα επιλογών και συμμετοχής στις αποφάσεις που αφορούν το μάθημα, οι μαθητές είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το μάθημα της φυσικής αγωγής, έχουν υψηλότερο αίσθημα της ευχαρίστησης και εσωτερικής ικανοποίησης και παρουσιάζουν αύξηση της παρότρυνσης για συμμετοχή.

Η έρευνα των Taylor και Ntoumanis (2007) αφορά το πώς οι Κ.Φ.Α. μπορούν να επηρεάσουν τον αυτοκαθορισμό (εσωτερικές μορφές παρακίνησης) των μαθητών μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας παρακίνησης που χρησιμοποιούν. Στην έρευνα οι μελετητές εξέτασαν τη σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των καθηγητών και τα επίπεδα αυτοκαθορισμού της τάξης, τον αυτοκαθορισμό των ίδιων των καθηγητών καθώς και τις τρεις μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποίησαν: την αυτόνομη υποστήριξη, τη δομή του μαθήματος και τη συμμετοχή – εμπλοκή των καθηγητών. Επίσης εξέτασαν τις διδακτικές στρατηγικές παρακίνησης σε σχέση με τις αντιλήψεις των μαθητών για ικανοποίηση καθώς και τα αυτοκαθοριζόμενα κίνητρα τους. Η αντίληψη κλίματος παρακίνησης των μαθητών ως προς τις τρεις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν είχε θετική συσχέτιση με τα εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης τους. Η παραπάνω συσχέτιση αναφέρεται στην ικανοποίηση που προέρχεται από την αυτονομία και ικανότητα των μαθητών. Η σημασία της προώθησης ενός προσαρμοσμένου κλίματος παρακίνησης στους παραπάνω παράγοντες και της υιοθέτησης του, τόσο από τους καθηγητές, όσο και από τους μαθητές θα βοηθήσει στην ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων και θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα ως προς την άσκηση.

Μία άλλη παράμετρος που σχετίζεται με την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών είναι και αυτή του περιεχόμενου του μαθήματος. Έρευνες έχουν δείξει ότι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών διαφοροποιείται ανάλογα με το είδος της δραστηριότητας και το περιεχόμενο της δραστηριότητας (Goudas & Biddle, 1993; Goudas, Biddle & Fox, 1994b). Η διαφοροποίηση αυτή της παρακίνησης σχετίζεται και με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα που έχουν οι μαθητές προς συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες και προκειμένου να ενισχυθούν τα εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης προτάθηκε από τους ερευνητές να δίνονται επιλογές άσκησης στα παιδιά βάση των προσωπικών τους προτιμήσεων.

Έρευνα του Cox & Williams (2008), μελετώντας την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων σε σχέση με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού και το κλίμα παρακίνησης στο

μάθημα της φυσικής αγωγής, έδειξε τον θετικό ρόλο της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, αυτονομίας, των θετικών σχέσεων και του προσανατολισμένου κλίματος στη μάθηση σε σχέση με την παρακίνηση και συμμετοχή. Τα αποτελέσματα διαφωτίζουν την σημαντικότητα της έμφασης στη μάθηση, την ενίσχυση των καλών σχέσεων και επομένως την ύπαρξη ικανοποίησης που έχουν οι μαθητές στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Το κοινωνικό περιβάλλον και οι σημαντικοί άλλοι διαδραματίζουν επίσης σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των παιδιών. Σε έρευνά τους οι Biddle και Goudas (1996) ανέφεραν ότι η ενθάρρυνση των ενηλίκων (γονείς και Κ.Φ.Α.) επηρεάζουν σημαντικά τη συμμετοχή, αλλά και την πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες μαθητών και μαθητριών ηλικίας 13-14 ετών.

Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε και η παρακάτω έρευνα του Ntoumanis (2005). Σκοπός της μελέτης ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (σημαντικοί άλλοι – Κ.Φ.Α.) μπορούν να προσδιορίσουν τις γνωστικές και συναισθηματικές εμπειρίες των μαθητών ως προς τη Φ.Α., όπως τη συμμετοχή των μαθητών σε προαιρετικό μάθημα Φ.Α. σε επόμενες σχολικές χρονιές. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων που αφορούσαν ένα δείγμα 302 μαθητών έδειξαν ότι η παροχή υποστήριξης από τους καθηγητές Φ.Α. στο μάθημα έχει θετική συσχέτιση με την ανάγκη των μαθητών για ικανοποίηση, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με την εσωτερική παρακίνηση. Η συνέχεια των αναλύσεων έδειξε άμεση συσχέτιση σε διάφορους δείκτες παρακίνησης και έμμεση συσχέτιση με τη πιθανή συμμετοχή των μαθητών σε προαιρετικό μάθημα Φ.Α. Επιπλέον τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν ότι οι μαθητές που ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε ένα προαιρετικό μάθημα Φ.Α. είχαν πιο θετικές εμπειρίες παρακίνησης στη Φ.Α. κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά, σε σχέση με τους απρόθυμους μαθητές. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι η ενθάρρυνση που παρέχουν οι σημαντικοί άλλοι λειτουργεί ως ενίσχυση της παρακίνησης για ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της φυσικής

αγωγής και βοηθούν στη δημιουργία κλίματος παρακίνησης που ενισχύουν τις προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών.

Πέρα όμως από τους κοινωνικό-περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α., υπάρχουν και οι ατομικοί, όπως αυτός της αντιλαμβανομένης ικανότητας. Το κάθε παιδί αξιολογεί την ικανότητά του μόνο του. Ο Nicholls (1989) έχει δείξει ότι τα παιδιά μεγαλύτερα από 12 ετών έχουν πλήρως ανεπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους. Ο υψηλά προσανατολισμένος στόχος στη μάθηση συσχετίζεται με υψηλή ικανότητα, προσπάθεια, προσωπική βελτίωση και εκμάθηση δεξιοτήτων. Αντίθετα ένας υψηλά προσανατολισμένος στόχος στο εγώ είναι συσχετισμένος με μικρότερη προσπάθεια και συγκέντρωση υψηλότερο ανταγωνισμό και διαρκή διάθεση για ξεπέρασμα των άλλων .

Σε ανάλογα αποτελέσματα κατέληξαν και με μελέτη τους οι Goudas, Biddle και Fox (1994a). Στην έρευνα συμμετείχαν 250 μαθητές, οι οποίοι εξετάστηκαν σε παλίνδρομο τεστ αερόβιας ικανότητας. Μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν ως προς το πόσο ενδιαφέρουσα βρήκαν την δοκιμασία οι μαθητές, πόσο ικανοί αισθάνονταν και πόση προσπάθεια κατέβαλαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη επιτυχία, η απόδοση και ο προσανατολισμός στη «δουλειά», είχαν ισχυρή επίρεια στην προαγωγή της εσωτερικής παρακίνησης, γεγονός που επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα και της παρακάτω μελέτης.

Έτσι σε έρευνά τους οι Standage, Duda, & Ntoumanis, (2003) που εξέτασαν τον προσανατολισμό στη «δουλειά» και στο «εγώ» 328 Βρετανών μαθητών Β/θμιας Εκ/σης, ηλικίας από 12 – 14 ετών σε σχέση την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και τις μορφές παρακίνησης βρήκαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση του προσανατολισμού στη «δουλειά» και της αντιληπτής ικανότητας σε σχέση με τα εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη φυσική δραστηριότητα ήταν αρνητικά συνδεδεμένη με τη έλλειψη παρακίνησης.

Η αντιλαμβανόμενη αυτονομία είναι επίσης ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού Deci και Ryan (1985), η αντιλαμβανόμενη αυτονομία, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο τα άτομα αισθάνονται ότι καθορίζουν την συμπεριφορά τους, είναι ένας ισχυρός δείκτης εσωτερικής παρακίνησης. Μελέτη στο χώρο της φυσικής αγωγής έχει δείξει ότι όταν στους μαθητές παρέχονται δυνατότητες επιλογών ως προς τις δραστηριότητες που συμμετέχουν και όταν αναπτύσσεται η αυτονομία, τότε αυξάνονται τα εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης για συμμετοχή (Goudas et al, 1995).

Σε μελέτη τους επίσης οι Goudas, Biddle και Underwood (1995), σε 40 φοιτητές τμήματος φυσικής αγωγής, εξέτασαν το κατά πόσο η αντιλαμβανόμενη αυτονομία καθορίζει την εσωτερική παρακίνηση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντιλαμβανόμενη αυτονομία στην αρχή του κύκλου μιας σειράς μαθημάτων σχετιζόταν θετικά με την εσωτερική παρακίνηση που επέδειξαν οι φοιτητές στο τέλος του κύκλου των μαθημάτων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και από τη μελέτη των Goudas, et. al. (1994b) οι οποίοι εξέτασαν τη σχέση της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας με το εσωτερικό ενδιαφέρον που έδειξαν 85 μαθητές και μαθήτριες 12-14ετών, για κάθε δραστηριότητα σε δύο διαφορετικά αθλήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν διαφορετικά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης στις δύο δραστηριότητες, διαφορά που αποδόθηκε και στη διαφορετική αντίληψη αυτονομίας που έδειξαν τα παιδιά ανάλογα με την δραστηριότητα.

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των παραπάνω μελετών θα λέγαμε ότι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών στη φυσική αγωγή επηρεάζεται από ένα σύνολο παραγόντων που καθορίζουν τον βαθμό συμμετοχής αυτών στο μάθημα. Σε κάθε περίπτωση όμως τα εσωτερικά κίνητρα συνδέονται με αποτελέσματα, όπως η ευχαρίστηση στο μάθημα, η ικανοποίηση, η ικανότητα, αλλά και η δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας (αυτόνομες επιλογές), στοιχεία που εκφράζουν την πρόθεση των μαθητών για συμμετοχή,

αλλά και μελλοντική συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα. Σημαντική είναι επίσης και η επιρροή που δέχονται οι μαθητές από τους σημαντικούς άλλους, όπως γονείς και καθηγητές Φ.Α. Η προώθηση των αντιλήψεων αυτονομίας των μαθητών, μπορεί να επιτευχθεί, όταν ο Κ.Φ.Α. δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλέξει μέσα από μια ποικιλία αθλητικών δραστηριοτήτων, τις ασκήσεις εκείνες που ενισχύουν την ικανότητα του και τη συμμετοχή του στο μάθημα. Επίσης η παροχή κατάλληλης ενθάρρυνσης και υποστήριξης των καθηγητών στους μαθητές και η αποφυγή ανταγωνιστικών καταστάσεων ενισχύει ακόμη περισσότερο την εσωτερική διάθεση των μαθητών.

Σημαντικό επίσης στοιχείο είναι η προώθηση της διασκέδασης και του ενθουσιασμού μέσα από το μάθημα της Φ.Α. γεγονός που βοηθάει στην καλύτερη ψυχολογία και διάθεση του μαθητή. Έτσι νοιώθει ικανοποιημένος μέσα από αυτή του την ενασχόληση και παραμένει εσωτερικά παρακινημένος. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με τον καθορισμό κατάλληλων και εφικτών στόχων διδασκαλίας θα βοηθήσουν στη δημιουργία κλίματος μάθησης που θα ενισχύει τις προσωπικές ανάγκες και επιθυμίες των μαθητών.

Σκοπός της έρευνας

Είναι σημαντικό λοιπόν να καταλάβουμε το «γιατί» και με «ποιόν τρόπο» οι μαθητές παρακινούνται κατά την αθλητική δραστηριότητα στο σχολικό περιβάλλον, διότι η έννοια της παρακίνησης σχετίζεται άμεσα με τις γνωστικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές διαδικασίες που ωθούν τους μαθητές για συμμετοχή. Η ενίσχυση θετικών κινήτρων σε συνδυασμό με τη υιοθέτηση των θετικών στάσεων προς τη φυσική αγωγή μπορούν να συντελέσουν ώστε να αυξηθούν οι επιθυμητές μορφές παρακίνησης των μαθητών. Επιπρόσθετα όταν η συμμετοχή στη φυσική αγωγή συνδυάζεται και με ταυτόχρονα επιθυμητά αποτελέσματα, που προέρχονται από τις προσδοκίες των μαθητών από το μάθημα, τότε οι μαθητές εμφανίζουν ισχυρότερη εσωτερική παρακίνηση. Όπως αναφέραμε ήδη παραπάνω πολλές μελέτες έχουν γίνει στο χώρο της φυσικής αγωγής που διερευνούν αυτούς

τους παράγοντες. Ωστόσο δεν έχει προηγηθεί μελέτη για τη φυσική αγωγή που να έχει συνδυάσει τα 3 αυτά θεωρητικά μοντέλα (στάσεις, προσδοκίες, εσωτερική παρακίνηση) και να δείχνει αν αυτός ο συνδυασμός προβλέπει τις μελλοντικές στάσεις των μαθητών προς τη φυσική αγωγή.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις, τις προσδοκίες και την εσωτερική παρακίνηση μαθητών/τριών φυσικής αγωγής και να ελέγξει αν οι παραπάνω μεταβλητές προβλέπουν τις μελλοντικές στάσεις των μαθητών/τριών για το μάθημα της φυσικής αγωγής.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην μελέτη συμμετείχαν 235 μαθητές/τριες, (120 αγόρια και 115 κορίτσια) της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης γυμνασίου, ηλικίας 12 έως 14 ετών ($M=13$). Οι μαθητές /τριες προέρχονται από ένα γυμνάσιο της πόλης της Καρδίτσας, η επιλογή του οποίου έγινε τυχαία. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα έλαβαν μέρος 69 μαθητές/τριες της Α΄ τάξης, 79 της Β΄ τάξης και 87 της Γ΄ τάξης. Η Πρώτη και η Δεύτερα τάξη γυμνασίου αποτελείται από τρία τμήματα με αριθμό μαθητών/τριών $A1=22$, $A2=23$, $A3=24$ και $B1=27$, $B2=26$, $B3=26$ αντιστοίχως, ενώ η Τρίτη τάξη από τέσσερα τμήματα με αριθμό μαθητών/τριών $\Gamma1=20$, $\Gamma2=20$, $\Gamma3=19$ και $\Gamma4=28$. Όσον αφορά την εθνικότητα των μαθητών/τριών οι 232 ήταν ελληνικής, οι 2 αλβανικής και 1 ρουμανικής.

Διαδικασία μέτρησης

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν όλοι οι συμμετέχοντες. Την ώρα της συνάντησης στο χώρο του σχολείου οι μαθητές/τριες ενημερώνονταν αρχικά για το σκοπό της έρευνας και στη συνέχεια δέχονταν οδηγίες για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Επίσης, διαβεβαιώνονταν για την εθελοντική συμμετοχή και για το απόρρητο των απαντήσεών τους. Κατόπιν των οδηγιών τα

ερωτηματολόγια μοιράζονταν στους μαθητές/τριες και επιστρέφονταν αμέσως μετά τον χρόνο συμπλήρωσης που ήταν κατά μέσο όρο τα 15 λεπτά στην ερευνήτρια. Οι μαθητές/τριες απάντησαν σε ερωτηματολόγιο που εξέταζε την εσωτερική παρακίνηση, την συμπεριφορά προς την άσκηση σε μία εβδομάδα, τις στάσεις των συμμετεχόντων προς την άσκηση, καθώς και τις προσδοκίες αυτών από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης συλλέχθηκαν δημογραφικά και ατομικά στοιχεία των μαθητών/τριών όπως: ημερομηνία γέννησης, φύλο, σωματικό βάρος και ανάστημα, σχολείο, τάξη τμήμα, εθνικότητα. Στους μαθητές/τριες έγιναν δύο μετρήσεις, μέσα στο περιβάλλον της τάξης, μια αρχική και μία επαναληπτική με διαφορά 15 ημερών, όπου στην επαναληπτική αξιολογήθηκε η συμπεριφορά προς την άσκηση και η στάση τους προς την άσκηση με τη συμπλήρωση αντίστοιχων ερωτηματολογίων.

Εργαλεία μέτρησης

Συμπεριφορά/Άσκηση: το ερωτηματολόγιο «Άσκηση κατά τον Ελεύθερο Χρόνο» (Leisure- Time Exercise Questionnaire) χρησιμοποιήθηκε για τον υπολογισμό της συμπεριφοράς της άσκησης σε μια εβδομάδα (Godin & Shephard, 1985). Οι μαθητές/τριες απάντησαν στην ερώτηση: «Εξετάζοντας ένα διάστημα επτά ημερών (της τελευταίας εβδομάδας), πόσες φορές συμμετείχατε στις ακόλουθες δραστηριότητες για περισσότερο από 15 λεπτά, στον ελεύθερο χρόνο σας;». Οι κατηγορίες απάντησης που τους δίνονταν ήταν οι παρακάτω:

Έντονη άσκηση: (η καρδιά χτυπά γρήγορα) π.χ.- τρέξιμο, τζόκιν μεγάλης απόστασης, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, έντονο κολύμπι, έντονη ποδηλασία μεγάλης απόστασης. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τον αριθμό που αντιπροσώπευε πόσες φορές εκτέλεσαν μία ή περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες μέσα στην τελευταία εβδομάδα.

Μέτρια άσκηση: (όχι εξαντλητική) π.χ. – γρήγορο περπάτημα, τένις, χαλαρή ποδηλασία, βόλει, χαλαρή κολύμβηση, λαϊκούς και παραδοσιακούς χορούς. Παρόμοια, οι συμμετέχοντες

συμπλήρωσαν τον αριθμό που αντιπροσώπευε πόσες φορές εκτέλεσαν μία ή περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες μέσα στην τελευταία εβδομάδα.

Ηπια άσκηση: (ελάχιστη προσπάθεια) π.χ. – γιόγκα, τοξοβολία, ψάρεμα, μπόουλινγκ, γκολφ, χαλαρό περπάτημα. Παρόμοια, οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν τον αριθμό που αντιπροσώπευε πόσες φορές εκτέλεσαν μία ή περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες μέσα στην τελευταία εβδομάδα.

Συνολικός Δείκτης της Άσκησης: Ο Συνολικός Δείκτης της Άσκησης ή το συνολικό ενεργειακό κόστος είναι το άθροισμα του αριθμού των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν ανά κατηγορία πολλαπλασιασμένα με τους αντίστοιχους μέσους όρους της τιμής του ενεργειακού κόστους ανά κατηγορία π.χ. ([έντονη ένταση X 9] + [μεσαία ένταση X 5] + [χαμηλή ένταση X 3]. Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία της μέτρησης έχει υποστηριχθεί από σε σχετικές εργασίες (Godin & Shephard, 1985; Kriska & Caspersen, 1997).

Στάσεις ως προς την άσκηση: Προκειμένου να μελετηθούν οι στάσεις των συμμετεχόντων ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε το θεωρητικό μοντέλο του Ajzen (1991). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοστεί στον Ελληνικό πληθυσμό από τον Θεοδωράκη (1994).

Στάσεις ως προς το μάθημα φυσικής αγωγής: Οι μαθητές/τριες καλούνταν να επιλέξουν μεταξύ έξι ζευγών αντίθετων επιθέτων τη συνέχεια της πρότασης «Το να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής για μένα είναι..» καλό/κακό, ανόητο/έξυπνο, υγιεινό/ανθυγιεινό, χρήσιμο/άχρηστο, άσχημο/όμορφο, δυσάρεστο/ευχάριστο. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 7-βάθμια κλίμακα Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στο «πολύκαλό, ανόητο, υγιεινό κ.α.» και το 7 στο «πολύ κακό, ανθυγιεινό, άχρηστο κ.α.» . Έγινε αντιστροφή των τριών ζευγαριών (2,5,6) και έτσι τα μικρότερα σκορ υποδήλωναν αρνητικότερες στάσεις προς τη συμμετοχή στο μάθημα Φ.Α. (Θεοδωράκης & Παπαϊωάννου, 2002; Theodorakis,

1994). Η κλίμακα των στάσεων συμπληρώθηκε 2 φορές από τους μαθητές/τριες με 15 ημέρες μεσοδιάστημα

Πρόθεση για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Η πρόθεση των μαθητών/τριών για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής μετρήθηκε με 3 ερωτήσεις, όπως «σκοπεύω να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες», «σκοπεύω να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες» και «θα προσπαθήσω να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα Likert και ζεύγη της μορφής (πιθανό/απίθανο, ναι/όχι, σωστό/λάθος), όπου το 1 αντιστοιχεί στο «πολύ πιθανό, απόλυτα ναι, απόλυτα σωστό » και το 7 στο «πολύ απίθανο, απόλυτα όχι, απόλυτα λάθος ». Τα μικρότερα σκορ δήλωναν τη μεγαλύτερη πρόθεση για συμμετοχή στο μάθημα της γυμναστικής (Theodorakis, 1994).

Αντιλαμβανόμενος έλεγχος: Χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός που οι μαθητές πιστεύουν ότι η συμμετοχή στη γυμναστική εξαρτάται αποκλειστικά από τους ίδιους. Οι ερωτήσεις –απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες: Για μένα το να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες είναι «εύκολο - δύσκολο». Είμαι απόλυτα σίγουρος/η ότι θα συμμετέχω στη γυμναστική τις επόμενες 15 μέρες «σωστό- λάθος». Μπορώ να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες «πιθανό/απίθανο», οι απαντήσεις των οποίων δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «πολύ εύκολο, σωστό, πιθανό» και το 7 στο «πολύ δύσκολο, λάθος, απίθανο». Το μικρότερο σκορ δήλωνε ότι οι συμμετέχοντες είχαν υψηλότερο αντιλαμβανόμενο έλεγχο για συμμετοχή στο μάθημα της γυμναστικής. Όσο μικρότερο σκορ είχαν τόσο πιο σίγουροι ήταν ότι η συμμετοχή εξαρτάται αποκλειστικά από τους ίδιους. Ανάλογες ερωτήσεις για συμπεριφορές όπως η άσκηση έχουν χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενες έρευνες σε ελληνικό πληθυσμό (Theodorakis, 1994; Αδραμερινός Θεοδωράκης, Γούδας & Μπαγιάτης, 1999; Μπεμπέτσος et al., 2000).

Αυτοαυτότητα: Χρησιμοποιήθηκαν οι εξής τέσσερις ερωτήσεις προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός που οι μαθητές/τριες θεωρούν: τον εαυτό τους ικανό να συμμετέχουν στο μάθημα της γυμναστικής,...είναι άτομα που θα συμμετέχουν στο μάθημα της γυμναστικής,... είναι στο χαρακτήρα τους να συμμετέχουν στο μάθημα της γυμναστικής,... γενικά είναι ο τύπος των ατόμων που θα συμμετέχουν στο μάθημα της γυμναστικής. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «πολύ συμφωνώ» και το 7 στο «πολύ διαφωνώ». Τα μικρότερα σκορ δήλωναν τη μεγαλύτερη θέληση και διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα της γυμναστικής (Theodorakis, 1994).

Κοινωνικό πρότυπο: Χρησιμοποιήθηκαν τρεις ερωτήσεις προκειμένου να αξιολογηθεί ο βαθμός που οι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι η συμμετοχή στη γυμναστική επηρεάζεται από τους σημαντικούς άλλους. Οι ερωτήσεις –απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες: «*Πολλά άτομα που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή μου, πιστεύουν ότι θα πρέπει να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες: πιθανό-απίθανο*». «*Αν συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες, πολλά άτομα σπουδαία για μένα θα: διαφωνήσουν-συμφωνήσουν*». «*Γενικά μου αρέσει να κάνω αυτό που σπουδαία άτομα για μένα, θέλουν: διαφωνώ-συμφωνώ*». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «πολύ πιθανό, πολύ διαφωνήσουν, πολύ διαφωνώ» και το 7 στο «πολύ απίθανο, πολύ συμφωνήσουν και πολύ διαφωνώ». Το μικρότερο σκορ της πρώτης ερώτησης και τα μεγαλύτερα σκορ των άλλων δύο ερωτήσεων δήλωναν τον μεγαλύτερο βαθμό που οι μαθητές/τριες πίστευαν ότι η συμμετοχή τους στη γυμναστική επηρεάζεται από τους σημαντικούς άλλους.

Αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσεων: Χρησιμοποιήθηκαν οι εξής 4 ερωτήσεις «*Πόσο ενημερωμένος/η θεωρείς ότι είσαι σχετικά με το μάθημα της γυμναστικής;... Αν σου έλεγαν να γράψεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το μάθημα της γυμναστικής πόσα πολλά θα έγραφες; ... Σε σχέση με άλλα θέματα θεωρείς τον εαυτό σου πολύ ενημερωμένο/η σχετικά με το μάθημα της*

γυμναστικής; ... Αν σου έλεγαν να γράψεις οτιδήποτε γνωρίζεις για το μάθημα της γυμναστικής πόσα πολλά θα έγραφες;», οι οποίες αξιολόγησαν το πόσο ενημερωμένοι πίστευαν ότι είναι οι μαθητές/τριες σχετικά με το μάθημα της γυμναστικής. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 7-βάθμια κλίμακα Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο «πολύ ενημερωμένος, ελάχιστα, διαφωνώ, καθόλου γνώσεις» και το 7 στο « καθόλου ενημερωμένος, πάρα πολλά, συμφωνώ, πολλές γνώσεις». Το μικρότερο σκορ της πρώτης ερώτησης και τα μεγαλύτερα σκορ των τριών επόμενων ερωτήσεων δήλωναν τη μεγαλύτερη ενημέρωση των μαθητών/τριών για το μάθημα της γυμναστικής. (Theodorakis, 1994; Theodorakis et al., 2003).

Εσωτερική παρακίνηση: Το ερωτηματολόγιο IMI (Intrinsic Motivation Inventory) των (Ryan, 1982; McAuley, Dancan & Tammen, 1989), χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να αξιολογηθούν τα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της γυμναστικής. Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε είκοσι συνολικά θέματα, πέντε σε κάθε παράγοντα. Οι τρεις παράγοντες *ευχαρίστηση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα* μετρούν θετικές όψεις της εσωτερικής παρακίνησης, ενώ ο τέταρτος *πίεση –ένταση* θεωρείται αρνητικός.

Ευχαρίστηση-ενδιαφέρον: Τα θέματα της υποκλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή/τριας για το αν διασκεδάζει από τη συμμετοχή του στην γυμναστική και αν υπάρχει ενδιαφέρον για συμμετοχή σ' αυτή (π.χ.: Η γυμναστική μου αρέσει πολύ... Τα μαθήματα του μαθήματος της γυμναστικής είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία ...).

Προσπάθεια –σημαντικότητα: Τα θέματα της υποκλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή/τριας για το αν προσπαθεί για το μάθημα της γυμναστικής και αν θεωρεί σημαντικό αυτό που κάνει (π.χ. Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια κατά την διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής... Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά σ' αυτό το μάθημα...).

Αντιλαμβανόμενη –ικανότητα: Τα θέματα της υποκλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή/τριας για την ικανότητά του από τη συμμετοχή του στο μάθημα της γυμναστικής (π.χ. Νομίζω ότι τα πηγαίνω καλά στη γυμναστική...Τις περισσότερες φορές μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του μαθήματος της γυμναστικής...).

Πίεση –ένταση : Τα θέματα της υποκλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής/τρια αισθάνεται πίεση ή ένταση από τη συμμετοχή του στο μάθημα της γυμναστικής(π.χ. Αισθάνομαι άγχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής...Έχω αγωνία καθώς κάνω τις διάφορες δραστηριότητες στη γυμναστική).

Σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου ο μαθητής/τρια απάντησε σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert όπου το 1 αντιστοιχεί στο «διαφωνώ απόλυτα» και το 5 στο «συμφωνώ απόλυτα». Από τον εξεταζόμενο/η ζητήθηκε να επιλέξει για κάθε ερώτηση, κυκλώνοντας τον αντίστοιχο αριθμό, ανάλογα με το πόσο διαφωνεί ή συμφωνεί με την κάθε ερώτηση.

Προσδοκίες από τη συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής:

Προκειμένου να καταγραφούν οι προσδοκίες των συμμετεχόντων από το μάθημα της φυσικής αγωγής τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν το αντίστοιχο το ερωτηματολόγιο των Rodgers και Brawley (1991), έτσι όπως προσαρμόστηκε στα Ελληνικά από τους Goudas, Dermitzaki και Bagiati (2000). Όλοι οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1= πάρα πολύ πιθανό, έως το 7= πάρα πολύ απίθανο. Οι δέκα προτάσεις που συμπλήρωσαν οι μαθητές για το αν νομίζουν ότι η φυσική αγωγή στο σχολείο μπορεί να τους βοηθήσει, είναι και οι παρακάτω: 1) *Να μάθεις πώς να αθλείσαι όταν τελειώσεις το σχολείο.* 2) *Να κάνεις ωραίο και ελκυστικό σώμα.* 3) *Να έχεις καλή φυσική κατάσταση.* 4) *Να μάθεις πώς να ασκείσαι για να βελτιώσεις την υγεία σου.* 5) *Να χαλαρώνεις από τα υπόλοιπα μαθήματα.* 6) *Να μάθεις να συνεργάζεσαι με άλλα άτομα.* 7) *Να μάθεις πως παίζονται διάφορα αθλήματα .* 8) *Να μάθεις διάφορες κινητικές ασκήσεις.* 9) *Να μάθεις να τηρείς κανονισμούς .* 10) *Να μάθεις πώς να ανταγωνίζεσαι και να νικάς.*

Για να αξιολογηθεί η αξία που δίνουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους στη γυμναστική χρησιμοποιήθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο με τους παραπάνω παράγοντες και οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert όπου 1= πολύ μεγάλη αξία και 7= πολύ μικρή αξία. Οι τιμές των μεταβλητών outcome value και outcome likelihood εξασφαλίστηκαν προσθέτοντας τα σκορ των 10 αντίστοιχων θεμάτων και διαιρώντας τα δια του 10. Για να επιτευχθεί ένα σύνθετο σκορ της μεταβλητής outcome expectancy, κάθε σκορ της μεταβλητής outcome likelihood πολλαπλασιάστηκε με τα αντίστοιχα σκορ της μεταβλητής outcome evaluation. Τα γινόμενα προστέθηκαν και το τελικό σκορ διαιρέθηκε δια του 10 (Goudas et al., 2000; 2004).

Σχεδιασμός Έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου των κοινωνικών επιστημών SPSS 15.0 for Windows. Χρησιμοποιήθηκαν οι εξής αναλύσεις:

α) περιγραφική ανάλυση για να υπολογιστούν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών β) αναλύσεις διακύμανσης μονής κατεύθυνσης για να διαπιστωθεί εάν υπάρχουν διαφορές ανά φύλο ως προς τη συμπεριφορά της άσκησης, την εσωτερική παρακίνηση, τις στάσεις ως προς την άσκηση και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών γ) ανάλυση συσχέτισης με το δείκτη r του Pearson για να εξεταστούν οι συσχετίσεις όλων των παραγόντων του ερωτηματολογίου και δ) ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης, προκειμένου να διερευνηθεί η συνεισφορά των μεταβλητών της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, οι προσδοκίες των μαθητών και οι διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης στις μελλοντικές στάσεις των μαθητών για το μάθημα της φυσικής αγωγής.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Περιγραφικά στατιστικά πρώτης μέτρησης

Δείκτης μάζας σώματος (Δ.Μ.Σ.): Η Α ομάδα (42,3%) περιλάμβανε μαθητές/τριες με δείκτη μάζας σώματος κάτω του 20. Η Β ομάδα (55,5%) περιλάμβανε άτομα με δείκτη μάζας σώματος 20-26. Η Γ ομάδα (2,2%) περιλάμβανε άτομα με δείκτη μάζας σώματος 26-31. Τέλος, δεν παρατηρήθηκε να υπάρχουν ιδιαίτερα παχύσαρκοι μαθητές/τριες, εφόσον δεν παρουσιάστηκαν άτομα με δείκτη μάζας σώματος άνω του 31.

Συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Από τους 235 μαθητές/τριες οι 146 (62.1%) συμμετείχαν πάντα, οι 69 (29,4) συχνά, οι 14(6%) μερικές φορές, οι 5 (2,1%) σπάνια και ποτέ μόνο 1 (0.4%) μαθητής. Ένα άλλο στοιχείο που εξετάστηκε επίσης είναι αν οι μαθητές/τριες ασκούνται και έξω από το χώρο του σχολείου. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια θετική εκτίμηση με το 63% των μαθητών να ασκείται εξωσχολικά, ενώ το 37% να μην ασχολείται με καμιά άλλη αθλητική δραστηριότητα πέραν των σχολικών. Οι επιλογές των μαθητών/τριών σε σχέση με τις αγαπημένες τους αθλητικές εξωσχολικές δραστηριότητες έδειξαν ότι μεγάλος αριθμός παιδιών προτιμά τις ομαδικές δραστηριότητες εκγύμνασης σε σχέση με τις ατομικού τύπου. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε ξεκινώντας από τις πιο δημοφιλείς δραστηριότητες ότι το 17,4% προτιμά το ποδόσφαιρο, το 6,4% το μπάσκετ, το 4,7% το τρέξιμο, το 3,4% τον στίβο και το 2,6% την κολύμβηση. Ωστόσο ομαδικές δραστηριότητες όπως η πετοσφαίριση και η χειροσφαίριση προτιμώνται μόλις από το 2,1% και 1,7% των μαθητών αντιστοίχως, ενώ αρκετά χαμηλά είμαι και τα ποσοστά που αναφέρονται σε άλλα αθλήματα όπως η πάλη 1,7%, το τένις 1,3% και το μπαλέτο 1,3%.

Όσον αφορά τη συχνότητα άσκησης ανά εβδομάδα: το 2,7% ασκείται 1 ημέρα την εβδομάδα, το 18,9% προτιμά να γυμνάζεται 2 ημέρες την εβδομάδα, το 29,7% 3 ημέρες (όπου διαπιστώνεται και το μεγαλύτερο ποσοστό προτίμησης), το 29,1% 4 ημέρες, το 13,5% 5 ημέρες, το 2,7% 6 ημέρες, ενώ το 3,7% 7 ημέρες την εβδομάδα. Ένα άλλο ερώτημα που

τέθηκε και εξετάστηκε είναι ο χρόνος, δηλαδή οι ώρες εκγύμνασης που αφιερώνουν τα παιδιά κάθε φορά που ασχολούνται με τις αγαπημένες τους δραστηριότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 33,1% ασκείται 1 ώρα τη φορά, το 51,7% 2 ώρες, το 2,6% 3 ώρες και το 1,3% 4 ώρες τη φορά. Σχετική, επίσης, διαφορά υπάρχει και ως προς τη μορφή (έντονη, μέτρια, ήπια άσκηση) και τη συχνότητα γύμνασης των μαθητών. Έτσι η συχνότητα έντονης άσκησης κατά τη διάρκεια μιας εβδομάδας μεταφράζεται με το 19% των μαθητών να γυμνάζεται έντονα 1 φορά την εβδομάδα, το 27,6% 2 φορές, το 25,8% 3 φορές, το 15,8% 4 φορές, το 8,1% 5 φορές, το 2,3% 6 φορές και το 0,9% 7 φορές την εβδομάδα. Ο χρόνος που αφιερώνουν τώρα οι μαθητές σε διάφορες σωματικές δραστηριότητες μέτριας έντασης είναι καμία φορά την εβδομάδα 0,4%, 1 φορά την εβδομάδα 12,4%, 2 φορές 27%, 3 φορές 27,9%, 4 φορές 8,8%, 5 φορές 11,9%, 6 φορές 3,5% και 7 φορές την εβδομάδα το 8% του μαθητικού συνόλου. Τέλος όσον αφορά την εμπειρία των μαθητών ως προς τη μέτρια μορφή άσκησης και τη συχνότητά της τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το 0,5% ασκείται ήπια καμία φορά την εβδομάδα, το 24,1% 1 φορά την εβδομάδα, το 28,2% 2 φορές, το 17,1% 3 φορές, το 5,6% 4 φορές, το 7,9% 5 φορές, το 4,3% 6 φορές και το 12% 7 φορές την εβδομάδα. Σύμφωνα με τα παραπάνω λοιπόν ο συνολικός δείκτης φυσικής δραστηριότητας είχε μέσο όρο 49.25 (T.A.: 15.75) Από τα μέχρι στιγμής στοιχεία και με την επιφύλαξη φυσικά του περιορισμένου μεγέθους δείγματος, μπορεί κανείς να συνάγει ότι μεγάλος αριθμός παιδιών ασχολείται με διάφορες μορφές αθλητικών δραστηριοτήτων, γεγονός που τονίζει ιδιαίτερα τη σημασία της άσκησης για τη βελτίωση της υγείας και της φυσικής κατάστασης. Δεδομένου λοιπόν της σημαντικότητας της σωματικής άσκησης είναι αναγκαίο τα νέα παιδιά να ακολουθούν κάποιο πρόγραμμα φυσικής δραστηριότητας, ορισμένες από τις οποίες αναφέρθηκαν και παραπάνω (τρέξιμο, περπάτημα, κολύμβηση, ποδόσφαιρό, χορός). Επομένως η δημιουργία και η ενίσχυση προγραμμάτων φυσικής δραστηριότητας στο σχολικό περιβάλλον αποτελεί βασική

ανάγκη, δεδομένου ότι το σχολείο είναι ιδανικό πεδίο για την διαμόρφωση θετικών στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών για την άσκηση και γενικότερα τη φυσική δραστηριότητα.

Περιγραφικά στατιστικά δεύτερης μέτρησης

Τα πλαίσια της έρευνας περιλάμβαναν και μια δεύτερη μέτρηση, η οποία πραγματοποιήθηκε δεκαπέντε μέρες μετά την αρχική. Τα αποτελέσματα έδειξαν:

Συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: από τους 235 μαθητές/τριες συμμετέχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής : α) οι 140 (59,6%) πάντα β) οι 70 (29,8%) συχνά γ) οι 20 (8,5%) μερικές φορές δ) οι 3 (1,3%) σπάνια και ε) ποτέ μόνο 1 (0,4%) μαθητής.

Όσον αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών ως προς την άσκηση (συχνότητα έντονης, μέτριας και ήπιας άσκησης ανά εβδομάδα) τα αποτελέσματα παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 1. Συχνότητα έντονης άσκησης (Β μέτρηση).

Συχνότητα έντονης άσκησης κατά την διάρκεια μιας εβδομάδας	Μαθητές/τριες
1 φορά την εβδομάδα	37(15,7%)
2 φορές την εβδομάδα	82(34,9%)
3 φορές την εβδομάδα	62(26,4%)
4 φορές την εβδομάδα	35 (14,9%)
5 φορές την εβδομάδα	14(6%)
6 φορές την εβδομάδα	4(1,7%)
7 φορές την εβδομάδα	1(0,4%)
Σύνολο μαθητών/τριών	235 (100%)

Πίνακας 2. Συχνότητα μέτριας άσκησης (΄B μέτρηση).

Συχνότητα μέτριας άσκησης κατά την διάρκεια μιας εβδομάδας	Μαθητές/τριες
1 φορά την εβδομάδα	25(10,6%)
2 φορές την εβδομάδα	73(31,1%)
3 φορές την εβδομάδα	73(31,1%)
4 φορές την εβδομάδα	43(18,3%)
5 φορές την εβδομάδα	16(6,8%)
6 φορές την εβδομάδα	3(1,3%)
7 φορές την εβδομάδα	2(0,9%)
Σύνολο μαθητών/τριών	235(100%)

Πίνακας 3. Συχνότητα ήπιας άσκησης (΄B μέτρηση).

Συχνότητα ήπιας άσκησης κατά την διάρκεια μιας εβδομάδας	Μαθητές/τριες
1 φορά την εβδομάδα	47(20%)
2 φορές την εβδομάδα	84(35,7%)
3 φορές την εβδομάδα	42(17,9%)
4 φορές την εβδομάδα	30(12,8%)
5 φορές την εβδομάδα	22(9,4%)
6 φορές την εβδομάδα	8(3,4%)
7 φορές την εβδομάδα	2(0,9%)
Σύνολο μαθητών/τριών	235(100%)

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται συνοπτικά οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των στάσεων μαθητών (Α και Β μέτρησης), της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών, καθώς και των προσδοκιών των μαθητών από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις εσωτερικής παρακίνησης μαθητητών.

Μεταβλητές IMI	<i>M</i>	<i>S D</i>
Ευχαρίστηση-Ενδιαφέρον	2.06	.76
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	1,86	.61
Προσπάθεια-σημαντικότητα	2.40	.78
Πίεση-ένταση	2.50	.81
Σύνολο μεταβλητών	2.06	.50

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στάσεων μαθητών (Α μέτρηση).

Μεταβλητές στάσεων	<i>M</i>	<i>S D</i>
Πρόθεση για συμμετοχή στο μάθημα της γυμναστικής	1.91	1.09
Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	2.02	1.12
Κοινωνικό πρότυπο	2.47	1.13
Αντιλαμβανόμενο επίπεδο γνώσεων	3.01	1.12
Στάσεις ως προς την άσκηση	1.90	.95

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις στάσεων μαθητών (΄B μέτρηση).

Μεταβλητές στάσεων	<i>M</i>	<i>S D</i>
καλό/κακό	1.40	.70
ανόητο/έξυπνο	6.15	.97
υγιεινό/ανθυγιεινό	1.25	.59
χρήσιμο/άχρηστο	1.35	.75
άσχημο/όμορφο	6.00	1.04
ευχάριστο/δυσάρεστο	6.20	1.03

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις προσδοκιών μαθητών

Μεταβλητές προσδοκιών	<i>Μαθητές</i>	
	<i>M</i>	<i>S D</i>
Να μάθεις πώς να αθλείσαι όταν τελειώσεις το σχολείο	5.39	5.37
Να κάνεις ωραίο και ελκυστικό σώμα	4.24	4.53
Να έχεις καλή φυσική κατάσταση.	4.51	5.81
Να μάθεις πώς να ασκείσαι για να βελτιώσεις την υγεία σου.	3.54	4.26
Να χαλαρώνεις από τα υπόλοιπα μαθήματα	6.74	8.16
Να μάθεις να συνεργάζεσαι με άλλα άτομα.	5.53	6.30
Να μάθεις πως παίζονται διάφορα αθλήματα	5.58	5.71
Να μάθεις διάφορες κινητικές ασκήσεις.	6.08	5.21
Να μάθεις να τηρείς κανονισμούς	6.90	8.78
Να μάθεις πώς να ανταγωνίζεσαι και να νικάς.	7.70	9.09
Συνολικό μεταβλητών	5.62	4.41

Διαφορές ανά φύλο ως προς το επίπεδο φυσικής δραστηριότητας.

Εκτελέστηκε ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) για να εξεταστούν διαφορές στις μεταβλητές έντονη, μέτρια και ήπια άσκηση ως προς το φύλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά φύλο στις μεταβλητές: α) έντονη άσκηση $F_{(1,219)}=15.88, p=.000$, με τα αγόρια ($M=3.09 SD=1.42$), να παρουσιάζουν εντονότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας από τα κορίτσια ($M=2.39 SD=1.17$), και ήπια άσκηση $F_{(1,215)}=25.97, p=.000$, με τα αγόρια να παρουσιάζουν ($M=2.40 SD=1.56$) ηπιότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας από τα κορίτσια ($M=3.71 SD=2.18$).

Διαφορές ανά φύλο στην εσωτερική παρακίνηση.

Εκτελέστηκε επίσης ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) για να εξεταστούν διαφορές στις μεταβλητές της εσωτερικής παρακίνησης ως προς το φύλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά φύλο στις μεταβλητές: α) ενδιαφέρον-ευχαρίστηση $F_{(1,233)}=11.66, p=.001$, με τα αγόρια ($M=1.89 SD=.71$) να δηλώνουν μικρότερη ευχαρίστηση από τα κορίτσια ($M=2.23 SD=.77$), β) προσπάθεια-σημαντικότητα $F_{(1,233)}=12.59, p=.000$ με τα αγόρια ($M=2.22 SD=.76$) να φανερώνουν μικρότερη προσπάθεια από τα κορίτσια ($M=2.58 SD=.76$) και γ) συνολικό σκορ εσωτερικής παρακίνησης $F_{(1,233)}=7.73, p=.006$.

Διαφορές ανά φύλο στις στάσεις ως προς την άσκηση.

Εκτελέστηκε επίσης ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) για να εξεταστούν διαφορές στις μεταβλητές των στάσεων, της αυτοταυτότητας, του αντιλαμβανόμενου ελέγχου, του κοινωνικού πρότυπου, της ενημέρωσης και της πρόθεσης ως προς το φύλο. Σημαντικές διαφορές είχαμε στην ενημέρωση $F_{(1,233)}=11.99, p=.005$ με τα αγόρια να παρουσιάζουν χαμηλότερο σκορ ($M=2.81 SD=1.15$) σε σχέση με τα κορίτσια ($M=3.22 SD=1.05$).

Διαφορές ανά φύλο στις προσδοκίες των μαθητών

Εκτελέστηκε επίσης ανάλυση διακύμανσης μονής κατεύθυνσης (one-way ANOVA) για να εξεταστούν διαφορές στις μεταβλητές των προσδοκιών ως προς το φύλο. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά φύλο στις μεταβλητές: α) «Να μάθεις πώς να αθλείσαι όταν τελειώσεις το σχολείο», $F_{(1,233)}=7.47, p=.007$, με τα αγόρια ($M=4.46, SD=4.47$) να έχουν μικρότερες προσδοκίες σε σχέση με τα κορίτσια ($M=6.35, SD=6.03$), β) «Να κάνεις ωραίο και ελκυστικό σώμα», $F_{(1,233)}=3.65, p=.057$, με τα αγόρια ($M=5.21, SD=7.14$) να έχουν μικρότερες προσδοκίες σε σχέση με τα κορίτσια ($M=7.14, SD=3.87$), γ) «Να έχεις καλή φυσική κατάσταση» $F_{(1,233)}=5.38, p=.021$, με τα αγόρια ($M=4.17, SD=5.33$) να έχουν μεγαλύτερες προσδοκίες από τα κορίτσια ($M=2.89, SD=2.59$) και δ) «Να μάθεις πώς να ασκείσαι για να βελτιώσεις την υγεία σου», $F_{(1,233)}=2.79, p=.096$, με τα αγόρια ($M=4.72, SD=4.76$) να παρουσιάζουν μεγαλύτερες προσδοκίες σε σχέση με τα κορίτσια ($M=3.73, SD=4.24$).

Ανάλυση συσχέτισης

Εκτελέστηκε επίσης ανάλυση συσχέτισης με το δείκτη r του Pearson για να εξεταστούν οι συσχετίσεις όλων των παραγόντων του ερωτηματολογίου. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 8. Συσχετίσεις όλων των παραγόντων του ερωτηματολογίου.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Ενδιαφέρον												
2 Αντιλαμβανόμενη Ικανότητα	.43**											
3 Προσπάθεια	.638**	.435**										
4 Άγχος	.162*	.327**	.085									
5 Πρόθεση	.602**	.453**	.521**	.095								
6 Αντιλαμβανόμενος έλεγχος	.599**	.467**	.484**	.077	.877**							
7 Αυτοταυτότητα	.622**	.455**	.483**	.091	.841**	.852**						
8 Υποκειμενικό πρότυπο	.402**	.214**	.383**	.048	.477**	.503**	.506**					
9 Ενημέρωση	.638**	.638**	.362**	.053	.451**	.453**	.541**	.383**				
10 Στάσεις (Α μέτρηση)	.417**	.339**	.395**	.169**	.589**	.531**	.559**	.414**	.224**			
11 Προσδοκίες μαθητών	.571**	.239**	.518**	-.004**	.553**	.553**	.560**	.391**	.411**	.372**		
12 Στάσεις (Β μέτρηση)	.608**	.297**	.511**	.075	.704**	.691**	.710**	.498**	.354**	.761**	.525**	

** $p < .01$

Πρόβλεψη μελλοντικών στάσεων των μαθητών από τις μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, τις προσδοκίες των μαθητών και τις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης.

Προκειμένου να διερευνηθεί η συνεισφορά των μεταβλητών της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, οι προσδοκίες των μαθητών και οι διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης στις μελλοντικές στάσεις των μαθητών για το μάθημα της φυσικής αγωγής διενεργήθηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης. Τρία βήματα χρησιμοποιήθηκαν. Το

πρώτο βήμα περιείχε τις μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, το δεύτερο βήμα περιείχε τις προσδοκίες των μαθητών και το τρίτο βήμα περιείχε τις τέσσερις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης. Ως εξαρτημένη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκαν οι στάσεις των μαθητών στη δεύτερη μέτρηση. Οι μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς εξηγούσαν το 56.8% της διακύμανσης των στάσεων των μαθητών, $F_{5,229}=60.30, p=.000$. Σημαντική πρόβλεψη είχαν οι μεταβλητές πρόθεση ($\beta = .27, p = .005$), αυτοταυτότητα ($\beta = .33, p = .000$) και το κοινωνικό πρότυπο ($\beta = .16, p = .001$).

Στο δεύτερο βήμα οι προσδοκίες των μαθητών εξηγούσαν το 58% της διακύμανσης των στάσεων των μαθητών, $F_{6,228}=52.41, p=.000$. Η προσθήκη της μεταβλητής προσδοκίες των μαθητών εξηγούσε ένα επιπλέον 1.1% της διακύμανσης των στάσεων των μαθητών, R squared change = .011, F change $_{1,228} = 6.17, p = .014$. Σημαντική πρόβλεψη είχαν οι μεταβλητές πρόθεση ($\beta = .25, p = .010$), αυτοταυτότητα ($\beta = .31, p = .001$), κοινωνικό πρότυπο ($\beta = .15, p = .003$) και προσδοκίες μαθητών ($\beta = .13, p = .014$).

Στο τρίτο βήμα οι διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών εξηγούσαν το 61% της διακύμανσης των στάσεων των μαθητών, $F_{10,224}=35.35, p=.000$. Η προσθήκη των μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών εξηγούσε ένα επιπλέον 3.2% της διακύμανσης των στάσεων των μαθητών, R squared change = .032, F change $_{4,224} = 4.68, p = .001$. Σημαντική πρόβλεψη είχαν οι μεταβλητές πρόθεση ($\beta = .21, p = .029$), αυτοταυτότητα ($\beta = .29, p = .002$) και το κοινωνικό πρότυπο ($\beta = .12, p = .014$), ενδιαφέρον ($\beta = .17, p = .006$) και αντιλαμβανόμενη ικανότητα ($\beta = -.12, p = .025$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις, τις προσδοκίες και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής. Επιπλέον εξετάστηκε εάν ο συνδυασμός αυτών των τριών θεωρητικών μοντέλων (στάσεις, προσδοκίες, εσωτερική παρακίνηση) μπορεί να προβλέψει τις μελλοντικές στάσεις των μαθητών/τριών για το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν πορίσματα προηγούμενων ερευνών, σε ότι αφορά τη συμπεριφορά της άσκησης, την εσωτερική παρακίνηση, τις στάσεις ως προς την άσκηση και τις προσδοκίες των μαθητών/τριών ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής (Goudas & Biddle, 1993; Goudas, Biddle & Fox, 1994b; Goudas & Hassandra, 2006; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Επίσης τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των παραγόντων της εσωτερικής παρακίνησης, των προσδοκιών και των στάσεων, εκτός από την μεταβλητή άγχος που δεν παρουσίασε υψηλές συσχετίσεις. Τέλος οι μελλοντικές στάσεις των μαθητών/τριών για το μάθημα της φυσικής αγωγής προβλέπονταν με μεγαλύτερη ακρίβεια, όταν στο μοντέλο της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς προστέθηκαν οι προσδοκίες αποτελεσμάτων και η εσωτερική παρακίνηση.

Αναλυτικότερα ο ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης, όπως αυτός διατυπώνεται βάση της θεωρίας (Deci & Ryan, 1985), ως προς τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής επιβεβαιώνεται και στη παρούσα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα στο συνολικό σκορ της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών εντοπιστήκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο γεγονός που δείχνει ότι οι μαθητές/τριες νοιώθουν ευχαριστημένοι από το μάθημα και τη συμμετοχή τους σ' αυτό, όταν παροτρύνονται από εσωτερικά κίνητρα παρακίνησης που σχετίζονται με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, αυτονομία, την ύπαρξη θετικών σχέσεων και κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση και στη

διασκέδαση (Cox & Williams, 2008). Όσον αφορά τις διαφορές ανά φύλο στις μεταβλητές της εσωτερικής παρακίνησης τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο στην ευχαρίστηση και την προσπάθεια με τα αγόρια να δηλώνουν μικρότερη ευχαρίστηση και να φανερώνουν μικρότερη προσπάθεια από τα κορίτσια. Σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το φύλο, μελέτη των Goudas και Biddle (1994), όπου το πρόγραμμα και η διδασκαλία της σχολικής φυσικής αγωγής πραγματοποιήθηκε με το παραδοσιακό στυλ διδασκαλίας, έδειξε ότι οι μαθήτριες έχουν χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης από ότι οι μαθητές. Το αντικρουόμενο αυτό αποτέλεσμα μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι τα δεδομένα της παρούσας μελέτης ήταν από ένα μόνο σχολείο και πιθανά μεταβλητές, όπως το φύλο του Κ.Φ.Α, ή το στυλ διδασκαλίας που χρησιμοποιεί, οι οποίες δεν αξιολογήθηκαν να μπορούσαν να δικαιολογήσουν το παραπάνω αποτέλεσμα. Ωστόσο σε έρευνά τους οι Kanusanou και Roberts (1994) βρήκαν ότι όταν τα κορίτσια αντιλαμβάνονται ότι οι στόχοι του μαθήματος είναι η προσωπική βελτίωση και η μάθηση παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Βάση λοιπόν της έρευνας η εσωτερική παρακίνηση έτσι όπως αυτή εκφράζεται από τις μεταβλητές, ευχαρίστηση-ενδιαφέρον, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, προσπάθεια-σημαντικότητα, πίεση-ένταση καθορίζει το βαθμό και την πρόθεση των μαθητών/τριών για συμμετοχή. Σε κάθε περίπτωση πάντως το επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης επηρεάζεται άμεσα από τους παραπάνω παράγοντες και γεγονός είναι ότι οι μαθητές/τριες που είναι περισσότερο ικανοποιημένοι από το μάθημα της φυσικής αγωγής έχουν υψηλότερο προσανατολισμό στη μάθηση, πειθαρχία, ελκυστικότητα σώματος, ικανότητα, φυσική κατάσταση και αυτοπεποίθηση σε σύγκριση με εκείνους που δεν νοιώθουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση (Carpenter & Morgan, 1999; Morgan & Carpenter, 2002; Papaioannou, 1995; Solmon, 1996; Treasure, 1997). Οι μαθητές/τριες, δηλαδή, που συμμετείχαν στο μάθημα της

φυσικής αγωγής για εσωτερικούς λόγους ευχαρίστησης ή επειδή θεωρούν το μάθημα σημαντικό, αναφέρουν υψηλότερες πιθανότητες να ασχοληθούν με αθλητικές δραστηριότητες και εκτός σχολείου σε σύγκριση με τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο μάθημα για εξωτερικούς λόγους (Κολοβελώνης & Δημητρίου, 2008). Η παροχή επιλογών στους μαθητές, ευκαιριών για εμπλοκή στη διαμόρφωση του μαθήματος, με προσανατολισμό του μαθήματος στη μάθηση και στη προσωπική βελτίωση μπορεί να ενισχύσει τις προθέσεις των παιδιών για συμμετοχή σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες και να συμβάλει έτσι στην υλοποίηση του στόχου της φυσικής αγωγής, στην προώθηση δηλαδή της δια βίου άθλησης των μαθητών/τριών (Ntoumanis, 2005; Standage & Treasure, 2002).

Επίσης η «δύναμη» των στάσεων των μαθητών/τριών ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής επιβεβαιώθηκε και στη παρούσα έρευνα (Theodorakis, 1994). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που είχαν θετική στάση ανέφεραν ότι θεωρούσαν το μάθημα ευχάριστο, όμορφο και βρήκαν τις αθλητικές δραστηριότητες αρκετά έξυπνες και ενδιαφέρουσες. Επιπλέον φάνηκε ότι οι στάσεις των μαθητών/τριών επηρεάζονταν από τον βαθμό του αντιλαμβανόμενου επιπέδου γνώσεων, καθώς και από το κοινωνικό πρότυπο. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίζουν τη θεωρία της «Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς», σύμφωνα με την οποία η πρόβλεψη της συμπεριφοράς εξηγείται σε μεγάλο βαθμό από τις στάσεις και το κοινωνικό πρότυπο (Biddle & Chatzisarantis, 1999). Όσον αφορά τις διαφορές των στάσεων ανά φύλο ως προς την άσκηση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα αγόρια παρουσίαζαν χαμηλότερο σκορ σε σχέση με τα κορίτσια ως προς την ενημέρωση. Επομένως λογικό είναι οι μαθητές που έχουν θετική στάση ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής να ενδιαφέρονται περισσότερο να συμμετάσχουν, να προσπαθούν σε μεγαλύτερο βαθμό και γενικότερα να νοιώθουν ευχαρίστηση από τη συμμετοχή. Και τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με την έρευνα των Papaioannou και Theodorakis (1996) που πραγματοποιήθηκε σε μαθητές γυμνασίου και λυκείου και διαπίστωσαν μεταξύ άλλων ότι η ενεργή συμμετοχή

των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής διαμορφώνεται και από τις θετικές στάσεις τους προς το μάθημα.

Επομένως οι στάσεις είναι ένας βασικός παράγοντας για την κατανόηση της αθλητικής συμπεριφοράς και ειδικότερα για την κατανόηση των κινήτρων των μαθητών για το μάθημα της φυσικής αγωγής και για τη συμμετοχή τους στις φυσικές δραστηριότητες. Η ενίσχυση θετικών στάσεων μέσα από το μάθημα στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών και επιδρά θετικά σε ένα πλήθος παραμέτρων που συνδυάζονται με την άσκηση. Επίσης, οι στάσεις αλλάζουν ύστερα από κατανόηση και γνώση. Είναι ευρύτατα αποδεκτό ότι οι μαθητές που καταλαβαίνουν γιατί η φυσική αγωγή είναι σπουδαία, είναι πιο πιθανό να αθλούνται για όλη τους τη ζωή. Τέλος, οι μαθητές που έχουν άμεση εμπειρία από τα οφέλη της άσκησης είναι πιο πιθανό να είναι αθλητικά δραστήριοι δια βίου (Παπαϊωάννου και συνεργάτες, 1999). Ως εκ τούτου οι στάσεις απέναντι στην άσκηση και φυσική αγωγή είναι ένας σημαντικός συντελεστής αξιολόγησης και σε συνδυασμό με την αξία και τη χρησιμότητα που προσδίδουν οι μαθητές σ' αυτή αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες μελέτης και έρευνας.

Η συμμετοχή στη φυσική αγωγή επηρεάζεται επίσης και από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα που θα έχουν οι μαθητές/τριες από τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Έτσι όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι παίρνοντας μέρος στο μάθημα της φυσικής αγωγής, θα έχουν αποτελέσματα σημαντικής αξίας και χρήσιμα για αυτούς, τότε ενισχύεται η διάθεση για συμμετοχή και δραστηριότητα. Και στα πλαίσια της παρούσας έρευνας εξετάστηκαν οι προσδοκίες των μαθητών/τριων ως προς τη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, με τα αγόρια να έχουν μικρότερες προσδοκίες σε σχέση με τα κορίτσια ως προς το να μάθουν να αθλούνται όταν τελειώσουν το σχολείο και να κάνουν ωραίο και ελκυστικό σώμα. Μεγαλύτερες προσδοκίες παρουσίασαν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια όσον αφορά στο να έχουν καλή φυσική

κατάσταση και στο να μάθουν πώς να ασκούνται για να βελτιώσουν την υγεία τους. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Goudas και Hassandra (2006), οι οποίοι θέλησαν να εξετάσουν μεταξύ άλλων και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα 1055 Ελλήνων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φ.Α., όπου και εκεί παρουσιάστηκαν μεγαλύτερες τιμές ως προς την «ανάπτυξη φυσικής κατάσταση και ως προς το να «μάθετε πως η άσκηση βελτιώνει την υγεία».

Συμπερασματικά από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι στάσεις, οι προσδοκίες και η εσωτερική παρακίνηση επηρεάζουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριων στο μάθημα της φυσική αγωγής. Συνεπώς αν θέλουμε να πετύχουμε σταθερές αλλαγές στην συμπεριφορά των παιδιών ως προς τη συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αλλά και γενικά σε φυσικές δραστηριότητες, θα πρέπει να δούμε πως οι στάσεις μπορούν να βελτιωθούν. Η πρόβλεψη των μελλοντικών στάσεων των μαθητών από τις μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς, τις προσδοκίες των μαθητών και τις διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης διερευνήθηκε και στη παρούσα μελέτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μεταβλητές της θεωρίας της σχεδιασμένης συμπεριφοράς εξηγούσαν το 56.8% της διακύμανσης των στάσεων των μαθητών, οι προσδοκίες των μαθητών εξηγούσαν το 58% της διακύμανσης των στάσεων των μαθητών και οι διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών εξηγούσαν το 61% της διακύμανσης των στάσεων των μαθητών. Συγκρίνοντας την συνεισφορά όλων των μεταβλητών στην πρόβλεψη των στάσεων παρατηρούμε ότι οι μεταβλητές πρόθεση, αυτοταυτότητα και κοινωνικό πρότυπο, ενδιαφέρον και αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι αυτές που παρουσιάζουν τη σημαντικότερη πρόβλεψη.

Συνεπώς στο περιβάλλον της παρούσας έρευνας αν θέλουμε να ενισχύσουμε τις μελλοντικές στάσεις των μαθητών/τριών προς το μάθημα της φυσική αγωγής θα πρέπει να αναπτύξουμε δραστηριότητες που θα ενισχύουν την πρόθεση των μαθητών/τριών για συμμετοχή, δεδομένου ότι όσο πιο δυνατή είναι η πρόθεση του ατόμου, τόσο πιο πιθανό είναι

το άτομο να προσπαθήσει ή να συμπεριφερθεί ανάλογα (Ajzen & Fishbein, 1980). Και στη παρούσα έρευνα το κοινωνικό πρότυπο και η αυτοταυτότητα είναι παράγοντες υψηλής πρόβλεψης των στάσεων των μαθητών γεγονός που συμφωνεί με αποτελέσματα άλλων ερευνών (Greenoncle et al., 1990; Theodorakis, 1994; Theodorakis et al., 1991) και η ενίσχυσή τους πρέπει να σημαντική και διαρκής. Τέλος οι μελλοντικές στάσεις των μαθητών επηρεάζονται από την εσωτερική παρακίνηση με το ενδιαφέρον και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα να πρέπει να προσεχτούν ιδιαίτερα, προκειμένου να παρέχονται στους μαθητές δραστηριότητες που θα τους κάνουν να αισθάνονται ικανοί και ταυτόχρονα να δείχνουν ενδιαφέρον και ευχαρίστηση από την συμμετοχή σε αυτές (Deci & Ryan, 1985).

Εν κατακλείδι από την παραπάνω συζήτηση γίνεται φανερό πόσο σημαντική είναι η συνεισφορά και η επίδραση των στάσεων, προσδοκιών και της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριων ως προς τη φυσική αγωγή για αυτό και η διερεύνηση τους κρίθηκε αναγκαία προκειμένου να έχουμε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των ψυχοκινητικών και συμπεριφορικών αυτών παραγόντων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως ήδη έχουμε αναφέρει ένας από τους σημαντικότερους στόχους του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι να παρακινήσει τα παιδιά να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες και μακροπρόθεσμα να υιοθετήσουν την δια βίου άσκηση, αποκομίζοντας ευεργετικά οφέλη για τη σωματική και ψυχική τους υγεία (Dietz, 2004; Fairclough, & Stratton, 2006; Sallis & Mackenzie, 1991). Η έρευνα και η αξιολόγηση των χαρακτηριστικών εκείνων που συνδέονται άμεσα με την συμμετοχή των μαθητών/τριων στο μάθημα της φυσικής αγωγής και στην φυσική δραστηριότητα είναι σημαντική, προκειμένου να υπάρξει βελτίωση των περιεχομένων του μαθήματος και της διδασκαλίας.

Στη παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να αναφερθούν και να αξιολογηθούν ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συμμετοχή, αλλά και τη

μελλοντική συμμετοχή των μαθητών στη σχολική φυσική αγωγή. Ωστόσο παρουσιάστηκαν κάποιοι περιορισμοί που εντοπίστηκαν κατά κύριο λόγο στην αποκλειστική χρησιμοποίηση ερωτηματολογίων που βασίζονταν μόνο στην αξιολόγηση των μαθητών από τον ίδιο τους τον εαυτό. Πολλοί από τους μαθητές/τριες μπορεί να μην ήταν αρκετά συγκεντρωμένοι ώστε να απαντήσουν με ωριμότητα και υπευθυνότητα στα ερωτηματολόγια, ή και άλλοι να απάντησαν σκόπιμα με διαφορετικό τρόπο. Το γεγονός ότι τα ερωτηματολόγια μοιράζονταν μέσα στη τάξη, αλλά μόνο την ώρα του μαθήματος της φυσικής αγωγής μπορεί να λειτούργησε αρνητικά στην ορθή συμπλήρωση αυτών, δεδομένου ότι κάποιοι μαθητές/τριες μπορεί να απάντησαν με βιαστικό και γρήγορο τρόπο προκειμένου να κερδίσουν χρόνο και να εκμεταλλευτούν το υπόλοιπο της ώρας για παιχνίδι και δραστηριότητα. Επίσης η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές/τριες γυμνασίου, γεγονός που παρεμποδίζει την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε όλη τις βαθμίδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα από τη στιγμή που γνωρίζουμε βάση ερευνών ότι οι μαθητές των Λυκείων δείχνουν πολύ λιγότερο ενδιαφέρον στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, θεωρούν το μάθημα λιγότερο χρήσιμο στη ζωή τους και πολύ λιγότερο προσανατολισμένο στη δουλειά και οι δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος είναι πολύ λιγότερο προκλητικές απ' ό,τι στους μαθητές των μικρότερων βαθμίδων (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004). Επιπλέον ο περιορισμένος γεωγραφικά τόπος διεξαγωγής της έρευνας (Καρδίτσα) καθώς και το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων αποτελούν περιοριστικούς παράγοντες για την γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, η δευτερη μέτρηση όπου και αξιολογήθηκαν οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να πραγματοποιήθηκε σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα, γεγονός που δεν βοηθάει στην καλύτερη δυνατή πρόβλεψη των μελλοντικών στάσεων των μαθητών προς τη σχολική φυσική αγωγή.

Παρόλα αυτά, ανεξάρτητα από τους όποιους περιορισμούς, από τη παρούσα έρευνα εξάγονται όπως είδαμε κάποια συμπεράσματα που σχετίζονται με τις στάσεις, τις προσδοκίες

και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα τα ευρήματα της μελέτης εκτιμάται ότι θα βοηθήσουν πρακτικά τον καθηγητή/τρια φυσικής αγωγής να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες διδασκαλίας που θα προωθούν και θα βελτιώνουν την φυσική αγωγή στο Ελληνικό σχολείο.

Η σχολική φυσική αγωγή είναι μια εξαιρετική ευκαιρία για όλους τους μαθητές για να γίνουν κινητικά δραστήριοι και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές για τη δια βίου άθληση (Martin & Kulinna, 2004). Σύμφωνα με τον Θεοδωράκη(1990), ο καθηγητής φυσικής αγωγής παίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών και η συμπεριφορά του, καθώς και το περιεχόμενο των μαθημάτων επηρεάζουν τους μαθητές με θετικό ή αρνητικό τρόπο. Δεδομένου των αντικειμενικών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο Κ.Φ.Α., ιδιαίτερα στο δημόσιο ελληνικό σχολείο, όπως ένα ανομοιογενές σύνολο από αγόρια και κορίτσια με διαφορετικές κλίσεις, σωματικές ικανότητες και κινητικές επιδεξιότητες, αλλά και προβλήματα λόγω έλλειψης αθλητικού υλικού, καιρικών συνθηκών και χώρων διεξαγωγής των μαθημάτων, πόσο εφικτό είναι ο Κ.Φ.Α. να πετύχει στην πράξη όλους τους στόχους της φυσικής αγωγής;

Προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο οφείλει ο Κ.Φ.Α. να δώσει την πρέπουσα σημασία στην δημιουργία κινήτρων στα παιδιά για το μάθημα της φυσικής αγωγής, στην αρχή της χρονιάς αλλά και στην εφαρμογή του κατά τη διάρκεια της και να τους πείσει για την αξία του μαθήματος, ώστε να συμμετέχουν με ενθουσιασμό και ευχαρίστηση. Επίσης πρέπει να φροντίζει να τους δίνει τη δυνατότητα επιλογής ανάμεσα στα αντικείμενα διδασκαλίας και να κρατάει το ενδιαφέρον τους σε υψηλά επίπεδα. Τα αποτελέσματα λοιπόν μελετών, όπως της παρούσας θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην ανάπτυξη, διατήρηση και ενίσχυση των παραγόντων που πρέπει ο Κ.Φ.Α. να λαμβάνει υπόψη κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Γνωρίζοντας ο Κ.Φ.Α. τα στοιχεία εκείνα που συμβάλλουν στην πρόθεση των μαθητών για συμμετοχή, έχει μεγαλύτερη πιθανότητα να παρουσιάσει καλύτερο και πιο

επιτυχημένο έργο που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις ικανότητες των μαθητών. Εξάλλου η ύπαρξη επαρκών επιπέδων γνώσεων και η δημιουργία κατάλληλων ευκαιριών διδασκαλίας οδηγούν σε ένα καλύτερο μαθησιακό περιβάλλον χωρίς αντιξοότητες και προβλήματα που δεν θα επιβαρύνουν την ικανοποίηση από την φυσική αγωγή και δεν θα μειώνουν τη συμμετοχή στο μάθημα.

Επίσης θεωρούμε ότι τα ευρήματα της μελέτης θα βοηθήσουν την επιστημονική κοινότητα στη λήψη κατάλληλων μέτρων που θα ενισχύσουν την δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων γύρω από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Η δημιουργία τέτοιων προγραμμάτων θα αναδείξει τη σπουδαιότητα του μαθήματος για τους έφηβους μαθητές, τους γονείς, αλλά και την εκπαιδευτική κοινότητα και θα τονώσει τις θετικές στάσεις προς τη φυσική δραστηριότητα. Έτσι φαίνεται ότι το σχολείο είναι ο ιδανικότερος χώρος για την προαγωγή της φυσικής δραστηριότητας και τη δημιουργία θετικών συμπεριφορών για την άσκηση, αφού οι μαθητές περνούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας τους σε αυτό και ό,τι συμβαίνει επηρεάζει την τελική τους συμπεριφορά (Paracharisis & Goudas, 2003).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι είναι σημαντικό να διερευνηθούν και άλλοι παράγοντες που μπορεί να ενισχύσουν και να προβλέψουν τις στάσεις, τις προσδοκίες και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι έρευνες που θα μπορούσαν να γίνουν είναι και οι ακόλουθες: Δημιουργία μιας μελλοντικής έρευνας στο ίδιο ερευνητικό πλαίσιο με αυτό της παρούσας, χρησιμοποιώντας ένα πολύ μεγαλύτερο δείγμα μαθητών από πολλά σχολεία, μελετώντας τις διαφορές στις στάσεις, στις προσδοκίες και στην εσωτερική παρακίνηση μαθητών από σχολείο σε σχολείο και συγκρίνοντας αυτές τις διαφορές με τις ιδιαιτερότητες του κάθε σχολείου. Μια τέτοια μελέτη θα μπορούσε να αναδείξει σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν το μάθημα της φυσικής αγωγής και σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα. Επιπρόσθετη έρευνα θα μπορούσε να μελετήσει την πραγματική συμπεριφορά (συμμετοχή) των μαθητών προς τη φυσική αγωγή με τη χρήση

παρουσιολόγιων κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και να συγκρίνει αν η πραγματική συμμετοχή σχετίζεται με τις στάσεις, τις προσδοκίες και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών. Επίσης θα μπορούσε να επαναληφθεί η έρευνα, αλλά αυτή τη φορά με μεγαλύτερο χρονικό μεσοδιάστημα μεταξύ πρώτης και δεύτερης μέτρησης, όπου θα αξιολογούνται όχι μόνο οι στάσεις αλλά και η συμπεριφορά των μαθητών/τριών ως προς το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Τέλος, προτείνεται η χρήση ποιοτικών μεθόδων στην έρευνα των παραγόντων που επηρεάζουν τις στάσεις, τις προσδοκίες και την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και επιδρούν στη συμμετοχή τους στη σχολική φυσική αγωγή. Η συλλογή ποιοτικών δεδομένων σε συνδυασμό με τα ερωτηματολόγια μπορεί να δώσει συμπληρωματικά στοιχεία για μια καλύτερη εικόνα όλων των παραγόντων που καθορίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα και τις προτάσεις της παρούσας μελέτης πρέπει να επισημάνουμε ότι η φυσική αγωγή αποτελεί σημαντικό μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας και ίσως τη βασικότερη πηγή φυσικής δραστηριότητας για τα παιδιά. Το μάθημα της Φ.Α. παρέχει στα παιδιά την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μέτρια ή έντονη φυσική δραστηριότητα να αναπτύσσουν τις ικανότητες τους και να έρχονται σε επαφή με τις σωματικές τους λειτουργίες. Είναι σημαντικό ο σχεδιασμός από τον Κ.Φ.Α. προγραμμάτων που να δημιουργούν θετικές στάσεις και να προάγουν ένα κινητικά δραστήριο τρόπο ζωής των νέων. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο χρειάζεται περισσότερη έρευνα στη σχολική φυσική αγωγή, ιδιαίτερα στην Ελλάδα, προκειμένου να αναβαθμιστεί το μάθημα της φυσικής αγωγής και να είμαστε σε θέση να προωθήσουμε μακροπρόθεσμες αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών ως προς την άσκηση και υγεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J.Kuhl and J. Beckmann (Eds.), *Action-control: From cognition to behavior* (pp.11-39). Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago: Dorsey Press.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Biddle, S., & Chatzisarantis, N. (1999). Motivation in physical active lifestyle through physical education. In Y. V. Anweele, F. Bakker, S. Biddle, M.Durand, & R. Seiler. (Eds.), *Psychology for Physical Educators* (pp 5-26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1996). Analysis of children's activity and its association with adult encouragement and social cognitive variables. *Journal of School Health*, 66, 75-78.
- Blair, S. N., & Meredith, M.D. (1994). The Exercise – Health relationship: Does it apply to children and youth. *In Health and Fitness through Physical Education*. (pp. 11-19) Champaign, IL: Human Kinetics.
- Carpenter, P. J., & Morgan, K. (1999). Motivational climate, personal goal perspective, and cognitive and affective responses in physical education classes. *European Journal of Physical Education*, 4, 31-44.
- Chen, A., & Liu, X. (2008). Expectancy beliefs and perceived values of Chinese college students in physical education and physical activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 262-274.
- Chen, A., & Liu, X. (2009). Task values, cost and choice decisions in College Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 192-213.

- Chen, A., Shen, B., Scrabis, K., & Tolley, H. (2002). *Outcome-specificity: Effects of goal-based and interest based motivation in middle school physical education*. Poster presented at the American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance, San Diego, CA.
- Chatzisarantis, N.L.D., & Hagger, M. (in press). Effects of a brief intervention based on the theory of planned behaviour on leisure-time physical activity participation. *Journal of Sport and Exercise*.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Diggelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes toward exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 4, 2-11.
- Cone, S.L. (2004). Pay me now or pay me later: ten years later and have we seen any change? *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 271-280.
- Cox, A., & Williams, L. (2008). The roles of perceived teacher support, motivational climate and psychological need satisfaction in student's physical education motivation. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 2, 222-239.
- Deci, E. L. (1992). On the nature and function of motivation theories. *Psychological Science*, 3, 167-171.
- Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp 3-33). Rochester, N.Y: The University of Rochester.
- Dietz, W.H. (2004). The effects of physical activity on obesity. *Quest*, 56, 1 – 11.

- Duda, J.L. (1998). *Advances in sport and exercise psychology measurement*. Morgan Town, WV: Fitness Information Technology.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: W.H. freeman.
- Eccles, J.C. & Wigfield A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 215-225.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53,109-132.
- Fairclough, S.J. (2003). Girls' physical activity during high school physical education: Influences of body composition and cardiorespiratory fitness. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 382-395.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2005).Improving health-enhancing physical activity in girl's physical education. *Health Education Research*, 20, 448-457.
- Fairclough, S., & Stratton, G. (2006).Effects of a physical education intervention to improve student activity levels. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11, 29-44.
- Fox, K.R., & Biddle, S. (1988).The child's perspective in physical education: III: A question of attitudes? *British Journal of Physical Education*, 19, 107-111.
- Fredricks, A.J., & Dosset, D.L. (1983). Attitude-behavior relations: A comparison of the Fishbein-Ajzen and the Bentler-Speckart models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 501-512.
- Gao, Z., Lee, A., Solmon, M., & Zhang, T. (2009). Changes in middle school student's motivation toward physical education over one school year. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 378-399.

- Gao, Z., Lodewyk, K.R., & Zhang, T. (2009). The role of ability beliefs and incentives in middle school student's intention cardiovascular fitness and effort. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 3-20.
- Godin, G., & Shephard, R.J. (1985). A simple method to assess exercise behavior in the community. *Can J Applied Sport Sciences*, 10, 141-146.
- Godin, G., & Shephard, R. J. (1986b). Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from Grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 44-52.
- Godin, G., Valois, P., Shephard, R.J., & Desharnais, R. (1987). Prediction of leisure time exercise behaviour: A path analysis (Lisrel V) model. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 145-158.
- Godin, G., Valois, P., Shephard, R.J., & Desharnais, R. (1987). Prediction of leisure time exercise behaviour: A path analysis (Lisrel V) model. *Journal of Behavioral Medicine*, 10, 145-158.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Paediatric Exercise Science*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do; it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology, 15*, 89-96.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictors of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education, 15*, 271-280.
- Goudas, M., & Dermitzaki, I. (2004). Participation motives in physical education: An expectancy – value approach. *Perceptual and Motor Skills, 99*, 1168 – 1170.
- Goudas, M., & Hassandra, M. (2006). Greek students' motives for participation in physical education. *International Journal of Physical Education, 2*, 85-89.
- Greenlockle, K. M., Lee, A., & Lomax, R. (1990). The relationship between selected student characteristics and activity patterns in a required high school physical education class. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 61*, 59-69.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Biddle, S., & Orbell, S. (2001). Antecedents of children's physical intentions and behavior: Predictive validity and longitudinal effects. *Psychology and Health, 16*, 391-407
- Hannon, J.C. (2008). Physical activity levels of overweight and nonoverweight high school students during physical Education Classes. *Journal of school Health, 78*, 425 - 430.
- Harris, J.C. & Elbourn, J. (1997). *Teaching health – related exercise at key stages 1 and 2*. Champaign, IL, Human Kinetics.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach¹. *Psychology of Sport and Exercise, 4*, 211–223.
- Hiddi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research, 60*, 549-571.

- Kavussanu, M., & Roberts, G.C. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate and self-efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 18*, 264-80.
- Kriska, A.M. & Caspersen, C.J. (1997). Introduction to the collection of physical activity questionnaires in a collection of physical Activity Questionnaires of Health Related Research. *Medicine Science in Sports Exercise, 29*, 115-124.
- Martin, J., & Kulinna, P. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 75* (3), 288-297.
- McAuley, E., Duncan, T.E., & Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 60*, 48-58.
- Michels, T.C. & Kugler, J.P. (1998). Predicting exercise in older Americans: Using the theory of Planned Behavior. *Military Medicine, 163*, 524-529.
- Morgan, K., & Carpenter, P. (2002). Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. *European Physical Education Review, 8*, 207 –229.
- Morrow, J. (1991). Physical education's role in the public health: Review and commentary. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 123-162.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Teaching physical education* (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Nicholls, J.G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 3*, 177-194.

- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology, 97*, 444-453.
- Papacharisis, V., & Goudas, M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health related physical education program. *Perceptual and Motor Skills, 97*, 689-696.
- Parker, M. B., & Curtner-Smith, M. (2005). Health-related fitness in sport education and multiactivity teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy, 10*, 1-18.
- Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in physical activity for children. In S. Biddle (Ed.) *European Perspectives on Exercise and Sport Psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL:
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of tree models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology, 27*, 383-399.
- Rodgers, W.M., & Brawley, L.R. (1991). The role of outcome expectancies in participation motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 13*, 411-427.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450-461.
- Ryan, R.M. & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 45*, 736-750.
- Sallis, F.J., & McKenzie, T.L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 124 – 137.
- Sallis, F.J., & Owen, N. (1999). *Physical Activity and Behavioral Medicine*. London: Sage Publications.

- Sallis, F.J., & Patrick, K. (1994). Physical activity guidelines for adolescents: Consensus statement. *Pediatric Exercise Science*, 6, 302-314.
- Solmon, M A. (1996). Impact of Motivational Climate on Students Behaviours and Perceptions in a Physical Education Setting. *Journal of Educational Psychology*, 88, 731-738.
- Standage, M., & Treasure, D.C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87–103.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination theory and achievement goal theory to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Story, M., & Neumark – Strainer, D. (1999). *Promoting health eating and physical activity in adolescents*. *Adolescent Medicine*, 10, 109 – 123.
- Taylor, I., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Theodorakis, Y. (1992). Prediction of athletic participation: A test of planned behavior theory. *Perceptual and Motor Skills*, 74, 371-379.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behavior, attitude strength, role identity and the prediction of exercise behavior. *The Sport Psychologist*, 8, 146-165.
- Theodorakis, Y., Doganis, G., Bagiatis, K., & Goudas, M. (1991). Preliminary study of the ability of reasoned action model in predicting exercise behavior of young children. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 51-58
- Theodorakis, Y., Goudas, M., Bagiatis, K., & Doganis, G. (1993). Reasoned action theory and the prediction of training participation in young swimmers. *British Journal of Physical Education (Research supplement) No 13 Autumn*, 10-12.

- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., & Goudas, M. (2002). Correlation between exercise and other health related behaviors in Greek students. *International Journal of Physical Education*, 39, 30-34.
- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., & Goudas, M. (2003). Greek students' attitudes toward physical and health-related behavior. *Psychological Reports*, 92, 25-283.
- Theodorakis, Y., Papaioannou, A., & Karastogianidou, C. (2004). Relationship between family structure and students' health-related attitudes and behaviours. *Psychological Reports*, 95, 851-858.
- Treasure, D.C. (1997). Perceptions of the motivational climate and elementary school children's cognitive and affective response. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 278 – 290.
- Trudeau, F., & Shephard, R. (2005). Contribution of school programs to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 2, 89-105.
- Twisk, J. W. R. (2001). Physical activity guidelines for children and adolescents. A critical review. *Sports Medicine*, 31, 617-627.
- U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, (2001). *The Surgeon general's call to action to prevent and decrease overweight and obesity*. USA.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental Social Psychology* (pp 271-360). New York: Academic Press.
- Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere N.M., Senecal, C., & Vallieres, E.F. (1993). On the assessment of intrinsic, extrinsic and amotivation in education: Evidence on the concurrent and construct validity of the academic motivation scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159-172.

- Valois, P., Desharnais, R., & Godin, G. (1988). A comparison of the Fishbein and Ajzen and the Triandis attitudinal models for the prediction of exercise intention and behaviour. *Journal of Behavioral Medicine, 11*, 459-472.
- WHO: Diet, physical activity and health. Resolution of the executive board of the WHO, January 2002.
- WHO: Global recommendations on Physical Activity for Health, November 2010.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review, 6*, 49-78.
- Wigfield, A., & Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review, 12*, 265-310.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Contemporary Educational Psychology *Contemporary Educational Psychology, 25*, 68-81.
- Xiang, P., Chen, A., & Bruene, A. (2005). Interactive impact of intrinsic motivators and extrinsic rewards on behavior and motivation outcomes. *Journal of Teaching in Physical Education, 24*, 179-197.
- Xiang, P., McBride R. E., & Bruene, A. (2004). Fourth Graders' Motivation in an Elementary Physical Education Running Program. *The Elementary School Journal, 104*, 253-266.
- Xiang, P., McBride R. E., & Bruene, A. (2004). Using achievement goal theory to assess an elementary physical education running program. *Journal of School Health, 74*, 220-225.
- Xiang P, McBride RE, & Bruene A. (2006). Fourth-grade students' motivational changes in an elementary physical education running program. *Research Quarterly for Sport and Exercise, 77*, 195-207.
- Xiang, P., McBride, R., & Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: A longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 75*, 71-80.

- Xiang, P., McBride, R.E., Guan, J., & Solmon, M. (2003). Children's motivation in elementary physical education: an expectancy-value model of achievement choice. *Research Quarterly for Sport and Exercise*, 74, 25-35.
- Αδραμερινός, Ν., Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ., & Μπαγιάτης, Κ.(1999). Ευπροσιτότητα των στάσεων και πρόβλεψη συμμετοχής σε πρόγραμμα άσκησης. *Αθλητική Ψυχολογία*, 10, 19-31
- Διγγελίδης, Ν., & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση , τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα Φυσικής Αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών χρόνων. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 3 – 16.
- Δογάνης, Γ. (1990). *Η Ψυχολογία στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: SALTO.
- Θεοδωράκης, Ι. (1990). Άσκηση και Υγεία: Πώς η φυσική αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 37-54.
- Θεοδωράκης, Γ., & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Το προφίλ μαθητών και μαθητριών με βάση υγιεινές και ανθυγιεινές συμπεριφορές. Σχέσεις με τον αθλητισμό. *Ψυχολογία* , 9, 547-562.
- Κολοβελώνης, Α & Δημητρίου, Ε. (2008).Η σχέση των κινήτρων των μαθητών/τριών για συμμετοχή στη φυσική αγωγή με τις προθέσεις τους για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες εκτός σχολείου. *Προφορικές & Αναρτημένες ανακοινώσεις του 160^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού*.
- Μπεμπέτσος, Ε., Θεοδωράκης, Γ., & Χρόνη, Σ. (2000). Διαφορές καπνιστών και μη καπνιστών ως προς την άσκηση και το κάπνισμα. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 2, 23-33.
- Παπαϊωάννου, Α., & Διγγελίδης, Ν. (1996). Μεταβολές στην παρακίνηση μαθητών από το δημοτικό στο λύκειο. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής. Αθήνα.

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

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*, 41-49, Θεσσαλονίκη : Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Παπαχαρίσης, Β., & Γούδας, Μ. (2005). *Ανάπτυξη τεστ γνώσεων για τη διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής για μαθητές δημοτικού σχολείου*. 2ο Forum της Ελληνικής Ακαδημίας Φυσικής Αγωγής, Καλλιθέα Χαλκιδικής, 28-29 Μαΐου.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1. Ερωτηματολόγιο πρώτης μέτρησης.



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ
ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν σε απόψεις για την φυσική αγωγή στο σχολείο.

Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές

Παρακαλώ συμπληρώστε:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:/...../ 19..... (ημέρα/μήνας/έτος) ΑΓΟΡΙ: ΚΟΡΙΤΣΙ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:..... ΤΑΞΗ:..... ΤΜΗΜΑ:..... ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ:

Σωματικό βάρος σε κιλά (kg):..... Σωματικό ανάστημα σε μέτρα:

Αριθμός αδελφών: αγόρια κορίτσια Τόπος μόνιμης διαμονής: Χωριό: Αστικό κέντρο:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΗΜΕΡΙΝΗ:/...../ 2010 (ημέρα/μήνας/έτος)

Συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής: Πάντα Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

Γυμνάζεσαι εξωσχολικά; Ναι Όχι

Αν ΝΑΙ τι ακριβώς κάνεις; _____

Πόσες φορές την εβδομάδα; _____ Πόσες ώρες κάθε φορά; _____

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν τη σημερινή και την προηγούμενη εμπειρία σου με την **άσκηση**. Εξετάζοντας ένα διάστημα επτά ημερών (μιας πρόσφατης εβδομάδας), πόσες φορές κατά μέσο όρο κάνατε τις ακόλουθες ασκήσεις για **περισσότερο από 15 λεπτά, στον ελεύθερο χρόνο σας**; (Γράψτε πόσες φορές την εβδομάδα ασκήστε έντονα-μέτρια-ήπια, για περισσότερο από 15').

ΦΟΡΕΣ / ΕΒΔΟΜΑΔΑ

A) **έντονη άσκηση** – η καρδιά χτυπά γρήγορα (π.χ. τρέξιμο, τζόκινγκ μεγάλης απόστασης, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, έντονο κολύμπι, έντονη ποδηλασία μεγάλης απόστασης)

B) **μέτρια άσκηση** –όχι εξαντλητική (π.χ. γρήγορο περπάτημα, τένις, χαλαρή ποδηλασία, βόλεϊ, χαλαρή κολύμβηση, λαϊκούς και παραδοσιακούς χορούς)

Γ) **ήπια άσκηση** – ελάχιστη προσπάθεια (π.χ. γιόγκα, τοξοβολία, ψάρεμα, μπόουλινγκ, γκολφ, χαλαρό περπάτημα, δουλειές σπιτιού, κηπουρική).

<p>Απάντησε βαζόντας ένα (x) στην επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο</p>	<p>Συμφωνώ απόλυτα</p>	<p>Συμφωνώ</p>	<p>Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</p>	<p>Διαφωνώ</p>	<p>75 Διαφωνώ Απόλυτα</p>
1. Η γυμναστική μου αρέσει πάρα πολύ					
2. Νομίζω ότι τα καταφέρνω καλά στη γυμναστική					
3. Καταβάλλω μεγάλη προσπάθεια κατά την διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής					
4. Είναι σημαντικό για εμένα να τα πάω καλά σε αυτό το μάθημα					
5. Αισθάνομαι άγχος κατά την διάρκεια του μαθήματος της γυμναστικής					
6. Προσπαθώ πολύ σκληρά στην διάρκεια του μαθήματος					
7. Τα μαθήματα της γυμναστικής είναι ευχάριστα					
8. Θα έλεγα ότι το μάθημα της γυμναστικής είναι πολύ ενδιαφέρον					
9. Είμαι ικανοποιημένος/η με την απόδοσή μου στη γυμναστική					
10. Αισθάνομαι πίεση από τις δραστηριότητες του μαθήματος της γυμναστικής					
11. Δεν τα καταφέρνω πολύ καλά στα μαθήματα της γυμναστικής					
12. Δεν προσπαθώ πολύ σκληρά κατά την διάρκεια της γυμναστικής					
13. Όταν κάνω το μάθημα σκέφτομαι πόσο πολύ μου αρέσει					
14. Είμαι πολύ ήρεμος/η τις ώρες της γυμναστικής					
15. Δεν είμαι συγκεντρωμένος/η όταν εκτελώ τις διάφορες δραστηριότητες του μαθήματος της γυμναστικής					
16. Νομίζω ότι τα πηγαίνω καλά στη γυμναστική					
17. Τα μαθήματα του μαθήματος της γυμναστικής είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία					
18. Έχω αγωνία καθώς κάνω τις διάφορες δραστηριότητες στη γυμναστική					
19. Τις περισσότερες φορές μπορώ να ανταποκριθώ στις απαιτήσεις του μαθήματος της γυμναστικής					
20. Δεν έχω καθόλου άγχος στα μαθήματα της γυμναστικής					

Είμαι απόλυτα σίγουρος/η ότι θα συμμετέχω στη γυμναστική τις επόμενες 15 μέρες:

σωστό :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : λάθος
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Μπορώ να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες:

πιθανό :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : απίθανο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Θεωρώ τον ΕΑΥΤΟ μου ικανό να συμμετέχει στο μάθημα της γυμναστικής:

Συμφωνώ :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : Διαφωνώ
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Θεωρώ ΕΙΜΑΙ ένα άτομο που θα συμμετέχει στο μάθημα της γυμναστικής:

Διαφωνώ :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : Συμφωνώ
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Είναι στο ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ μου να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής:

Συμφωνώ :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : Διαφωνώ
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Γενικά, είμαι ο ΤΥΠΟΣ του ατόμου που θα συμμετέχει στο μάθημα της γυμναστικής:

Συμφωνώ :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : Διαφωνώ
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Πολλά άτομα που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή μου, πιστεύουν ότι θα πρέπει να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες:

πιθανό :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : απίθανο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Αν συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής τις επόμενες 15 μέρες, πολλά άτομα σπουδαία για μένα θα:

διαφωνήσουν :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : συμφωνήσουν
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Γενικά μου αρέσει να κάνω αυτό που σπουδαία άτομα για μένα, θέλουν:

διαφωνώ :----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- : συμφωνώ
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Μερικοί/ες μας είπαν ότι είναι πολύ ενημερωμένοι για το μάθημα της γυμναστικής, ενώ κάποιοι άλλοι όχι.

Πόσο ενημερωμένος/η θεωρείς ότι είσαι σχετικά με το μάθημα της γυμναστικής;

:----- :----- :----- :----- :----- :----- :----- :
πολύ πολύ καθόλου
ενημερωμένος αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο λίγο ενημερωμένος

Νομίζεις ότι η γυμναστική στο σχολείο μπορεί να βοηθήσει στα παρακάτω;

Βάλε σε κύκλο μία από τις 7 πιθανές απαντήσεις:

1. Να μάθεις πώς να αθλείσαι όταν τελειώσεις το σχολείο

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

2. Να κάνεις ωραίο και ελκυστικό σώμα

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

3. Να έχεις καλή φυσική κατάσταση

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

4. Να μάθεις πώς να ασκείσαι για να βελτιώσεις την υγεία σου

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

5. Να χαλαρώνεις από τα υπόλοιπα μαθήματα

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

6. Να μάθεις να συνεργάζεσαι με άλλα άτομα

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

7. Να μάθεις πως παίζονται διάφορα αθλήματα

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

8. Να μάθεις διάφορες κινητικές ασκήσεις

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

9. Να μάθεις να τηρείς κανονισμούς

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

10. Να μάθεις πώς να ανταγωνίζεσαι και να νικάς

Πάρα πολύ πιθανό	Πολύ πιθανό	Πιθανό	Δεν είμαι σίγουρος/η	Απίθανο	Πολύ απίθανο	Πάρα πολύ απίθανο
------------------	-------------	--------	----------------------	---------	--------------	-------------------

Πόση αξία έχουν τα παρακάτω για σένα;

1. Να μάθεις πώς να αθλείσαι όταν τελειώσεις το σχολείο

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

2. Να κάνεις ωραίο και ελκυστικό σώμα

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

3. Να έχεις καλή φυσική κατάσταση

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

4. Να μάθεις πώς να ασκείσαι για να βελτιώσεις την υγεία σου

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

5. Να χαλαρώνεις από τα υπόλοιπα μαθήματα

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

6. Να μάθεις πώς να συνεργάζεσαι με άλλα άτομα

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

7. Να μάθεις πως παίζονται διάφορα αθλήματα

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

8. Να μάθεις διάφορες κινητικές ασκήσεις

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

9. Να μάθεις να τηρείς κανονισμούς

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

10. Να μάθεις πώς να ανταγωνίζεσαι και να νικάς

Πολύ μεγάλη αξία	Μεγάλη αξία	Μάλλον μεγάλη αξία	Δεν είμαι σίγουρος/η	Μάλλον μικρή αξία	Μικρή αξία	Πολύ μικρή αξία
------------------	-------------	--------------------	----------------------	-------------------	------------	-----------------

Σε ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σου!!!

Παράρτημα 2. Ερωτηματολόγιο δεύτερης μέτρησης.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν σε απόψεις για την φυσική αγωγή στο σχολείο.

Οι απαντήσεις είναι ανώνυμες και εμπιστευτικές

Παρακαλώ συμπληρώστε:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:/...../ 19..... (ημέρα/μήνας/έτος) ΑΓΟΡΙ: ΚΟΡΙΤΣΙ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:..... ΤΑΞΗ:..... ΤΜΗΜΑ:.....

Τόπος μόνιμης διαμονής: Χωριό: Αστικό κέντρο:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΗΜΕΡΙΝΗ:/...../ 2010 (ημέρα/μήνας/έτος)

Συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής: Πάντα Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούν τη σημερινή και την προηγούμενη εμπειρία σου με την άσκηση.

Εξετάζοντας ένα διάστημα επτά ημερών (μιας πρόσφατης εβδομάδας), πόσες φορές κατά μέσο όρο κάνατε τις ακόλουθες ασκήσεις για περισσότερο από 15 λεπτά, στον ελεύθερο χρόνο σας; (Γράψτε πόσες φορές την εβδομάδα ασκήστε έντονα-μέτρια-ήπια, για περισσότερο από 15').

ΦΟΡΕΣ / ΕΒΔΟΜΑΔΑ

A) έντονη άσκηση – η καρδιά χτυπά γρήγορα (π.χ. τρέξιμο, τζόκινγκ μεγάλης απόστασης, ποδόσφαιρο, μπάσκετ, έντονο κολύμπι, έντονη ποδηλασία μεγάλης απόστασης)

| _____ |

B) μέτρια άσκηση –όχι εξαντλητική (π.χ. γρήγορο περπάτημα, τένις, χαλαρή ποδηλασία, βόλεϊ, χαλαρή κολύμβηση, λαϊκούς και παραδοσιακούς χορούς)

| _____ |

Γ) ήπια άσκηση – ελάχιστη προσπάθεια (π.χ. γιόγκα, τοξοβολία, ψάρεμα, μπόουλινγκ, γκολφ, χαλαρό περπάτημα, δουλείες σπιτιού, κηπουρική).

| _____ |

Το να συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής για μένα είναι:

καλό	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	κακό
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
ανόητο	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	έξυπνο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
υγιεινό	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	ανθυγιεινό
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
χρήσιμο	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	άχρηστο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
άσχημο	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	όμορφο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	
δυσάρεστο	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	:-----	ευχάριστο
	πολύ	αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	

Σε ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σου!!!!

