

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΑ ΕΠΑΚΟΛΟΥΘΑ
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

της
Δεκανέα Ιωάννας

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

Κομοτηνή
2007

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων : Γούδας Μάριος, Επίκ. καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων : Γεροδήμος Βασίλειος, Λέκτορας

3^{ος} Επιβλέπων : Διγγελίδης Νικόλαος, Επίκ. καθηγητής



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

Αριθ. Εισ.: 6532/1

Ημερ. Εισ.: 19/02/2010

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

796.07

ΔΕΚ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000102741

© 2007
Δεκανέα Ιωάννας
ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Δεκανέα Ιωάννα: Η επίδραση της μεθόδου καθορισμού στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή στη Φυσική Αγωγή
(Υπό την επίβλεψη του Επίκουρου καθηγητή, κ. Γούδα Μάριου)

Ο σκοπός της έρευνας ήταν να εξεταστεί αν ο καθορισμός στόχων επηρεάζει τα επακόλουθα της παρακίνησης των μαθητών/τριών για συμμετοχή στη φυσική αγωγή. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές/τριες 6 τμημάτων της Α΄ Γυμνασίου ($n=154$, Ηλικία = 13.5 χρόνων). Οι μαθητές/τριες τριών τμημάτων ($n=86$) αποτέλεσαν τυχαία την αρχική πειραματική ομάδα και οι μαθητές/τριες των άλλων τριών τμημάτων ($n=68$) αποτέλεσαν την αρχική ομάδα ελέγχου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ερωτηματολογίου κι όλοι οι παράγοντες είχαν από μέτριους ως αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (.60-.83). Το πρόγραμμα παρέμβασης περιλάμβανε το πρόγραμμα καθορισμού στόχων και συνδυάστηκε με ένα πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών/τριών. Το πρόγραμμα φυσικής αγωγής περιλάμβανε αρχικές δοκιμασίες δύναμης και ευλυγισίας και 7 σχετικά μαθήματα. Μετά την παρέμβαση στην αρχική πειραματική ομάδα, έγινε αντιστροφή των ομάδων και το ίδιο πρόγραμμα εφαρμόστηκε στην αρχική ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές/τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας, με βάση την επίδοσή τους στις αρχικές δοκιμασίες, καθόρισαν ένα μετρήσιμο ατομικό στόχο. Τα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών μετρήθηκαν με την ελληνική έκδοση (Γούδας & Παπαχαρίσης, 2005) της κλίμακας εσωτερικών κινήτρων (*Intrinsic Motivation Inventory*, Ryan, 1982). Από τα αποτελέσματα αναλύσεων συνδιακύμανσης φάνηκε ότι δεν υπήρχε επίδραση του καθορισμού στόχων στα επακόλουθα της παρακίνησης των μαθητών/τριών. Συμπερασματικά φάνηκε ότι ο καθορισμός στόχων σε συνδυασμό με το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης δεν αύξησε τα επακόλουθα της παρακίνησης των μαθητών/τριών για συμμετοχή στη φυσική αγωγή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τονίζουν την ανάγκη για περισσότερα προγράμματα παρέμβασης, με διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, με διαφορετικά αθλήματα, με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και βάσει φύλου και εμπειρίας.

Λέξεις-κλειδιά: Επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή, καθορισμός στόχων, φυσική αγωγή

ABSTRACT

Dekanea Ioanna: The effect of goal setting program on student's motivational consequences of their participation in physical education

(Under the supervision of Assistant Professor, Mr. Goudas Marios)

The purpose of the present study was to examine if goal setting affects students' motivational consequences of their participation in physical education. The participants were 7th grade students from 6 classes ($n=154$, M age = 13.5 years). Students were randomly assigned in an initial experimental (3 classes, $n=86$) and in an initial control group (3 classes, $n=64$). The study was held through questionnaire and all the subscales (factors) had from low to acceptable levels of internal consistency (.60-.83). The goal-setting program was carried out in connection with a program for the development of the students' physical fitness. The physical education program consisted of initial testing in strength and flexibility and 7 respective lessons. After the implementation of the intervention with the initial experimental group, the groups were reversed and the initial control group went on to receive the intervention. Experimental group participants set personal goals on the basis of their performance in initial tests. Motivational consequences were measured with the Greek version (Goudas & Papacharisis, 2005) of the Intrinsic Motivation Inventory (Ryan, 1982). The results of univariate analyses of covariance showed that goal setting did not affect motivational consequences. In conclusion, goal setting program through physical education did not improve students' motivational consequences for participation in physical education. The results of this study imply the need of more school interventions, differentiating teaching style, enhancing intervention's time, with different kind of sports, based on sex and experiences.

Key words: motivational consequences, goal setting, physical education.

Αφιερώνεται
στη μητέρα μου,
που η βοήθειά της
για τη συγγραφή
της διατριβής μου,
ήταν πολύτιμη.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Επιθυμώ να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες στους καθηγητές του τμήματος μεταπτυχιακών σπουδών του ΤΕΦΑΑ/ΔΠΘ για τις γνώσεις που μου προσέφεραν αυτά τα χρόνια. Όλους τους υπαλλήλους του ΤΕΦΑΑ/ΔΠΘ για τις υπηρεσίες τους. Τους διευθυντές των δύο γυμνασίων του νομού Δράμας, που επέτρεψαν τη διεξαγωγή της έρευνας και τον συνάδελφο φυσικής αγωγής Ξανθόπουλο Βασίλη για την ουσιαστική του βοήθεια στη λειτουργική διεξαγωγή της έρευνας.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω:

Το συνάδελφο Θεοδοσίου Αργύρη, που η βοήθεια του ήταν πολύτιμη καθ' όλη τη διάρκεια της διατριβής κι όποτε κι αν τη χρειάστηκα.

Τον κύριο Νικόλαο Διγγελίδη, Επίκουρο καθηγητή του ΤΕΦΑΑ/Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, που η καθοδήγησή του ήταν ουσιαστική για την πραγματοποίηση της διατριβής, καθώς και τον κύριο Γεροδήμο Βασίλειο, Λέκτορα του ΤΕΦΑΑ/Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την καθοδήγησή του στο κομμάτι της φυσικής κατάστασης της διατριβής.

Τέλος τον κύριο Γούδα Μάριο, Επίκουρο Καθηγητή του ΤΕΦΑΑ/Πανεπιστημίου Θεσσαλίας ο οποίος με ατέλειωτη υπομονή ήταν δίπλα μου σε κάθε βήμα αυτής της προσπάθειάς μου, προσφέροντας την επιστημονική του καθοδήγηση και ενθαρρύνοντάς με να μάθω νέα πράγματα όπως μόνο αυτός ξέρει.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	vii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	x
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Θεωρητικοί ορισμοί	10
Περιορισμοί	10
Οριοθετήσεις.....	10
Ερευνητικές και μηδενικές υποθέσεις.....	11
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
Ορισμός παρακίνησης.....	12
Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση.....	12
Θεωρητικό υπόβαθρο του Αυτό-καθορισμού	16
Θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης.....	18
Θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης.	23
Θεωρία των βασικών αναγκών.	28
Παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή των μαθητών/τριών στη Φυσική Αγωγή.....	33
Ορισμός στόχου	35
Καθορισμός στόχων.	36
Χαρακτηριστικά των σωστά ορισμένων στόχων.	38
Μηχανισμοί παρακίνησης που ενεργοποιούνται μέσω στόχων.....	41

Διαμεσολαβητές στον καθορισμό στόχων	45
Προσδοκίες και κοινωνικό-γνωστικές θεωρίες.....	49
Καθορισμός στόχων και επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή	51
Καθορισμός στόχων – διασκέδαση.....	55
Καθορισμός στόχων – αντιλαμβανόμενη ικανότητα	56
Καθορισμός στόχων και αθλητισμός	57
Καθορισμός στόχων και φυσική αγωγή.....	60
Καθορισμός στόχων και εσωτερική παρακίνηση	62
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	
Συμμετέχοντες.....	67
Περιγραφή των οργάνων.....	67
Περιγραφή των δοκιμασιών.....	71
Διαδικασία μέτρησης	73
Σχεδιασμός της έρευνας.....	74
Στατιστική ανάλυση.....	74
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	
Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.....	76
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	80
VI. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
VII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	107



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Ο σχεδιασμός της έρευνας.....	74
Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική όλων των παραγόντων του ερωτηματολογίου των επακόλουθων παρακίνησης των δύο ομάδων της έρευνας και στις τρεις μετρήσεις.....	77
Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική όλων των εξαρτημένων μεταβλητών των δύο ομάδων της έρευνας στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και στις τρεις μετρήσεις.....	77

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Το συνεχές ή η διάσταση του Αυτό-καθορισμού.....	25
Σχήμα 2. Άμεσοι και έμμεσοι μηχανισμοί στόχων.....	42

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΥ ΣΤΟΧΩΝ ΣΤΑ ΕΠΑΚΟΛΟΥΘΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Η φυσική αγωγή έχει σημαντική εκπαιδευτική συνεισφορά στην προσωπική ανάπτυξη του μαθητή, παρέχει ευκαιρίες για διασκέδαση, για μάθηση νέων κινητικών δεξιοτήτων, συνεργασία με τους άλλους και γνώση σχετικά με έναν υγιή τρόπο ζωής (Haywood, 1991). Αδιαμφισβήτητο στοιχείο αποτελεί επίσης ότι τόσο το σχολείο όσο και το μάθημα Φυσικής Αγωγής είναι σημαντικοί φορείς για την αρχική επαφή των παιδιών με τον αθλητισμό και τη δημιουργία θετικών στάσεων για την άσκηση (Fox & Biddle, 1989). Παρόλα αυτά έρευνες στο εξωτερικό (Van Wersch, Trew & Turner, 1992) και στην Ελλάδα (Diggelidis & Papaioannou, 1999; Ntoumanis & Barkoukis, 2005; Papaioannou, 1997), έχουν αναφέρει ότι το ενδιαφέρον και η συμμετοχή στη φυσική αγωγή προοδευτικά μειώνεται με την πάροδο της ηλικίας, καθώς κι ότι τα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας στους νέους ανθρώπους είναι πολύ πιο κάτω από τα αποδεκτά επίπεδα που είναι ικανά να προάγουν οφέλη για την υγεία (Cavil, Biddle & Sallis, 2001). Πρόσθετα αναφέρεται ότι η σημαντικότερη μείωση στη φυσική δραστηριότητα, συμβαίνει μεταξύ των ηλικιών από 13 μέχρι 18 ετών (Sallis, 2000). Μία από τις πιθανές αιτίες που συμβάλουν στην εμφάνιση αυτού του φαινομένου, είναι και η σταδιακή μείωση της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002; Papaioannou, 1997).

Η συμπεριφορά του ατόμου μπορεί να είναι εσωτερικά παρακινούμενη, εξωτερικά παρακινούμενη ή να μην υπάρχουν κίνητρα (Deci & Ryan, 1985). Τα εσωτερικά παρακινούμενα άτομα ασχολούνται με μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που απορρέει από την ενασχόληση αυτήν. Τα εξωτερικά παρακινούμενα άτομα ασχολούνται με μια δραστηριότητα για τη λήψη αμοιβής ή επειδή υπάρχει κάποιας μορφής πίεση ή εξαναγκασμού. Τέλος η έλλειψη κινήτρων έχει σχέση με την ενασχόληση με μια δραστηριότητα, παρά την απουσία εμφανούς εσωτερικής ή εξωτερικής παρακίνησης. Η αρχική αυτή θεώρηση των Deci & Ryan (1985) αναπτύχθηκε αργότερα από τους ίδιους στη θεωρία του αυτό-καθορισμού στη βάση του παρακάτω προβληματισμού.

Δεδομένου ότι στο σχολείο υπάρχουν πολλές δραστηριότητες για τις οποίες τα παιδιά δεν δείχνουν εσωτερικό ενδιαφέρον, ένα ερώτημα που προκύπτει είναι: «πώς οι δραστηριότητες που δεν έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά μπορούν να γίνουν ενδιαφέρουσες;». Η διαδικασία αυτή ορίζεται ως εσωτερίκευση στις συμπεριφορές των ατόμων και στις αξίες τους (Deci & Ryan, 2002). Η εσωτερίκευση είναι μια ενεργητική, φυσική διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα προσπαθούν να μεταβάλλουν κοινωνικά καθιερωμένα ήθη και απαιτήσεις σε προσωπικές αξίες και αυτό-ρυθμίσεις. Επειδή η εσωτερίκευση δεν οδηγεί πάντα στην ενσωμάτωση μιας συμπεριφοράς, οι εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές, ανάλογα με το βαθμό της εσωτερίκευσης σχηματίζουν τα ακόλουθα επίπεδα ρύθμισης που διαφέρουν στο βαθμό της σχετικής αυτονομίας (Deci & Ryan, 2002): Εξωτερική ρύθμιση: αποτελεί την κλασική μορφή εξωτερικών κινήτρων στην οποία η συμπεριφορά των ατόμων ελέγχεται από εξωτερικές αμοιβές, απαιτήσεις και εξαναγκασμούς. Για παράδειγμα ένας μαθητής ή μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα της φυσικής αγωγής για να μην τιμωρηθεί. Ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση: είναι σχετικά ελεγχόμενη μορφή ρύθμισης στην οποία οι συμπεριφορές πραγματοποιούνται προκειμένου να αποφευχθεί το άγχος ή για να επιτευχθεί ενίσχυση του εγώ. Για παράδειγμα ένας μαθητής ή μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα για να μη σχηματίσει άσχημη εντύπωση γι' αυτήν ο καθηγητής της. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση: είναι μια περισσότερο αυτό-καθοριζόμενη μορφή εξωτερικής παρακίνησης στην οποία η συμπεριφορά γίνεται αποδεκτή ως προσωπικά σημαντική. Για παράδειγμα, όταν τα άτομα αναγνωρίζουν την αξία της συστηματικής άσκησης για την προσωπική τους υγεία και ευημερία, θα ασκούνται περισσότερο. Ενσωματωμένη ρύθμιση: αποτελεί την ανώτερη μορφή αυτόνομης εξωτερικής παρακίνησης και αντιστοιχεί στην πλήρη εσωτερίκευση των εξωτερικών κινήτρων. Για παράδειγμα ένας μαθητής ή μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα γιατί θεωρεί την άθληση ως μέρος της έκφρασης του εαυτού.

Η προώθηση της εσωτερίκευσης πραγματοποιείται μέσω της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Οι σχέσεις με τους άλλους παίζουν βασικό ρόλο καθώς η εσωτερίκευση ξεκινά από τους σημαντικούς άλλους στους οποίους το άτομο αισθάνεται προσκολλημένο ή έχει σχέσεις μαζί τους (Deci & Ryan, 2002). Η υποστήριξη της ικανότητας μπορεί να ενισχύσει την εσωτερίκευση καθώς τα άτομα είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όταν αισθάνονται ικανά να τις εκτελέσουν (Vallerand, 2001). Τέλος, η υποστήριξη της αυτονομίας συμβάλει

αποφασιστικά στην προώθηση της εσωτερίκευσης, καθώς επιτρέπει στα άτομα να μεταβάλουν ενεργητικά τις εξωτερικές αξίες σε δικές τους.

Ο Vallerand (2001) θεωρεί ότι οι περισσότερο εσωτερικευμένοι τύποι συμπεριφοράς οδηγούν και σε θετικότερα επακόλουθα της συμπεριφοράς όπως π.χ. περισσότερη ευχαρίστηση από το μάθημα και μεγαλύτερη προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών/τριών. Η θέση αυτή έχει επιβεβαιωθεί σε αρκετές έρευνες στη φυσική αγωγή. Οι εσωτερικές μορφές ρύθμισης σχετίζονται θετικά με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες τόσο μέσα όσο κι έξω από το σχολείο (Goudas, Biddle, Fox & Underwood, 1995). Επίσης, σχετίζονται θετικά με χαμηλότερο άγχος κατά τη διάρκεια της άσκησης στους μαθητές/τριες, με πρόθεση συμμετοχής με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα στο μέλλον, με την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του μαθήματος (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2000), καθώς και με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και την ευχαρίστηση των μαθητών/τριών από το μάθημα της φυσικής αγωγής (Goudas, Biddle & Fox, 1994). Ακόμη, ο Ntoumanis (2001) έδειξε ότι οι εσωτερικά καθοριζόμενες συμπεριφορές των μαθητών/τριών σχετίζονταν με υψηλότερη πρόθεση για μελλοντική συμμετοχή σε προγράμματα άσκησης. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με τους υψηλά καθοριζόμενους τύπους της εξωτερικής παρακίνησης καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, έχουν καλύτερη απόδοση, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ αναφέρουν αυξημένες πιθανότητες ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον.

Οι στόχοι συνδέονται με τη διαδικασία του αυτό-καθορισμού των ατόμων ως εξής: πρώτον θέτοντας ένα στόχο το άτομο αποφασίζει για τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει, δεύτερον ελέγχει την απόδοση (π.χ. οι στόχοι στη δουλειά κατευθύνουν τη δράση και παρακινούν για την απόδοση) και τρίτον συντελεί στην αυτό-αξιολόγηση (αξιολογώντας την πρόοδο στο στόχο και προσαρμόζοντας τις στρατηγικές για να εξασφαλίσει το άτομο την επιτυχία) (Zimmerman, 1998). Ο καθορισμός στόχων επηρεάζει θετικά τα άτομα να αποδίδουν καλύτερα, γιατί κατευθύνει κι επαυξάνει την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωσή τους σε αυτό που κάνουν (Locke & Latham, 1990). Επιπλέον ενεργοποιεί και κινητοποιεί τα άτομα, τα κάνει να εντείνουν την προσπάθεια, αυξάνουν την εμμονή τους και τέλος τους δίνει ένα ουσιαστικό κίνητρο για προσπάθεια (Locke, Shaw, Saari & Latham, 1981). Στόχος είναι αυτό που ένα άτομο προσπαθεί να πετύχει. Είναι ο σκοπός μιας ενέργειας.

Οι στόχοι ρυθμίζουν άμεσα την προσπάθεια, την ενέργεια και τη δράση των ατόμων. Από την μέχρι τώρα έρευνα φάνηκε η αποτελεσματικότητα των συγκεκριμένων (Locke & Latham, 1990, 2002), μετρήσιμων, δύσκολων, άμεσων και προσωπικών στόχων, σε σχέση με την ανυπαρξία στόχων ή με τον καθορισμό αόριστων στόχων όπως το «κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς», τους εύκολους στόχους στη βιομηχανία, στην οργάνωση, στη διαχείριση και στην εκπαίδευση. Οι συγκεκριμένοι στόχοι, καθοδηγούν την προσοχή των ατόμων σε σχετικές συμπεριφορές ή αποτελέσματα και επηρεάζουν το πώς η πληροφόρηση η σχετική με τους στόχους θα διεξαχθεί. Επίσης οι στόχοι επηρεάζουν την απόδοση ενεργοποιώντας τα άτομα να δείχνουν προσπάθεια και να επιμένουν με το πέρασμα της ώρας. Ειδικότερα οι δύσκολοι στόχοι βεβαιώνουν ότι τα άτομα θα συνεχίσουν να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα για μακρύτερο χρονικό διάστημα, σε σχέση με τους αόριστους στόχους ή τους εύκολους στόχους (Locke & Latham, 2002).

Ειδικότερα από την εφαρμογή προγραμμάτων καθορισμού στόχων στο χώρο της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού (Barnett & Stanicek, 1979; Hall, Weinberg & Jackson, 1987; Weinberg, Bruna, Longino & Jackson, 1988) επιβεβαιώθηκε η υπεροχή της μεθόδου καθορισμού στόχων απέναντι σε πειραματικές ομάδες ελέγχου, αλλά υπήρξαν και έρευνες στις οποίες δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες που εφάρμοσαν προγράμματα στόχων και σε αυτές που χρησιμοποιήθηκαν ως ομάδες ελέγχου («κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς») (Stitcher, Weinberg & Jackson, 1984; Miller & McAuley, 1987).

Οι στόχοι δεν επηρεάζουν αυτόματα την αύξηση της αυτό-ρύθμισης. Επηρεάζουν ή επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες και λειτουργούν σε συνδυασμό με αυτούς στη διαμόρφωση της τελικής απόδοσης. Ένας από τους παράγοντες αυτούς είναι και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα αναφέρεται στο εάν πιστεύει ένα άτομο ότι έχει τις ικανότητες να οργανώσει ή να εκτελέσει τη σειρά ενεργειών που απαιτούνται για την παραγωγή συγκεκριμένων επιτευγμάτων (Deci & Ryan, 1985). Η θεωρία του αυτό-καθορισμού υποστηρίζει ότι η ικανότητα του ατόμου και το πώς την αντιλαμβάνεται το άτομο στη συγκεκριμένη στιγμή, είναι σημαντικός ρυθμιστής στην εσωτερική του παρακίνηση (Deci & Ryan, 1985, 2000, 2002), η οποία είναι σημαντική στην ανάπτυξη της δραστηριότητας και αυξάνει την ανθρώπινη λειτουργικότητα δια βίου (Bandura, 1997; Schunk & Zimmerman, 1997). Εάν τα άτομα δεν πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα (αντιλαμβανόμενη ικανότητα) να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, τότε δε θα προσπαθήσουν για την επιτυχία (Bandura, 1997).

Βασικός μηχανισμός που διαμεσολαβεί στην επίδραση των στόχων στην απόδοση και επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι και η ανατροφοδότηση, η σχετική με τη γνώση του αποτελέσματος. Αποτελεσματική ανατροφοδότηση υφίσταται μόνο όταν οι στόχοι είναι μετρήσιμοι. Ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης δείχνει την κατεύθυνση και την ένταση στη δράση των ατόμων και οδηγεί στην επιτυχία, εκφράζοντας πάντα ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα. Όταν τα άτομα ξέρουν πού να κατευθύνουν τη δράση τους χωρίς να ξοδέψουν επιπλέον ενέργεια με σκοπό να φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για τη δράση και η προσπάθεια που καταβάλλουν, με σκοπό να επιβεβαιώσουν τις υπάρχουσες ικανότητές τους (Locke & Latham, 1990). Μελετώντας την αποτελεσματικότητα της μεθόδου καθορισμού στόχων στη βιομηχανία παράλληλα με την ανατροφοδότηση, μια ανασκόπηση 33 ερευνών έδειξε ότι 17 από τις 18 μελέτες έφεραν καλύτερα αποτελέσματα συνδυάζοντας στόχους με ανατροφοδότηση, παρά χρησιμοποιώντας μόνο στόχους, ενώ σε 21 από τις 22 έρευνες φάνηκε η υπεροχή του συνδυασμού στόχων και ανατροφοδότησης, σε σχέση με την μέθοδο της ανατροφοδότησης χωρίς στόχους.

Η δέσμευση είναι ακόμη ένας σημαντικός μηχανισμός που μεσολαβεί στην αποτελεσματικότητα του καθορισμού στόχων και από τη μια περιγράφει το βαθμό αφοσίωσης του ατόμου στη δραστηριότητα και από την άλλη αποτελεί παράγοντα συμμετοχής σε αυτόν. Η δέσμευση ορίζεται ως η επιθυμία και η αποφασιστικότητα του ατόμου να συνεχίσει την ενασχόλησή του με τη δραστηριότητα (Dishman, 2001). Υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων σηματοδοτούν υψηλότερη αντίληψη δέσμευσης στη φυσική δραστηριότητα, ενώ αντίθετα χαμηλά επίπεδα εσωτερικών κινήτρων συνδυάζονται με τη μειωμένη αντίληψη της δέσμευσης (Alexandridis, Zahariadis, Tzobartzoudis & Grouios, 2002; Vallerand & Rousseau, 2001). Τέλος η έλλειψη κινήτρων σχετίζεται αρνητικά με τη δέσμευση (Τσόμπολη, Ζαχαριάδης & Τσορμπατζούδης, 2003). Από σχετική έρευνα (Theodorakis, 1996) φάνηκε ότι όσο πιο πολύ δεσμεύονταν τα άτομα, τόσο πιο υψηλούς στόχους έθεταν και τόσο πιο καλά απέδιδαν. Ταυτόχρονα υπήρξε σημαντική βελτίωση μεταξύ της αρχικής και της τελικής προσπάθειας ως αποτέλεσμα των στόχων που θέσανε τα άτομα και του βαθμού της δέσμευσής τους.

Η δέσμευση στους στόχους μπορεί να αυξήσει τη διασκέδαση, προσπάθεια των ατόμων, ενώ αντίστοιχα μπορεί να μειώσει την πίεση-ένταση καθώς αυτά έχουν τον προσωπικό έλεγχο, με την προϋπόθεση να ορίζονται οι στόχοι από τα ίδια τα άτομα καθώς και τα άτομα να έχουν τις απαιτούμενες ικανότητες για να ανταπεξέλθουν στη

δυσκολία και στις απαιτήσεις της συγκεκριμένης κατάστασης (Hollenbeck & Klein, 1987). Ακόμη περισσότερο οι προσωπικοί στόχοι χτίζουν τη σιγουριά και την ικανοποίηση των ατόμων και αυξάνουν τη δέσμευσή τους στην προσπάθεια που καταβάλλουν (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Σύμφωνα με τους Rogers και Brawley (1991) φάνηκε ότι οι στόχοι δεν επιδρούν άμεσα στην απόδοση, αλλά επηρεάζονται από τις προσδοκίες των ατόμων. Οι προσδοκίες με τη σειρά τους τυποποιούνται με την αλληλεπίδραση δύο παραγόντων: την πιθανότητα, προσδοκία του αποτελέσματος, που αναφέρεται στην πιθανότητα ότι μια κύρια δράση θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και την αξία του αποτελέσματος, που αναφέρεται στην αξία που δίνει το άτομο για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα από τη δράση (αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα). Ειδικότερα σε σχετικές έρευνες, φάνηκε ότι ένας σημαντικός παράγοντας για την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών ήταν η χρησιμότητα των μαθημάτων της φυσικής αγωγής (Goudas et al., 2000; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Επίσης φάνηκε θετική σχέση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης χρησιμότητας της φυσικής αγωγής και της εσωτερικής παρακίνησης σε αυτήν (Papaioannou, 1992, αναφέρεται στο Papaioannou 1997).

Επιπλέον από την εφαρμογή καθορισμού στόχων στον αθλητισμό φάνηκε η αποτελεσματικότητα της τεχνικής αυτής στην απόδοση των αθλητών/τριών (Kyllo & Landers, 1995; Lerner & Locke, 1995; Theodorakis, 1995; Theodorakis, Laparidis, Kioumourtzoglou & Goudas, 1998) και στην γρηγορότερη αποκατάσταση των τραυματισμένων αθλητών/τριών (Brewer et al. 2000; Evans, Hardy & Fleming, 2000; Theodorakis, Beneka, Malliou & Goudas, 1997; Theodorakis, Malliou, Papaioannou, Beneka & Filactakidou, 1996). Ακόμη βρέθηκε ότι οι στόχοι μείωναν το αγωνιστικό άγχος των αθλητών/τριών (Theodorakis, 1995, 1996). Πιο συγκεκριμένα από τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών βρέθηκε ότι με τον καθορισμό στόχων τόσο οι υγιείς όσο και οι τραυματισμένοι αθλητές/τριες κατέβαλλαν έντονη προσπάθεια, αντλούσαν ευχαρίστηση μέσα από την προσωπική τους βελτίωση και αύξησαν την επιμονή τους και την αυτοπεποίθησή τους στο πρόγραμμα. Όμως από μια εκτεταμένη ανασκόπηση των Burton και Naylor (2001), φάνηκε ότι ο καθορισμός στόχων στον αθλητισμό είναι μεν αποτελεσματικός σε ότι αφορά την αύξηση της απόδοσης, αλλά λιγότερο αποτελεσματικός από ότι σε άλλα πεδία επίτευξης, όπως για παράδειγμα στην εκπαίδευση. Μια πιθανή εξήγηση σε αυτό είναι ότι οι αθλητές/τριες είναι ήδη υψηλά παρακινούμενοι για να συμμετάσχουν στην αθλητική δραστηριότητα, λόγω επιλογής της συμμετοχής τους σε

αυτά, εν αντιθέσει με τη συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον που είναι υποχρεωτική (Παπαϊωάννου και συν., 2003).

Πρόσθετα από ένα σημαντικό αριθμό ερευνών στη φυσική δραστηριότητα, στην απόδοση των μαθητών/τριών στο σχολείο και στα αθλήματα φάνηκε ότι ο καθορισμός συγκεκριμένων και προσωπικών στόχων ήταν καλύτερος από ό,τι η ανυπαρξία στόχων, οι γενικοί στόχοι ή οι αόριστοι στόχοι (Οικονομόπουλος, Τζέτζης & Κιουμουρτζόγλου, 2003; Weinberg, Bruya, Garland & Jackson, 1985, 1990 ;Weinberg et al., 1988). Ακόμη περισσότερο βρέθηκε ότι η επίδραση των δύσκολων στόχων στη φυσική δραστηριότητα στα αθλήματα και στο σχολείο (Bar-Eli, Tenenbaum, Pie, Btsh & Almog, 1997; Boyce, 1990; Boyce & Wayda, 1994; Weinberg, Bruya, Jackson & Garland, 1987; Weinberg, Fowler, Jackson, Bagnall & Bruya, 1991) δεν ήταν αποτελεσματική στην κινητική απόδοση των ατόμων, σε σχέση με άλλα πεδία εφαρμογής, όπως π.χ. την αύξηση της παραγωγικότητας στη βιομηχανία (Locke & Latham, 1990, 2002).

Ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον δεν έχει γίνει μέχρι τώρα έρευνα που να εξετάζει την άμεση επίδραση ενός προγράμματος καθορισμού στόχων στα τέσσερα επακόλουθα παρακίνησης (διασκέδαση/ενδιαφέρον, προσπάθεια/σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και πίεση/ένταση) για συμμετοχή ταυτόχρονα, με θεωρητικό υπόβαθρο τον αυτό-καθορισμό. Η έρευνα των Anshel, Weinberg και Jackson (1992) είναι ίσως η μοναδική έρευνα που εξετάζει την επίδραση καθορισμού στόχων και στην παρακίνηση των φοιτητών/τριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στο εξωτερικό, αλλά αναφέρεται μόνο στην ευχαρίστηση-διασκέδαση και στην προσπάθεια των ατόμων και εξετάζει την συμμετοχή ως επιλογή, επειδή στο εξωτερικό ο χαρακτήρας του συγκεκριμένου μαθήματος έχει προαιρετικό χαρακτήρα. Ειδικότερα στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκε η επίδραση δύσκολων και εύκολων στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή των φοιτητών/τριών, σε μία κινητική δραστηριότητα ταχυδακτυλουργικού χειρισμού αντικειμένων. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο καθορισμός στόχων αύξησε τα εσωτερικά κίνητρα των φοιτητών/τριών, όπως αυτά συνάγονται από τα επακόλουθα παρακίνησης όπως η διασκέδαση-ευχαρίστηση και προσπάθεια. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι οι φοιτητές/τριες όταν είχαν στόχους είτε εύκολους είτε δύσκολους αυξανόταν η παρακίνησή τους, αλλά η αύξηση των επακόλουθων παρακίνησης ήταν μεγαλύτερη όταν τα άτομα είχαν δύσκολους στόχους παρά όταν οι στόχοι ήταν εύκολοι. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί αυτό ήταν η ύπαρξη προκλητικού αλλά ρεαλιστικού στόχου στη δεξιότητα, η διαμεσολάβηση της

ανατροφοδότησης και η ύπαρξη της εσωτερικής εστίας ελέγχου (ενδιαφέρον, διασκέδαση) των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Δεδομένου ότι όσο οι μαθητές/τριες μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και στο λύκειο τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα μειώνονται (Diggelidis & Papaioannou, 1999), η ανάπτυξη προγραμμάτων που συμβάλουν στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών/τριών για συμμετοχή στο μάθημα κρίνεται απαραίτητη. Το ζήτημα των κινήτρων των μαθητών/τριών για συμμετοχή στο μάθημα έχει απασχολήσει τους ερευνητές στο χώρο της Φυσικής Αγωγής. Σε μία σχετική έρευνα των Διγγελίδη, Παπαϊωάννου και Λαπαρίδη, (2000) σε παιδιά ηλικίας 8-13 χρόνων μεταξύ των άλλων εφαρμόστηκε κι ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων που αφορούσε 193 πλάνα μαθημάτων σε διάφορα αθλήματα (βόλει, καλαθοσφαίριση, ποδόσφαιρο, παλίνδρομο τρέξιμο 20 μέτρων, τεστ ευλυγισίας και κοιλιακούς) και από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι δεν υπήρξε θετική επίδραση στην προσπάθεια και στο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών. Πρόσθετα σε έρευνες μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονταν προγράμματα καθορισμού στόχων στο πλαίσιο της ολυμπιακής παιδείας σε συνδυασμό με αθλοπαιδιές (Θεοφανίδης, 2002) και στη φυσική αγωγή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών/τριών (Κιορπέ, 2002), φάνηκε θετική επίδραση του καθορισμού στόχων στην απόδοση, (δοκιμασίες καλαθοσφαίρισης, πετοσφαίρισης και φυσικής κατάστασης αντίστοιχα) στη διασκέδαση (Κιορπέ, 2002), προσπάθεια, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, ενώ μειώθηκε η πίεση των μαθητών/τριών στην έρευνα του Θεοφανίδη (2002).

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δείχνουν ότι τα προγράμματα καθορισμού στόχων συνδέονται με μια σειρά από θετικά αποτελέσματα τόσο στον τομέα των αθλημάτων όσο και στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Για να μπορέσουν όμως οι μαθητές/τριες να επωφεληθούν από τα θετικά αυτά αποτελέσματα πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Η παρούσα έρευνα στόχευε να καλύψει το σχετικό κενό που υπάρχει αναφορικά με τη σχέση καθορισμού στόχων και των επακόλουθων παρακίνησης, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά σε έρευνες πεδίου στη φυσική αγωγή. Επίσης συμβάλει στο να θέσει τον προβληματισμό για την αξιολόγηση αποτελεσματικών προγραμμάτων διδασκαλίας καθορισμού στόχων για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα στόχευε να εξετάσει το πώς θα μπορούσε να διαμορφωθεί το κατάλληλο περιβάλλον για την προαγωγή της εσωτερίκευσης των μαθητών/τριών (μέσα από ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων, παροχή επιλογών, μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας) με σκοπό την προαγωγή των επακόλουθων παρακίνησης (αντιλαμβανόμενης ικανότητας,

ευχαρίστησης-διασκέδασης, προσπάθειας-σημαντικότητας) και την αντίστοιχη μείωση στην πίεση-ένταση, έτσι ώστε να επιδράσουν θετικά στη δημιουργία θετικών στάσεων των μαθητών/τριών για συμμετοχή στη δραστηριότητα στο παρόν και στο μέλλον (Vallerand, 1997; Vallerand & Rattelle, 2004).

Η σημασία ενός προγράμματος καθορισμού στόχων έγκειται στο ότι ίσως μπορεί να συμβάλει στην αύξηση των επακόλουθων παρακίνησης για τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα. Ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες διδάσκονται βασικές συμπεριφορές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν και εκτός του σχολείου. Ειδικότερα οι στόχοι στο σχολικό περιβάλλον είναι σημαντικοί γιατί δίνουν ποιότητα στη διαδικασία της μάθησης, κάνουν καθαρές και σαφείς τις προσδοκίες των μαθητών/τριών, βοηθούν τους μαθητές/τριες να ξεφύγουν από τη ρουτίνα κάνοντας ευχάριστο το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αυξάνουν τα εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία, αυξάνουν το φιλότιμο, την ικανοποίηση, τη σιγουριά και την αυτοπεποίθηση (Θεοδωράκης, 1998). Στη συγκεκριμένη έρευνα πιστεύεται ότι ο καθορισμός στόχων πιθανά θα επιδράσει θετικά στους μαθητές/τριες στη διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες θα έχουν χαμηλή ένταση-πίεση γιατί το πρόγραμμα παρέμβασης είχε τα χαρακτηριστικά των σωστά ορισμένων στόχων (άμεσοι, δύσκολοι αλλά ρεαλιστικοί, προσωπικοί και μετρήσιμοι στόχοι) καθώς και τα μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας που εφαρμόστηκαν όπως το αμοιβαίο στυλ και το στυλ αυτό-ελέγχου είναι στυλ που προάγουν την αυτονομία, γεγονός που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αύξηση του αυτό-καθορισμού. Με τον όρο επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή ορίζονται η διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η πίεση-ένταση οι οποίοι είναι δείκτες για τον καθορισμό της εσωτερικής παρακίνησης των ατόμων (Χασάνδρα, 2004). Η υπόθεση ότι ο καθορισμός στόχων στο μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να επηρεάσει τα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο για το σχεδιασμό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής όσο και για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Σκοπός επομένως της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί εάν οι μαθητές/τριες που θα θέσουν, στο μάθημα της φυσικής αγωγής, στόχους μετρήσιμους και δύσκολους σε σχέση με την αρχική τους προσωπική επίδοση, θα αυξήσουν το ενδιαφέρον, την προσπάθεια, θα ικανοποιούνται περισσότερο, θα διασκεδάζουν περισσότερο, θα αυξήσουν

την αντιλαμβανόμενη ικανότητα από τη συμμετοχή τους, ενώ παράλληλα θα έχουν χαμηλότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τους μαθητές/τριες οι οποίοι δεν θα θέσουν στόχους.

Θεωρητικοί ορισμοί

Εσωτερική κίνηση: είναι η διαδικασία μέσω της οποίας τα άτομα μεταβάλλουν κοινωνικά καθιερωμένα ήθη και απαιτήσεις σε προσωπικές αξίες και αυτό-ρυθμίσεις (Deci & Ryan, 2002).

Εσωτερική παρακίνηση: είναι η κατάσταση κατά την οποία ο μαθητής/τρια εκτελεί μία δραστηριότητα με στόχο την ικανοποίηση και τη μάθηση που προκύπτει από την εκτέλεση της ίδιας της δραστηριότητας, χωρίς να στοχεύει σε επιβράβευση της προσπάθειάς του (Ryan & Deci, 2000).

Επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή: είναι η διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η πίεση-ένταση, οι οποίοι είναι δείκτες για τον καθορισμό της εσωτερικής παρακίνησης των ατόμων και όσο πιο υψηλοί είναι (αντίστοιχα μειωμένοι στην πίεση-ένταση), τόσο πιο υψηλή εσωτερική παρακίνηση τα άτομα έχουν (Χασάνδρα, 2004).

Καθορισμός στόχων: είναι μια τεχνική κινήτρων βάση της οποίας καθορίζονται στόχοι, με σκοπό να κατευθύνουν τη δράση των ατόμων προς ένα συγκεκριμένο και μετρήσιμο αποτέλεσμα (Locke & Latham, 1990).

Περιορισμοί

Η μέτρηση των επακόλουθων παρακίνησης για συμμετοχή έγινε με αυτό-αναφορές των μαθητών/τριών.

Οριοθετήσεις

Οι παρακάτω περιορισμοί υπήρξαν στην συγκεκριμένη έρευνα:

α) Η έρευνα διεξήχθη σε μία πόλη της Ελλάδος (Δράμα).

β) Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο χώρο του σχολείου και στη διάρκεια του μαθήματος της σχολικής φυσικής αγωγής.

Ερευνητικές και μηδενικές υποθέσεις

Οι παρακάτω μηδενικές και ερευνητικές υποθέσεις εξετάστηκαν για τη μελέτη της συγκεκριμένης έρευνας:

α) Στην 1^η φάση η διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα στην αρχική πειραματική ομάδα δε θα αυξηθεί, ενώ αντίστοιχα δε θα μειωθεί στην πίεση-ένταση της αρχικής πειραματικής ομάδας σε σχέση με τους τέσσερις αυτούς παράγοντες-μεταβλητές της αρχικής ομάδα ελέγχου.

β) Στη 2^η φάση, η διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα δε θα μειωθεί, ενώ αντίστοιχα δε θα αυξηθεί στην πίεση-ένταση της ομάδας ελέγχου (αρχική πειραματική ομάδα) σε σχέση με τους τέσσερις αυτούς παράγοντες της αρχικής πειραματικής ομάδας.

γ) Στη 2^η φάση η διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεν θα αυξηθεί, ενώ αντίστοιχα δε θα μειωθεί στην πίεση-ένταση της πειραματικής ομάδας (αρχική ομάδα ελέγχου) σε σχέση με τους τέσσερις αυτούς παράγοντες της ομάδας ελέγχου (αρχική πειραματική ομάδα) στην 1^η μέτρηση.

Π. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ- ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ- ΑΥΤΟ-ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ- ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΣΤΟΧΩΝ

Ορισμός παρακίνησης

Η λέξη παρακίνηση προέρχεται από τη σύνθεση των λέξεων «παρά» και «κίνηση» δηλαδή περιέχει την έννοια της κίνησης προς κάτι. Η παρακίνηση μπορεί να οριστεί απλά ως η κατεύθυνση και η ένταση μιας προσπάθειας. Η κατεύθυνση έχει να κάνει με το εάν ένα άτομο εγκαταλείπει, προσεγγίζει ή παραμένει σε μια κατάσταση, ενώ η ένταση αναφέρεται στο μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο σε μια ορισμένη κατάσταση (Weinberg & Gould, 1995).

Σύμφωνα με έναν άλλο ορισμό η παρακίνηση αναφέρεται σε: α) τι ενεργοποιεί την ανθρώπινη συμπεριφορά, β) τι κατευθύνει αυτή τη συμπεριφορά και γ) πώς αυτή η συγκεκριμένη συμπεριφορά μπορεί να διατηρηθεί ή να παραμείνει. Κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία αντιπροσωπεύει και ένα σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Steers & Porter, 1987).

Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρονται τρεις βασικοί τύποι παρακίνησης: α) εσωτερική παρακίνηση, β) εξωτερική παρακίνηση και γ) έλλειψη παρακίνησης (Ryan & Deci, 2000). Ο Deci (1975), όρισε ότι η συμπεριφορά που παρακινείται εσωτερικά είναι εκείνη που παρακινείται από την έμφυτη ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ικανό και αυτόνομο στο περιβάλλον του. Όσο περισσότερο αυτόνομο και ικανό στο χειρισμό του περιβάλλοντός του αισθάνεται το άτομο, τόσο μεγαλύτερη θα είναι και η εσωτερική του παρακίνηση. Για παράδειγμα, τα άτομα που συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο, είτε επειδή αγαπούν το μάθημα, είτε επειδή ενδιαφέρονται να μάθουν καινούριες ασκήσεις, είτε επειδή διασκεδάζουν ενώ αθλούνται, έχουν εσωτερική

παρακίνηση. Σύμφωνα με τον Vallerand (1997), υπάρχουν τρία είδη εσωτερικής παρακίνησης: α) για μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα όταν το άτομο ασχολείται με μια δραστηριότητα λόγω της ευχαρίστησης και ικανοποίησης που νιώθει ενώ μαθαίνει. Για παράδειγμα, όταν κάποιο παιδί προπονείται επειδή ευχαριστιέται να μαθαίνει νέες αθλητικές δεξιότητες. β) για εκπλήρωση, η οποία παρατηρείται όταν το άτομο ευχαριστιέται ενώ προσπαθεί να ολοκληρώσει κάτι, να ξεπεράσει τον εαυτό του. Για παράδειγμα την ευχαρίστηση που προσφέρει το μπάσκετ όταν το άτομο προσπαθεί να πετύχει κάποια δύσκολα καλάθια και γ) για να βιώσει το άτομο διέγερση. Για παράδειγμα ένας σκιέρ που απολαμβάνει την αίσθηση της ταχύτητας.

Αρχικά διατυπώθηκε ή άποψη ότι η εξωτερική παρακίνηση προέρχεται από εξωτερικές πηγές, από άτομα μέσω θετικής και αρνητικής ενίσχυσης (Deci, 1975, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 1980). Εξωτερικές πηγές παρακίνησης μπορεί να είναι ο βαθμός του τριμήνου, ένα χαμόγελο ή ο έπαινος του καθηγητή, χρήματα, μετάλλια, έπαθλα, δημόσια αναγνώριση κλπ. Αργότερα όμως, όπως αναφέρουν οι Deci και Ryan (1985, 2000, 2002), έγινε αποδεκτό ότι η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να προέρχεται από τον εαυτό. Οι Deci και Ryan (1985, 2000), καθώς επίσης οι Ryan και Connell (1989), πρότειναν τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης: α) την εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι οι αμοιβές ή οι εξαναγκασμοί, β) την ενδοπροβαλλόμενη ή εσωτερική πίεση, όπου κάποιος πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι γιατί αλλιώς θα νοιώθει άσχημα με τον εαυτό του, γ) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όπου κάποιος παρακινείται επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστιέται από την δραστηριότητα και δ) την ολοκληρωμένη ρύθμιση, όπου κάποια συμπεριφορά ενσωματώνεται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν το άτομο. Τέλος, σύμφωνα με την ίδια θεωρία (Ryan & Deci, 2000), τα άτομα που παρουσιάζουν έλλειψη παρακίνησης δεν αντιλαμβάνονται κανέναν λόγο συμμετοχής σε αυτό που κάνουν κι έχουν χαμηλή παρακίνηση.

Όταν τα κίνητρα είναι η τελική απολαβή μιας αμοιβής, ο έπαινος, η επιβεβαίωση από τους άλλους ή η αποφυγή κάποιας ποινής, ορίζονται ως εξωτερικά κίνητρα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στον αθλητισμό αποτελούν οι παροχές που δίνονται στους αθλητές/τριες είτε με τη μορφή χρημάτων, είτε με τη μορφή επάθλων. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο αθλητισμός γι' αυτά τα άτομα είναι το μέσο για να κερδίσουν αυτές τις αμοιβές. Η έννοια η οποία χρησιμοποιήθηκε για να εξηγηθούν τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι αυτή των εξωτερικά παρακινούμενων συμπεριφορών. Οι εξωτερικά

παρακινούμενες συμπεριφορές ωθούν τα άτομα να ασχοληθούν και να επιμείνουν σε μια δραστηριότητα λόγω απολαβής της τελικής αμοιβής. Παρά το γεγονός ότι αρκετές φορές δεν μπορούν να αναγνωριστούν εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές, είναι συχνό το φαινόμενο κάποια άτομα να ασχολούνται με μια δραστηριότητα. Όταν το παιδί την ώρα που αθλείται προσπαθεί και επιμένει στην προσπάθειά του χωρίς να έχει να κερδίσει κάτι, ή όταν οι ενήλικες γυμνάζονται τακτικά χωρίς να συντρέχουν ιδιαίτεροι λόγοι υγείας ή εξωτερικής εμφάνισης, απλά και μόνο για την ευεξία και τη χαρά που τους δίνει ο αθλητισμός, τότε τα κίνητρα ονομάζονται εσωτερικά. Σε αυτήν την περίπτωση ο αθλητισμός δεν αποτελεί μέσο για την επίτευξη ενός άλλου στόχου, αλλά είναι αυτοσκοπός, επειδή δίνει προσωπική ευχαρίστηση και η παρακίνηση των ατόμων σε αυτές τις περιπτώσεις ονομάζεται: «εσωτερική» (Weiss & Chaumeton, 1992; Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαϊωάννου, 2003).

Σε όλες τις περιπτώσεις αυτό που καθορίζει εάν ένα κίνητρο είναι «εσωτερικό» ή «εξωτερικό» είναι ο βαθμός στον οποίο το ίδιο το άτομο νιώθει ότι καθορίζει τη συμπεριφορά του. Κάποια κίνητρα είναι λιγότερο αυτό-καθοριζόμενα, όπως τα εξωτερικά και κάποια κίνητρα είναι περισσότερο αυτό-καθοριζόμενα όπως τα εσωτερικά. Όταν οι συμπεριφορές των ατόμων διαμορφώνονται βάσει εσωτερικών κινήτρων τότε εστιάζουν στον εαυτό και στη δράση του ατόμου και έχουν ως επακόλουθα παρακίνησης τη χαρά, την ευχαρίστηση, την επιμονή, την προσπάθεια, την αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και το μειωμένο άγχος. Αντίθετα όταν η συμπεριφορά των ατόμων εστιάζει σε εξωτερικές πηγές, τότε τα άτομα εστιάζουν σε εξωτερικά αποτελέσματα και τα επακόλουθα παρακίνησης μειώνονται είτε γιατί τα άτομα αισθάνονται ότι δεν ελέγχουν τις συμπεριφορές τους αλλά ελέγχονται από εξωτερικούς παράγοντες, είτε γιατί απειλείται η ικανότητα τους, είτε γιατί επιβάλλεται από τους άλλους να δράσουν με το συγκεκριμένο τρόπο (Deci & Ryan, 1985, 2002). Με τον όρο επακόλουθα παρακίνησης ορίζονται οι δείκτες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή των ατόμων σε μια δραστηριότητα όπως η διασκέδαση, η ευχαρίστηση των ατόμων, η προσπάθεια που τα άτομα αυτά εκδηλώνουν προκειμένου να ολοκληρώσουν μια δραστηριότητα, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, ενώ παράλληλα υπάρχει μείωση στην πίεση-ένταση (Χασάνδρα, 2004).

Τα εσωτερικά κίνητρα ενός ατόμου για την εμπλοκή του σε μια δραστηριότητα, όπως αυτά συνάγονται από τα επακόλουθα παρακίνησης, μπορεί να είναι υψηλά ή χαμηλά. Η απόφασή του για την εμπλοκή του σε αυτήν τη δραστηριότητα, η αυξημένη ένταση της

προσπάθειας που καταβάλλει ή η συνέπεια που δείχνει στην ενασχόλησή του, απουσία βέβαια εξωτερικών κινήτρων, είναι στοιχεία που φανερώνουν υψηλά εσωτερικά κίνητρα. Εν αντιθέσει η ασυνέπεια, η μη επιμονή στην προσπάθεια, η πρόωρη εγκατάλειψη, δηλώνουν χαμηλά εσωτερικά κίνητρα και συνδέονται περισσότερο με τον ελεγχόμενο τύπο της παρακίνησης (τύποι που έχουν χαμηλό αυτό-καθορισμό) και την έλλειψη παρακίνησης (Vallerand, 2001).

Η παροχή αμοιβής ή η απειλή μιας ποινής επηρεάζει την αυτονομία που νιώθει ένα άτομο (την αντίληψη που έχει για τους λόγους που το ωθούν στην εμπλοκή σε μια δραστηριότητα), οριοθετώντας έτσι αν τα κίνητρα του είναι περισσότερο εξωτερικά καθορισμένα παρά εσωτερικά (Vallerand, 1997). Η άποψη αυτή στηρίζεται στην προσέγγιση που έκαναν οι Deci και Ryan (1985, 2002), σύμφωνα με την οποία κάθε εξωτερικό ερέθισμα από το περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει την αντίληψη των ατόμων για την αυτονομία τους, την ικανότητά τους και τη σχέση τους με τους άλλους. Εάν το ερέθισμα ενισχύει μια από τις τρεις αντιλήψεις, χωρίς ταυτόχρονα να μειώνει κάποια από τις άλλες, τα επακόλουθα παρακίνησης θα αυξηθούν, ενώ αντίστοιχα το άγχος και η πίεση θα μειωθούν. Αυτό όμως που στην ουσία επηρεάζει τα επακόλουθα παρακίνησης δεν είναι το εξωτερικό ερέθισμα αυτό καθ' εαυτό, αλλά ο τρόπος με τον οποίο το αντιλαμβάνεται το άτομο. Για το λόγο αυτό οι έρευνες που έγιναν γύρω από τα επακόλουθα παρακίνησης εκτός από τους παράγοντες της προσωπικότητας ασχολήθηκαν και με τις κοινωνικές μεταβλητές και τις γνωστικές αντιλήψεις που δρουν όταν ένα άτομο αναλαμβάνει ένα καθήκον, παίρνει μέρος σε μια διαδικασία όπου συναγωνίζεται κάποιους άλλους, ή προσπαθεί να πετύχει την υπεροχή σε μια δραστηριότητα. Στις περιπτώσεις αυτές γίνεται η υπόθεση ότι τα άτομα είναι αυτά που καθορίζουν την συμπεριφορά τους και ότι κάποια από τα κίνητρα αυτής της συγκεκριμένης συμπεριφοράς, ενυπάρχουν ήδη σε αυτή τη δραστηριότητα. Τα κίνητρα που καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά είναι η επίτευξη ή η αποφυγή ενός αποτελέσματος, οι προσωπικές προσδοκίες και οι εσωτερικές αξίες ή οι γνωστικές αντιλήψεις του καθενός όσον αφορά την επιτυχία ή την αποτυχία (Roberts, 1992).

Η εσωτερική παρακίνηση είναι απαραίτητη για τη συνεχή ενασχόληση με τη δραστηριότητα, σε αντίθεση με την εξωτερική παρακίνηση, όπου μόλις σταματήσουν οι εξωτερικές αμοιβές το άτομο σταματάει τη δραστηριότητα (Vallerand & Bissonnete, 1992). Στην έρευνα των Ryan και Connell (1989), φάνηκε πως οι εσωτερικά παρακινούμενοι μαθητές/τριες είχαν πιο θετικά συναισθήματα μέσα στην τάξη,

παρουσίαζαν συμπτώματα στρες σε μικρότερο βαθμό και αντιμετώπιζαν τις δυσκολίες πιο θετικά από ότι οι εξωτερικά παρακινούμενοι μαθητές/τριες. Σε έρευνα του Goudas και των συνεργατών του (1994), φάνηκε ότι όσο ισχυρότερη ήταν η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών για δραστηριότητες στο συγκεκριμένο μάθημα, τόσο ισχυρότερη ήταν και η πρόθεσή τους να συνεχίσουν να ασχολούνται με αυτές στο μέλλον. Μελέτες τέλος υποδηλώνουν ότι όταν τα παιδιά έχουν υψηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης, τότε η μάθηση είναι υψηλής ποιότητας (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991).

Διάφορες έρευνες φαίνεται να στηρίζουν τη θεωρία των Deci και Ryan (1985, 2000), οι οποίοι υποστηρίζουν πως ο βαθμός της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας είναι ένας ισχυρός δείκτης εσωτερικής παρακίνησης. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη του Goudas και των συνεργατών του (1995), στην οποία συμμετείχαν 40 φοιτητές/τριες τμήματος Φυσικής Αγωγής, εξετάστηκε κατά πόσο η αντιλαμβανόμενη αυτονομία καθορίζει την εσωτερική παρακίνηση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η αντιλαμβανόμενη αυτονομία στην αρχή μιας σειράς μαθημάτων σχετιζόταν θετικά με την εσωτερική παρακίνηση των φοιτητών/τριών στο τέλος του κύκλου των μαθημάτων.

Θεωρητικό υπόβαθρο του Αυτό-καθορισμού

Ο αυτό-καθορισμός αναφέρεται σε τρεις ανάγκες, κάθε μία από τις οποίες έχει φανεί ότι είναι σημαντική για την ενσωμάτωση στον εαυτό μιας ποικιλίας από εμπειρικά φαινόμενα. Οι ανάγκες αυτές είναι: η ανάγκη για ικανότητα, η ανάγκη για αυτονομία και η ανάγκη για σχέση με τους άλλους. Η ικανότητα αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αποτελεσματικό και να βιώνει ευκαιρίες να ασκήσει και να εκφράσει τις ικανότητές του. Η αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ότι αποτελεί την πηγή των συμπεριφορών του. Η ανάγκη για σχέσεις αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται συνδεδεμένος με άλλα άτομα, να ανήκει σε μια ομάδα και σε ένα κοινωνικό σύνολο γενικότερα (Deci & Ryan, 2000). Το κοινωνικό περιβάλλον που υποστηρίζει την ικανοποίηση αυτών των αναγκών υποστηρίζει την υγιή λειτουργικότητα του ατόμου, και τον υγιή ψυχισμό των ατόμων, ενώ οι παράγοντες που σχετίζονται με την απειλή αυτών των αναγκών προβλέπεται ότι δρουν ανταγωνιστικά στην ολοκληρωμένη ρύθμιση της συμπεριφοράς και στη φυσική ανθρώπινη λειτουργικότητα. Έτσι η ιδέα των βασικών αναγκών αποτελεί τη βάση για να κάνουμε προβλέψεις για τις συνθήκες που προάγουν θετικά ή αρνητικά αποτελέσματα, τόσο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και

την ποιότητα της συμπεριφοράς, όσο και της εμπειρίας μέσα σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Deci & Ryan, 2002).

Οι εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές βασίζονται στην ικανοποίηση που απορρέει από την ίδια την συμπεριφορά. Η εσωτερική παρακίνηση υφίσταται όταν τα άτομα εμπλέκονται στη δραστηριότητα ελεύθερα, λόγω εμπειρίας, ενδιαφέροντας και ευχαρίστησης. Έτσι ο ορισμός των Deci και Ryan (2002) εστιάζει στην εσωτερική παρακίνηση που απορρέει από την ίδια την πράξη, ενώ η εξωτερική παρακίνηση εστιάζει και εξαρτάται από εξωτερικά αποτελέσματα, που είναι ξεχωριστά από τη δραστηριότητα αυτή καθ' εαυτή. Ο DeCharms (1968, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002) περιέγραψε αυτούς τους δύο τύπους της παρακίνησης αναφερόμενος στην ιδέα της «αντιλαμβανόμενης εστίας αιτιότητας» ή του «αντιλαμβανόμενου τόπου αιτιότητας». Έτσι με τον όρο «εξωτερική παρακίνηση» αναφερόταν στο ότι τα άτομα αντιλαμβάνονται ότι η ρύθμιση στη συμπεριφορά τους είναι εξωτερική γι' αυτά, ενώ με τον όρο «εσωτερική εστία αιτιότητας» αναφερόταν στην εσωτερική παρακίνηση.

Η θεωρία του αυτό-καθορισμού ακολούθησε τη θεωρία του DeCharms μόνο κατά ένα μέρος. Συμφώνησε στο ότι οι εσωτερικά παρακινούμενες πράξεις περιέχουν ποικιλία στην εσωτερικά αντιλαμβανόμενη εστία αιτιότητας και ότι υποβαθμίζεται όταν οι παράγοντες ρυθμίζουν τη συμπεριφορά προς την εξωτερική εστία αιτιότητας. Όμως η άποψη για την εξωτερική παρακίνηση είναι αρκετά διαφορετική και περιγράφεται με τη διαδικασία της εσωτερίκευσης. Ο διαχωρισμός μεταξύ εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης παρέχει τη βάση για τις έρευνες σε αυτό το πεδίο. Ειδικότερα η έρευνα άρχισε με την ερώτηση: «πώς εξωτερικά βραβεία θα επηρέαζαν την εσωτερική παρακίνηση για μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα;» Με άλλα λόγια εάν κάποιο άτομο ελεύθερα εμπλέκεται σε μια δραστηριότητα και τη βρίσκει ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική το άτομο θα ήταν ξεκάθαρα εσωτερικά παρακινούμενο. Εάν τώρα στο άτομο αυτό προσφερόταν εξωτερικά βραβεία για να εκτελέσει τη δραστηριότητα, το ερώτημα που προέκυπτε ήταν: «τι θα συνέβαινε στην εσωτερική του παρακίνηση;»

Στη βάση του προηγούμενου προβληματισμού αναπτύχθηκε η θεωρία του αυτό-καθορισμού (SDT), η οποία αποτελείται από τις εξής υπό-θεωρίες: α) τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (DeCharms, 1968; Deci, 1975; Deci & Ryan, 1980; White, 1959, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002), β) τη θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989), και γ) τη θεωρία των βασικών αναγκών (Ryan & Deci, 2000).

Θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης

Από τις πρώτες θεωρίες που αναπτύχθηκαν ήταν αυτή της γνωστικής αξιολόγησης (Deci & Ryan, 1980) σύμφωνα με την οποία εξετάζεται η επίδραση στη μάθηση παραγόντων όπως οι αμοιβές, η εξωτερική αξιολόγηση, το είδος της επικοινωνίας και ο εξαναγκασμός. Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης εξηγεί και προβλέπει το επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης του ατόμου.

Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης οι εσωτερικά παρακινούμενες δραστηριότητες είναι αυτόνομες και αυτό-καθοριζόμενες (Frederick & Ryan, 1995). Όταν τα άτομα συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα στην οποία αισθάνονται ότι έχουν κάποια επιλογή και έλεγχο στη διαδικασία να πετύχουν προσωπικούς στόχους, τα επακόλουθα παρακίνησης θα προαχθούν. Αντίστοιχα όταν τα άτομα συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα αλλά αισθάνονται ελεγχόμενα από κάποιον εξωτερικό παράγοντα, τα επακόλουθα παρακίνησης είναι πιθανό να μειωθούν. Σε μελέτη του Goudas και των συνεργατών του (1995), όπου αγωνίσματα στίβου (εμπόδια, ρίψεις, άλματα, σκυταλοδρομίες), διδάχτηκαν σε μαθήτριες γυμνασίου με δύο διαφορετικά διδακτικά στιλ διδασκαλίας, εντοπίστηκε σημαντική διαφοροποίηση στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητριών. Το ένα στιλ διδασκαλίας που χρησιμοποιήθηκε ήταν το στιλ της πρακτικής διδασκαλίας (στιλ Β), όπου ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής παίρνει όλες τις αποφάσεις στο μάθημα. Το άλλο στιλ διδασκαλίας ήταν του μη αποκλεισμού (στιλ Ε), όπου δινόταν η δυνατότητα διαφοροποίησης του βαθμού δυσκολίας της άσκησης στους μαθητές (Mosston & Ashworth, 1997). Οι μαθήτριες που ανήκαν στην ομάδα του μη αποκλεισμού ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης και χαμηλότερο άγχος.

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης προτείνει ότι οι ανάγκες για ικανότητα και αυτονομία ενιαία εμπλέκονται στην εσωτερική παρακίνηση και παράγοντες όπως οι αμοιβές και η ανατροφοδότηση είναι περισσότερο πιθανό να επηρεάσουν την εσωτερική παρακίνηση στο βαθμό που τις βιώνουν υποστηρικτικά τα άτομα σε σχέση με την ικανοποίηση των αναγκών τους. Ειδικότερα οι Deci και Ryan (1980) πρότειναν ότι υπάρχουν δύο αρχικές γνωστικές διαδικασίες δια μέσου των οποίων αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση: η αλλαγή στην αντιλαμβανόμενη εστία αιτιότητας και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Η αλλαγή στην αντιλαμβανόμενη εστία αιτιότητας σχετίζεται με την ανάγκη για αυτονομία. Όταν ένα γεγονός αλλάζει βασιζόμενο στις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα γι' αυτό και στηρίζεται περισσότερο σε εξωτερική

εστία αιτιότητας, τότε η εσωτερική παρακίνηση των ατόμων θα μειωθεί. Αντίθετα όταν ένα γεγονός αλλάζει βασιζόμενο περισσότερο στην εσωτερική εστία αιτιότητας, τότε η εσωτερική παρακίνηση των ατόμων θα αυξηθεί. Οι αμοιβές φάνηκε ότι μειώνουν την εσωτερική παρακίνηση, γιατί είχαν περισσότερο εξωτερική εστία αιτιότητας σε σχέση με τη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2002).

Εκτός από την αντιλαμβανόμενη ικανότητα ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει τα εσωτερικά κίνητρα είναι και ο «αντιληπτός έλεγχος», δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τις αιτίες που ελέγχουν τη συμπεριφορά του (Harter & Connell, 1984). Η άποψη αυτή έχει βάση στη θεωρία του Rotter (1966, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 1980), σύμφωνα με την οποία, τα άτομα που πιστεύουν ότι ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και ότι έχουν την ικανότητα για να φέρουν το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα σε μια δραστηριότητα, χαρακτηρίζονται σαν άτομα «υψηλής εστίας ελέγχου». Αντίθετα, άτομα που έχουν την πεποίθηση ότι το αποτέλεσμα οφείλεται κυρίως σε παράγοντες έξω από τον εαυτό τους, δηλαδή ότι η συμπεριφορά και το περιβάλλον τους βρίσκονται κάτω από εξωτερικό έλεγχο, είναι άτομα «εξωτερικής εστίας ελέγχου».

Όταν ένα γεγονός αυξάνει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα η εσωτερική παρακίνηση των ατόμων θα αυξηθεί, ενώ αντίθετα όταν ένα γεγονός μειώνει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα τότε η εσωτερική παρακίνηση των ατόμων θα μειωθεί. Σύμφωνα με τον White (1959, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002), το κύριο κίνητρο πίσω από τις ανθρώπινες συμπεριφορές είναι η επιθυμία των ατόμων να αναπτύξουν την ικανότητά τους, δηλαδή να νιώσουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά το περιβάλλον. Η παρακίνηση για αποτελεσματικότητα ωθεί τα άτομα να βρουν τρόπους για να μπορούν να ελέγχουν το περιβάλλον τους, να αποκτούν αυτονομία και να νοιώθουν ικανά. Η εσωτερική ικανοποίηση που απορρέει από την αντίληψη ικανότητας (της αίσθησης ότι το άτομο τα έχει καταφέρει) λόγω της επιτυχίας, έχει βρεθεί ότι αυξάνει την προσπάθεια που καταβάλλεται μελλοντικά, ενώ αντίθετα η αντίληψη ανικανότητας (της αντίληψης ότι το άτομο δεν τα έχει καταφέρει) οδηγεί στη δημιουργία αισθημάτων απογοήτευσης και μείωσης της προσπάθειας (Harter, 1978, 1981).

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης υποστηρίζει την άποψη ότι η εσωτερική παρακίνηση αυξάνεται μέσω της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και την αισιοδοξία πρόκλησης. Η αισιοδοξία πρόκλησης αναφέρεται σε καταστάσεις όπου η πρόκληση (δυσκολία δραστηριότητας) ισορροπεί με τις ικανότητες των ατόμων (Weiss & Bressan, 1985). Ο Deci (1975, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002) πρώτος τόνισε τη

σημαντικότητα της αισιόδοξης πρόκλησης στην εσωτερική παρακίνηση, υποθέτοντας ότι τα άτομα επειδή παρακινούνται για να είναι αυτό-καθοριζόμενα και ικανά, αναζητούν καταστάσεις που είναι προκλητικές. Σε πολλές έρευνες (Danner & Lonky, 1981; Harter, 1974, 1978) βρέθηκε ότι όταν τα παιδιά ήταν αισιόδοξα εμπλεκόμενα σε δραστηριότητες προκλητικές, ήταν περισσότερο πιθανό να βιώνουν τη διασκέδαση, να δείχνουν ενδιαφέρον για τη δραστηριότητα και να ξοδεύουν περισσότερο χρόνο κάνοντας αυτή τη δραστηριότητα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτό-καθορισμού η θετική ανατροφοδότηση προάγει την εσωτερική παρακίνηση όταν τα άτομα έχουν την αίσθηση της αυτονομίας λαμβάνοντας υπόψη κι έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα, εάν αντιλαμβάνονται τα άτομα τους εαυτούς τους ικανούς (αντιλαμβανόμενη ικανότητα), μία θέση που βασίζεται σε πολλές μελέτες (Fisher, 1978, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002; Ryan, 1982). Σε σχετική έρευνα φάνηκε ότι όταν τα άτομα λάμβαναν φραστικό βραβείο για την πληροφόρηση των ικανοτήτων τους, ήταν περισσότερο εσωτερικά παρακινούμενα από ότι τα άτομα που λάμβαναν ελεγχόμενη εξωτερική αμοιβή (π.χ. χρήματα) προκειμένου να τα πάνε καλά (Ryan, Mims & Koestner, 1983). Πρόσθετα ένα γεγονός όπως η προσφορά αμοιβής, που σύμφωνα με την έρευνα είναι ελεγχόμενη διότι προέρχεται από εξωτερική πηγή, φάνηκε ότι έχει ελεγχόμενη λειτουργία γιατί βασίζεται σε εξωτερική πηγή, ενώ αντίθετα η παροχή της ανατροφοδότησης για πληροφόρηση, έχει υποστηρικτική λειτουργία, γιατί βασίζεται σε εσωτερική πηγή. Σε μια σχετική έρευνα (Frederick & Ryan, 1995) σε κολεγιακούς φοιτητές/τριες ποδοσφαίρου, βρέθηκε ότι οι αθλητικές υποτροφίες μείωσαν την εσωτερική παρακίνηση των φοιτητών/τριών, γιατί τις αντιλαμβάνονταν ως ελεγχόμενες. Έτσι τα βραβεία σε πολλές περιπτώσεις αποτελούν παράγοντα πρόβλεψης μείωσης της εσωτερικής παρακίνησης, ενώ αντίθετα η ανατροφοδότηση αναμένεται ότι αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση (Deci & Ryan, 2002). Σε άλλη σχετική έρευνα φάνηκε ότι όταν οι εξωτερικές αμοιβές χρησιμοποιούνταν για να ελέγξουν τη συμπεριφορά των παιδιών ήταν λιγότερο πιθανό να συνεχίσουν τα παιδιά να ασχολούνται με τη δραστηριότητα αυτή, σε σχέση με τα παιδιά που αρχικά συμμετείχαν στη δραστηριότητα χωρίς αμοιβές (Orlick & Mosher, 1978, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002).

Η εσωτερική παρακίνηση και η αντιλαμβανόμενη ικανότητα μπορεί επίσης να αυξηθεί όταν οι δάσκαλοι και οι προπονητές παρέχουν θετική ανατροφοδότηση που παρέχει πληροφόρηση για την απόδοση των συμμετεχόντων και οδηγίες βελτίωσης.

Αντίθετα η ανατροφοδότηση που λαμβάνεται ως ελεγχόμενη από τα άτομα οδηγεί σε μείωση της εσωτερικής τους παρακίνησης (Ryan & Deci, 1989). Σε μια σχετική έρευνα της Horn (1985) μελετήθηκε η επίδραση της ανατροφοδότησης που έδιναν 5 κολεγιακοί προπονητές στους παίκτες του αμερικάνικου ποδοσφαίρου στην αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους. Από τα αποτελέσματα βρέθηκε ότι όταν οι προπονητές παρείχαν ανατροφοδότηση πληροφοριακή στους παίκτες τους, αυτοί βελτιώναν την απόδοσή τους ενώ η αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους αυξάνονταν, εν αντιθέσει με τη γενική ανατροφοδότηση που βρέθηκε ότι επέδρασε αρνητικά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους και τελικά στη μείωση της απόδοσής τους. Επιπλέον, οι περισσότερες μελέτες για την ανατροφοδότηση εστιάζουν στη θετική ανατροφοδότηση, με λίγες έρευνες να εστιάζουν στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της αρνητικής ανατροφοδότησης. Έτσι από μια σχετική έρευνα φάνηκε ότι η αρνητική ανατροφοδότηση μειώνει τα επακόλουθα παρακίνησης (Deci & Cascio, 1972, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002). Ειδικότερα φάνηκε ότι η αρνητική ανατροφοδότηση μεσολαβεί για τη μείωση της παρακίνησης, επιδρώντας στη μείωση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει αρνητικά την εσωτερική παρακίνηση (Vallerand & Reid, 1984).

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στην εσωτερική παρακίνηση έχουν εστιάσει στη μείωση της εσωτερικής παρακίνησης, όταν η ελεγχόμενη άποψη του γεγονότος δεν υφίσταται. Φάνηκε ότι υπάρχουν πρόσθετα κάποιοι παράγοντες, όπως οι απειλές και οι τιμωρίες (Deci & Cascio, 1972), ο συναγωνισμός (Deci, Betley, Kahle, Abrams & Porac, 1981), οι επιβαλλόμενοι στόχοι (Mossholder, 1980), η επιτήρηση (Lepper & Greene, 1975, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002; Plant & Ryan, 1985) και η αξιολόγηση (Ryan, 1982), οι οποίοι μειώνουν την εσωτερική παρακίνηση, ίσως επειδή όλοι εκλαμβάνονται ως ελεγχόμενοι.

Συνεπώς σύμφωνα με τη θεωρία του αυτό-καθορισμού η θετική ενίσχυση της αίσθησης της αυτονομίας και της αίσθησης της ικανότητας (μέσω ανατροφοδότησης και αμοιβών) προάγει τα επακόλουθα παρακίνησης των ατόμων, μία θέση που βασίζεται σε πολλές μελέτες (Fisher, 1978, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002; Ryan, 1982; Ryan et al., 1983). Εν αντιθέσει με την αρνητική ενίσχυση της συμπεριφοράς που φάνηκε ότι επιδρούσε αρνητικά στα επακόλουθα παρακίνησης των ατόμων, είτε μέσω αμοιβών, που τα άτομα αντιλαμβάνονταν ότι απειλούσαν την αυτονομία τους (Frederick & Ryan, 1995; Orlick & Mosher, 1978), είτε μέσω αρνητικής ανατροφοδότησης, που επιδρούσαν

αρνητικά στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα των ατόμων (Deci & Cascio 1972; Horn, 1985; Vallerand & Reid, 1984).

Κοινωνικά περιεχόμενα και εσωτερικά γεγονότα. Η θεωρία του αυτό-καθορισμού διατυπώθηκε με δυο διαφορετικούς τρόπους στις αρχές της δεκαετίας του 1980. Πρώτον διατυπώθηκε η άποψη πως αν και οι αμοιβές, οι προθεσμίες και η θετική ανατροφοδότηση έχουν σημαντική επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση των ατόμων, ωστόσο και το κλίμα παρακίνησης είναι επίσης σημαντικό. Ο Ryan (1982) διατύπωσε την άποψη ότι ενώ η θετική ανατροφοδότηση τυπικά βιώνεται ως πληροφοριακή, εάν υφίσταται σε περιβάλλον που υπάρχει πίεση - πχ. έμφαση στο ότι τα άτομα θα πρέπει να εκτελέσουν καλά μια δραστηριότητα- τότε η θετική ανατροφοδότηση λαμβάνεται ως ελεγχόμενη. Όμοια φάνηκε πως ενώ οι αμοιβές λαμβάνονται ως ελεγχόμενες από τα άτομα, εάν υφίστανται σε κλίμα που δεν δίνεται έμφαση στην αξιολόγηση και υποστηρίζεται η αυτονομία τους, τότε η εσωτερική παρακίνηση των ατόμων δε μειώνεται (Ryan et al., 1983).

Η δεύτερη σημαντική θέση του αυτό-καθορισμού αφορά τα εσωτερικά γεγονότα, δηλαδή το πώς αντιλαμβάνονται τα γεγονότα τα άτομα. Για μερικούς ανθρώπους το να δείξουν υπεροχή σε σχέση με τους άλλους είναι πρωταρχικό (εμπλοκή στο εγώ), ενώ για άλλους στόχος είναι η βελτίωσή τους και η ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας (εμπλοκή στη δουλειά). Ειδικότερα ο Ryan (1982) διατύπωσε την άποψη ότι τα άτομα αρχίζουν και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά τους με διαφορετικούς τρόπους που είναι σχετικά εξαρτημένοι από το κοινωνικό περιεχόμενο. Για παράδειγμα τα άτομα μπορούν να γίνουν «εμπλεκόμενα στο εγώ» σε μια δραστηριότητα. Έτσι τα αισθήματα για την αυτό-αξία των ατόμων μπορεί να γίνουν πρωταρχικά στην απόδοσή τους με σκοπό να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι αξίζουν. Ο Ryan με την πρόταση αυτή έρχεται σε αντίθεση με την πρόταση για την «εμπλοκή στη δουλειά-μάθηση», σύμφωνα με την οποία τα άτομα εμπλέκονται σε μια δραστηριότητα γιατί τα ευχαριστεί η δραστηριότητα αυτή καθ' εαυτή, παρά για να αποδείξουν στον εαυτό τους ότι αξίζουν. Από την έρευνα του Ryan φάνηκε ότι όταν η αρχική ρύθμιση της συμπεριφοράς των ατόμων έχει «εμπλοκή στο εγώ» η συμπεριφορά θα είναι ελεγχόμενη, σε αντίθεση με την «εμπλοκή στη δουλειά» και τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώθηκαν σε μεταγενέστερη έρευνα (Plant & Ryan, 1985). Επίσης από τα αποτελέσματα των Rawsthorne και Elliot (1999) επιβεβαιώθηκε η θετική επίδραση «της εμπλοκής της δουλειάς-μάθησης» στην ευχαρίστηση, διασκέδαση των ατόμων, εν αντιθέσει με την αρνητική επίδραση της «εμπλοκής στο εγώ».

Σύμφωνα με τη γνωστική αξιολόγηση τα «εμπλεκόμενα στο εγώ» άτομα βιώνουν περισσότερη πίεση στην απόδοσή τους σε συναγωνιστικές καταστάσεις έτσι ώστε να αποδείξουν στους άλλους ότι αξίζουν (Ryan & Deci, 1989). Εν αντιθέσει, άτομα που είναι «εμπλεκόμενα στη δουλειά-μάθηση» συμμετέχουν στη δραστηριότητα για την ευχαρίστηση, διασκέδαση. Αυτές οι πηγές της παρακίνησης συχνά επηρεάζονται από την εμπειρία των ατόμων. Αν τα άτομα έχουν την πεποίθηση ότι η αυτό-αξία τους εξαρτάται από την απόδοσή τους στη δραστηριότητα, σύντομα θα υιοθετήσουν τον «προσανατολισμό στο εγώ». Αντίστοιχα, εάν επιτραπεί στα παιδιά να επιλέξουν ελεύθερα τη συμμετοχή στη δραστηριότητα για τη χαρά και ευχαρίστηση που απορρέει από την ίδια τη δραστηριότητα, «ο προσανατολισμός στη μάθηση» είναι περισσότερο πιθανό να ενεργοποιηθεί (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Vallerand, Gauvin & Halliwell, 1986). Συνεπώς δραστηριότητες και περιβάλλοντα που ενθαρρύνουν τα άτομα να είναι «εμπλεκόμενα στη δουλειά» είναι περισσότερο πιθανό να προάγουν την εσωτερικά παρακινούμενη συμπεριφορά των ατόμων αυτών.

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης μπορεί να παρουσιαστεί συνοπτικά, σύμφωνα πάντα με τους Deci και Ryan (1980, 2002), σε τρεις προτάσεις:

α) κάθε γεγονός το οποίο μας διευκολύνει να αντιληφθούμε εσωτερικές αιτίες συμπεριφοράς για μια δραστηριότητα έχει την τάση να προάγει την εσωτερική παρακίνηση για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

β) κάθε γεγονός που προάγει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα προάγει και την εσωτερική παρακίνηση και

γ) δεν είναι τα γεγονότα αυτά καθ' αυτά που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση, αλλά το νόημα και η σημασία που δίνουν σε αυτά τα γεγονότα τα άτομα.

Θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης

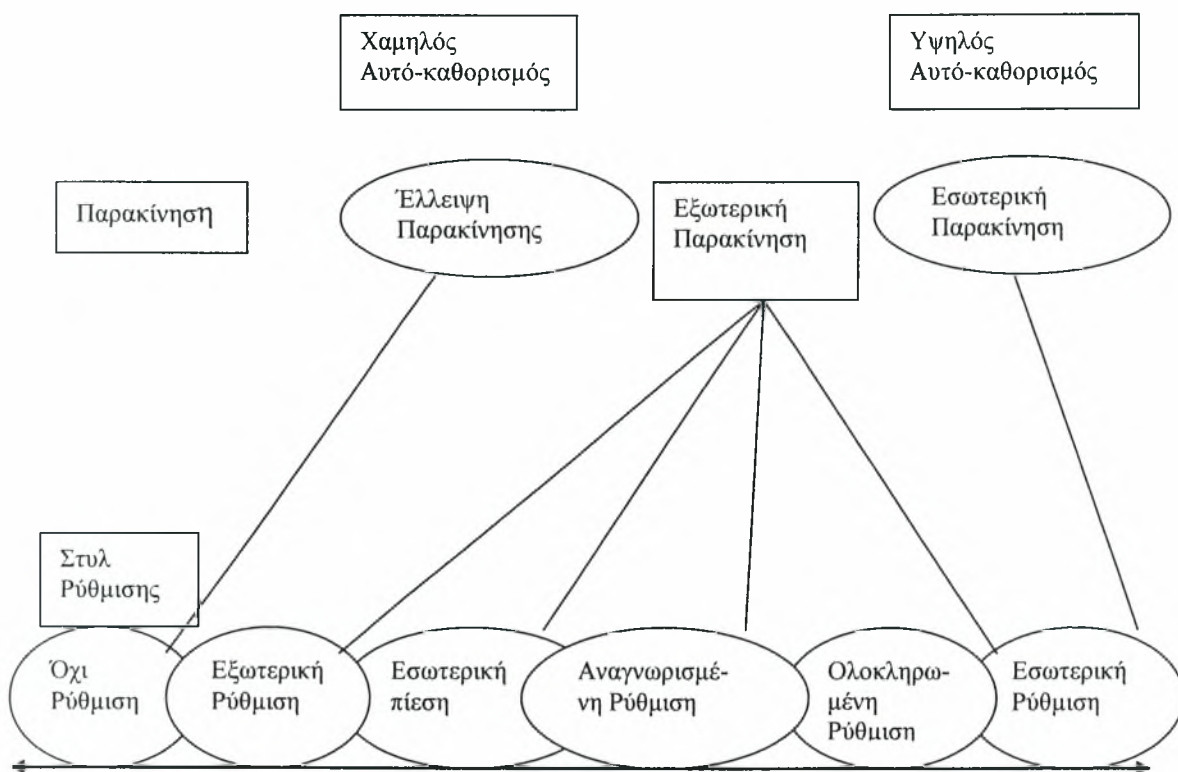
Όπως αναφέρθηκε η θεωρία του αυτό-καθορισμού εστιάζει στην επίδραση των κοινωνικών μεταβλητών στην εσωτερική παρακίνηση. Εστιάζει σε δραστηριότητες οι οποίες εκλαμβάνονται από τα άτομα με ενδιαφέρον, που είναι προκλητικές. Δραστηριότητες οι οποίες δεν είναι εσωτερικά παρακινούμενες είναι απίθανο να εκτελεστούν εκτός κι εάν υπάρχει ένας εξωτερικός λόγος για να γίνει αυτό. Είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο οι συμπεριφορές των ατόμων ρυθμίζονται έτσι ώστε τα άτομα να επιμένουν σε μια δραστηριότητα που αρχικά τους ήταν αδιάφορη. Δεδομένου ότι στο σχολείο υπάρχουν πολλές δραστηριότητες για τις οποίες τα παιδιά δεν δείχνουν

ενδιαφέρον, ένα ερώτημα που προκύπτει είναι: «πώς οι δραστηριότητες που δεν έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά μπορούν να γίνουν ενδιαφέρουσες;». Η διαδικασία αυτή ορίζεται ως «εσωτερίκευση στις συμπεριφορές των ατόμων και στις αξίες τους» (Deci & Ryan, 2002), κατά την οποία τα άτομα προσπαθούν να μεταβάλλουν κοινωνικά καθιερωμένα ήθη και απαιτήσεις σε προσωπικές αξίες και αυτό-ρυθμίσεις.

Η θεωρία της εσωτερίκευσης προτείνει μια ταξινόμηση των τύπων της εξωτερικής παρακίνησης οι οποίοι διαφέρουν ως προς το βαθμό αυτονομίας (Prusak, 2000; Ryan & Deci, 2000; Vallerand & Losier, 1994). Στα αριστερά βρίσκεται η έλλειψη παρακίνησης, η οποία αναφέρεται στην έλλειψη πρόθεσης για συμμετοχή, ενώ στα δεξιά βρίσκεται η εσωτερική παρακίνηση. Τέσσερις τύποι στη ρύθμιση της συμπεριφοράς των ατόμων είναι κεντρικοί στη θεωρία αυτή, οι οποίοι βρίσκονται στο κέντρο της συνέχειας μεταξύ έλλειψης παρακίνησης και πλήρους εσωτερικευμένης ρύθμισης: η εξωτερική ρύθμιση, η εσωτερική πίεση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση και η ολοκληρωμένη ρύθμιση. Η εξωτερική ρύθμιση αναφέρεται στην ενασχόληση με μια δραστηριότητα για τη λήψη αμοιβών ή την αποφυγή πιθανής τιμωρίας. Ο εξωτερικός ενισχυτής λειτουργεί καταλυτικά για τη συμμετοχή στη δραστηριότητα και χωρίς την ύπαρξη του το άτομο δε θα επέλεγε να ασχοληθεί με τη δραστηριότητα αυτή. Παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή ενός μαθητή/τριας στο μάθημα φυσικής αγωγής για να μη σημειωθεί απουσία (εξωτερικός ενισχυτής). Η εσωτερική πίεση αναφέρεται στην ενασχόληση με μια δραστηριότητα για την αποφυγή αρνητικών καταστάσεων όπως ενοχές, τύψεις ή ντροπή. Παράδειγμα εσωτερικής πίεσης αποτελεί η συμμετοχή ενός μαθητή/τριας σε ένα παιχνίδι στο μάθημα φυσικής αγωγής, επειδή δέχεται επικρίσεις από τους συμμαθητές/τριες του. Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση αναφέρεται στην ενασχόληση με μια δραστηριότητα γιατί το άτομο θεωρεί ότι είναι σημαντική γι' αυτό. Παράδειγμα αποτελεί η συμμετοχή σε ένα αθλητικό πρόγραμμα για τα οφέλη που προσφέρει στην εξωτερική εμφάνιση και την υγεία (Deci & Ryan, 1985, 2002; Vallerand, 1997). Τέλος η ολοκληρωμένη ρύθμιση αποτελεί την ανώτερη μορφή αυτόνομης εξωτερικής παρακίνησης και αντιστοιχεί στην πλήρη εσωτερίκευση των εξωτερικών κινήτρων. Για παράδειγμα ένας μαθητής ή μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα γιατί θεωρεί την άθληση ως μέρος της έκφρασης του εαυτού.

Οι τέσσερις μορφές ρύθμισης των εξωτερικών κινήτρων μαζί με τα εσωτερικά κίνητρα και την έλλειψη κινήτρων σχηματίζουν το συνεχές ή τη διάσταση του αυτό-καθορισμού, η οποία αντανακλά τη μετάβαση από ελεγχόμενες σε πιο αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης. Όσο περισσότερο εσωτερικευμένη είναι η συμπεριφορά του ατόμου,

τόσο περισσότερο γίνεται μέρος του εαυτού και γίνεται περισσότερο αυτό-καθοριζόμενη. Ωστόσο είναι πιθανό για τα άτομα να εσωτερικεύσουν ρυθμίσεις χωρίς να γίνουν μέρος του εαυτού τους. Οι συμπεριφορές αυτές δεν είναι πλήρως αυτόνομες διότι ελέγχονται από τους άλλους. Συνεπώς συμπεριφορές εξωτερικά παρακινούμενες για τις οποίες οι ρυθμίσεις τους έχουν εσωτερικευτεί σε διαφορετικό βαθμό, θα διαφέρουν στη σχετική τους αυτονομία. Οι συμπεριφορές αυτές που οι ρυθμίσεις τους είναι καλά εσωτερικευμένες αποτελούν τη βάση για τις αυτόνομα εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές, ενώ αυτές που οι ρυθμίσεις τους είναι λιγότερο εσωτερικευμένες αποτελούν τη βάση για τις περισσότερο ελεγχόμενες μορφές της εξωτερικής παρακίνησης. Το συνεχές ή η διάσταση του αυτό-καθορισμού φαίνεται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1: Το συνεχές ή η διάσταση του Αυτό-καθορισμού

Ο Vallerand (2001) θεωρεί ότι οι περισσότερο εσωτερικευμένοι τύποι συμπεριφοράς οδηγούν και σε θετικότερα επακόλουθα της συμπεριφοράς όπως π.χ. περισσότερη ευχαρίστηση από το μάθημα και μεγαλύτερη προσπάθεια εκ μέρους των μαθητών/τριών, καθώς αισθάνονταν και περισσότερο ικανοί σε σχέση με αυτούς που είχαν

τους λιγότερο εσωτερικευμένους τύπους της συμπεριφοράς. Η θέση αυτή έχει επιβεβαιωθεί σε αρκετές έρευνες (Ryan & Connell, 1989; Vallerand et al., 1997). Η θεωρία της εσωτερικεύσης εφαρμόστηκε στην εκπαίδευση (Ryan & Connell, 1989), στην υγεία, στην άσκηση (Chatzisarantis, Biddle & Meek, 1997) και στην πολιτική συμπεριφορά. Από την έρευνα φάνηκε το πλεονέκτημα της αυτόνομα παρακινούμενης συμπεριφοράς λόγω εθελοντικής συμμετοχής, καλύτερων σχέσεων με τους άλλους, καλύτερης απόδοσης, καλύτερης υγείας και αποτελεσματικότητας.

Ειδικότερα στο χώρο της σχολικής φυσικής αγωγής οι εσωτερικές μορφές ρύθμισης σχετίζονται θετικά με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες τόσο μέσα όσο κι έξω από το σχολείο (Goudas et al. 1995) και με την μεγαλύτερη ευχαρίστηση των μαθητών/τριών (Goudas et al., 1994). Σύμφωνα με τον Goudas και τους συνεργάτες του (2000) οι μαθητές/τριες που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής οδηγούσε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στα οποία απέδιδαν αξία, ανέφεραν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας για τη συμμετοχή τους στο μάθημα, υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων και χαμηλότερο άγχος. Παράλληλα η αντίληψη ότι το κλίμα της τάξης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, σχετίζονταν με υψηλότερα επίπεδα αυτό-καθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Goudas & Biddle, 1994; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003).

Σε μια σειρά ερευνών (Hagger, Chatzisarantis & Biddle, 2002; Ntoumanis, 2001; Papacharisis, Simou & Goudas, 2003) φάνηκε ότι παράγοντες όπως η προσπάθεια στο μάθημα και οι προθέσεις για μελλοντική φυσική δραστηριότητα σχετίζονται θετικά με τις αυτό-καθοριζόμενες και αρνητικά με τις μη αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης. Ειδικότερα φάνηκε ότι η χαμηλή αυτό-καθοριζόμενη συμπεριφορά (εσωτερική πίεση και εξωτερική ρύθμιση) σχετίζεται αρνητικά με τη μελλοντική συμμετοχή στη δραστηριότητα (Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995; Vallerand, Fortier & Guay, 1997) και οι μαθητές/τριες αυτοί εμφανίζουν ανία, και χαμηλά επίπεδα προσπάθειας και διασκέδασης. Πιο συγκεκριμένα στην έρευνα του Pelletier και των συνεργατών του (1995) φάνηκε ότι η προσπάθεια συνδέονταν αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης και την εξωτερική ρύθμιση. Επιπρόσθετα οι Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse και Biddle, (2003), προτείνουν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας των μαθητών/τριών ενισχύει τις αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και αυξάνει τις πιθανότητες ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον, όπως φάνηκε και στην έρευνα του Standage και των συνεργατών του (2003).

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με υψηλά αυτό-καθοριζόμενες μορφές εσωτερικών κινήτρων καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, έχουν καλύτερη απόδοση, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ αναφέρουν αυξημένες πιθανότητες ενασχόλησης με τις φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον.

Προώθηση της εσωτερίκευσης. Η προώθηση της εσωτερίκευσης πραγματοποιείται μέσω της ικανοποίησης των βασικών ψυχολογικών αναγκών. Οι σχέσεις με τους άλλους παίζουν βασικό ρόλο καθώς η εσωτερίκευση ξεκινά από τους σημαντικούς άλλους στους οποίους το άτομο αισθάνεται προσκολλημένο ή έχει σχέσεις μαζί τους (Deci & Ryan, 2002). Η υποστήριξη της ικανότητας μπορεί να ενισχύσει την εσωτερίκευση καθώς τα άτομα είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν και να συμμετέχουν σε δραστηριότητες όταν αισθάνονται ικανά να τις εκτελέσουν (Vallerand, 2001). Τέλος, η υποστήριξη της αυτονομίας συμβάλει αποφασιστικά στην προώθηση της εσωτερίκευσης, καθώς επιτρέπει στα άτομα να μεταβάλουν ενεργητικά τις εξωτερικές αξίες σε δικές τους. Η σχέση όμως με τους σημαντικούς άλλους δεν είναι αρκετή από μόνη της για να προάγει την πλήρη εσωτερίκευση στην εξωτερική παρακίνηση. Έτσι τα άτομα χρειάζεται να αισθάνονται ικανά λαμβάνοντας υπόψη τις συμπεριφορές που έχουν αξία από τους σημαντικούς άλλους, με την προϋπόθεση ότι θα αισθάνονται τα ίδια υπεύθυνα για τις δραστηριότητες αυτές. Ως εκ τούτου η θεωρία προτείνει ότι η υποστήριξη της ικανότητας θα προάγει την εσωτερίκευση και την συνεπαγόμενη αυτό-ρύθμιση των εξωτερικά παρακινούμενων δραστηριοτήτων. Όμως εάν τα άτομα δεν αισθάνονται ικανά για την εκτέλεση μιας προκαθορισμένης συμπεριφοράς, είναι απίθανο να εσωτερικεύσουν τη ρύθμιση αυτής της συμπεριφοράς. Στην πραγματικότητα είναι πιθανό να βρουν δικαιολογίες για να μην εκτελέσουν τη δραστηριότητα καθόλου, ακόμη και εάν υπάρχει η παρουσία των σημαντικών άλλων (Ryan & Deci, 2000).

Η εσωτερίκευση μπορεί να πάρει τον τύπο της εσωτερικής πίεσης που έχει ως συνέπεια την ελεγχόμενη ρύθμιση ή μπορεί να εμπλέκει τους πιο πλήρεις τύπους της εσωτερίκευσης και της ολοκλήρωσης. Σύμφωνα με τη θεωρία, η υποστήριξη της αυτονομίας είναι βασικός παράγοντας για να αποσαφηνιστεί εάν η εσωτερίκευση που προάγεται από την υποστήριξη της ικανότητας είναι μόνο μερική (όπως είναι η εσωτερική πίεση) ή είναι πλήρης (όπως είναι η ολοκληρωμένη ρύθμιση). Συνεπώς η μερική εσωτερίκευση μπορεί να υφίσταται χωρίς την υποστήριξη της αυτονομίας, χωρίς δηλαδή τους παράγοντες που χαρακτηρίζουν τον αυτό-καθορισμό. Τα άτομα για να

εσωτερικεύσουν μια συμπεριφορά θα πρέπει να βιώνουν την αίσθηση της επιλογής, της εθελοντικής συμμετοχής και χωρίς εξωτερικές πιέσεις. Συνεπώς η αυτονομία υποστηρίζει ότι είναι η βάση για να μετατρέψουν τα άτομα μια ρύθμιση και να την κάνουν δική τους (Ryan & Deci, 2000).

Από τα προηγούμενα φάνηκε ότι η εσωτερική ρύθμιση είναι πιθανό να συμβεί όταν τα άτομα αισθάνονται αρκετά ικανά να εκτελέσουν την προαπαιτούμενη δραστηριότητα. Πρόσθετα με την υποστήριξη των σχέσεων από τους σημαντικούς άλλους η εσωτερικευση είναι πιθανό αποτέλεσμα. Ωστόσο μόνο όταν το κοινωνικό περιβάλλον υποστηρίζει την αυτονομία των ατόμων είναι πιθανό να υπάρξει ενσωμάτωση της σχετικής ρύθμισης, προάγοντας την αυτό-καθοριζόμενη συμπεριφορά (Deci & Ryan, 2002). Σημαντικές έρευνες έχουν επιβεβαιώσει την προηγούμενη τοποθέτηση. Από τα αποτελέσματα της έρευνας των Grolnick και Ryan (1989) φάνηκε ότι υπήρχε μεγαλύτερη εσωτερικευση και ενσωμάτωση στις αξίες του σχολείου σε παιδιά των οποίων οι γονείς υποστήριζαν περισσότερο την αυτονομία τους και τη σχέση τους με τους άλλους. Με την άποψη αυτή συμφωνούν και οι Williams και Deci (1996), σε έρευνα των οποίων φάνηκε ότι όσο περισσότερο υποστήριζαν οι καθηγητές/τριες την αυτονομία των φοιτητών/τριών ιατρικής τόσο μεγαλύτερη εσωτερικευση έδειχναν αυτοί οι φοιτητές/τριες για το μάθημα.

Θεωρία των βασικών αναγκών

Η εσωτερικά καθοριζόμενη συμπεριφορά για να προαχθεί πρέπει να έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα του ατόμου. Ο όρος αποτελεσματικότητα αναφέρεται κατά μια έννοια στην προσωπική ικανότητα και εξισώνεται με την ευτυχία (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999) και κατά μία άλλη προσέγγιση εστιάζει στην απόλυτη επιτυχία και εξισώνεται με την πλήρη λειτουργικότητα του ατόμου (Ryff & Singer, 1998). Σύμφωνα με έναν πιο πρόσφατο ορισμό, ο όρος αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην ικανοποίηση της αυτονομίας των ατόμων, της σχέσης με τους άλλους από την μια, και της ευελιξίας (προσαρμογής) για τη χαρά, διασκέδαση από την άλλη (Ryan & Deci, 2000).

Οι παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή πηγάζουν από τρεις βασικές έμφυτες ανάγκες των ατόμων (Deci & Ryan, 1985), την ανάγκη του αυτό-καθορισμού των ενεργειών τους, την ανάγκη να αισθάνονται ικανά και αποτελεσματικά (Ryan & Deci, 2000) και την ανάγκη για καλές κοινωνικές σχέσεις. Ανάλογα με το βαθμό που κάποια δραστηριότητα επιτρέπει την ικανοποίηση αυτών των αναγκών τα άτομα παρακινούνται για συμμετοχή σ' αυτή.

Η ανάγκη για αυτό-καθορισμό των ενεργειών. Σύμφωνα με τον DeCharms (1968) τα άτομα έχουν την ανάγκη να νιώθουν ότι οι ενέργειές τους είναι προϊόν δικών τους αποφάσεων και ότι προέρχονται από αυτούς. Όταν τα άτομα εκτελούν μια συμπεριφορά «γιατί πρέπει», «για να αποφύγουν μια τιμωρία» ή γιατί υπακούν στις εντολές κάποιου άλλου, τότε είναι απίθανο να είναι εσωτερικά παρακινούμενα γι' αυτήν τη συμπεριφορά. Παρόμοια οι μαθητές/τριες οι οποίοι συμμετέχουν στο μάθημα «γιατί έτσι πρέπει», «για να μην πάρουν απουσία», «για να πάρουν καλό βαθμό», δεν είναι εσωτερικά παρακινούμενοι (Deci & Ryan 1985). Σήμερα είναι γνωστό ότι οι μαθητές/τριες σε τάξεις οι οποίες προάγουν και διευκολύνουν τον αυτό-καθορισμό έχουν θετικότερη άποψη για τον εαυτό τους και για τις σχολικές τους ικανότητες και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους από τους μαθητές/τριες σε τάξεις οι οποίες δεν προάγουν τον αυτό-καθορισμό (Ryan & Grolnick, 1986).

Σύμφωνα με τη θεωρία ένας βασικός παράγοντας που ενισχύει τον αυτό-καθορισμό των ατόμων είναι η παροχή επιλογών. Όταν οι μαθητές/τριες μπορούν να επιλέξουν ανάμεσα σε κάποιες δραστηριότητες ή ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν σε αυτές, τότε νιώθουν ότι οι ίδιοι αποφασίζουν για τη συμπεριφορά τους, επομένως είναι πολύ πιθανό να αισθάνονται αυτό-καθοριζόμενοι (Deci & Ryan, 2002). Ένας δεύτερος παράγοντας που συμβάλλει στην αίσθηση αυτό-καθορισμού είναι το εάν ο μαθητής/τρια βρίσκει ότι αυτά που γίνονται στο σχολείο έχουν κάποια χρησιμότητα για τη ζωή τους. Έρευνα με Έλληνες μαθητές/τριες γυμνασίου έδειξε ότι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής σχετιζόταν θετικά με την αξία την οποία έδιναν οι μαθητές/τριες στο μάθημα (Goudas et al., 2000).

Η ανάγκη για αίσθηση ικανότητας. Ο δεύτερος παράγοντας που επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση είναι η αίσθηση της ικανότητας η οποία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αποτελεσματικό στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον και να βιώνει ευκαιρίες να εξασκείται και να εκφράζει τις ικανότητές του. Η ανάγκη της αίσθησης ικανότητας οδηγεί τα άτομα να ψάχνουν προκλήσεις που είναι εφικτές σύμφωνα με τις ικανότητές τους και επίμονα να προσπαθούν να αυξήσουν και να διατηρήσουν αυτές τις δεξιότητες και τις ικανότητες δια μέσου της δραστηριότητας. Το πόσο ικανό αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τον εαυτό τους σε κάθε μάθημα, καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την παρακίνησή τους στο μάθημα.

Τα άτομα έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ικανά στις δραστηριότητες που συμμετέχουν και στην αλληλεπίδρασή τους με το περιβάλλον. Έτσι δείχνουν εσωτερική

παρακίνηση για δραστηριότητες στις οποίες αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα. Η αντίληψη που αποκτούν οι μαθητές/τριες για τις ικανότητές τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το τι επιτυχίες θα έχουν και από τις αμοιβές, επιβραβεύσεις ή σχόλια σχετικά με τις ικανότητες που δέχονται από τους γύρω τους (Deci, 1975; Harter, 1983).

Η ανάγκη για καλές κοινωνικές σχέσεις. Η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις περιλαμβάνει τις προσπάθειες του ατόμου να έχει σχέσεις και να ενδιαφέρεται για κάποιους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζεται ουσιαστικά (Baumeister & Leary, 1995; Ryan, 1995). Όσο πιο καλά νιώθουμε με τα άτομα σε κάποιο χώρο, τόσο πιο πολύ μας ελκύει το περιβάλλον και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Όταν βρισκόμαστε με τους φίλους μας, δεν το κάνουμε για να κερδίσουμε κάποια υλικά αγαθά, αλλά επειδή νιώθουμε ότι οι φίλοι μας εκφράζουν μέρος τους εαυτού μας και με τη συντροφιά τους περνάμε καλά. Βρισκόμαστε μαζί τους απλά έτσι επειδή μας αρέσει να είμαστε μαζί τους και όχι για να επωφεληθούμε για κάτι άλλο. Σε μια σχετική έρευνα φάνηκε, ότι όταν τα παιδιά εργάζονταν σε μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, με παρουσία ενός αγνώστου ατόμου που τα αγνοούσε, έδειξαν χαμηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης (Anderson, Manoogian & Reznick, 1976, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2002). Φαίνεται ότι όταν απειλείται η σχέση με τους άλλους, μειώνεται η εσωτερική παρακίνηση των παιδιών. Σύμφωνα με τους Deci και Ryan (2002) αναφέρεται ότι η σχέση με τους άλλους παίζει τυπικά βασικό ρόλο στην προαγωγή της εσωτερικής παρακίνησης σε σχέση με την αυτονομία και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα εάν και υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες, κατά την άποψή τους, για τις οποίες η ικανοποίηση της ανάγκης της σχέσης με τους άλλους είναι σημαντική στη διατήρηση της εσωτερικής παρακίνησης.

Από αποτελέσματα ερευνών (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000; Sheldon, Ryan & Reis, 1996) φάνηκε ότι η ικανοποίηση των αναγκών του ατόμου προάγει γενικά την αντιλαμβανόμενη ικανότητά του. Ειδικότερα η ικανοποίηση της αυτονομίας και της σχέσης με τους άλλους στην καθημερινότητα των ατόμων που ήταν ασθενείς σε νοσοκομείο φάνηκε ότι συνδέονταν θετικά με την επιτυχία και την αντιλαμβανόμενη υγεία τους (Kasser & Ryan, 1999). Επιπλέον έρευνες (Baard, Deci & Ryan, 2000; Ilardi, Leoner, Kasser & Ryan, 1993) ανέφεραν ότι αυτό-αναφορές των ατόμων για την ικανοποίηση των βασικών τους αναγκών στο μέρος εργασίας τους είχαν θετική σχέση με την αυτό-εκτίμησή τους, τη γενική τους υγεία, τη ζωτικότητα τους, ενώ ταυτόχρονα μείωσαν το άγχος τους. Συνεπώς η αίσθηση ικανοποίησης της αυτονομίας, της ικανότητας και της σχέσης με τους άλλους, προβλέπει την ψυχολογική υγεία των ατόμων.

Από τα προηγούμενα φάνηκε ότι η θεωρία του αυτό-καθορισμού υποστηρίζει μαζί τη μελέτη της προσωπικής εξέλιξης και ανάπτυξης. Ειδικότερα ο αυτό-καθορισμός βλέπει τα άτομα ενεργητικά, που αναζητούν προκλήσεις στο περιβάλλον τους, προσπαθούν να ενεργοποιήσουν τις δυνατότητές τους και τις ικανότητές τους. Όμως προς την ενεργοποίηση αυτή το κοινωνικό περιβάλλον παίζει ουσιαστικό ρόλο που είτε διευκολύνει την ατομική συνθετική τάση, είτε την μπλοκάρει, είτε την υποτιμά. Στο βαθμό που οι κοινωνικοί παράγοντες επιτρέπουν την κάλυψη των βασικών ψυχολογικών αναγκών αυτό σημαίνει συμμετοχή, κυριαρχία και σύνθεση για τα άτομα. Αντίθετα στο βαθμό που απειλείται η κάλυψη αυτών των αναγκών οδηγούνται τα άτομα σε μείωση της παρακίνησης, της προσωπικής ανάπτυξης, της ενσωμάτωσης της συμπεριφοράς και της ικανότητάς τους.

Προσδοκία της επιτυχίας και βασικές ανάγκες. Η σχέση των περιεχομένων των στόχων και της ικανότητας έχει εξεταστεί σε μια σειρά ερευνών (Kasser & Ryan, 1993,1996), σχετικά με τις προσδοκίες των ατόμων ή τους στόχους ζωής. Οι Kasser και Ryan (1993, 1996) αναφέρουν δύο τύπους προσδοκώμενων αποτελεσμάτων: τα εσωτερικά προσδοκώμενα αποτελέσματα και τα εξωτερικά. Τα εσωτερικά προσδοκώμενα αποτελέσματα (προσωπική ανάπτυξη, προσφορά στην κοινότητα) παρέχουν άμεση ικανοποίηση στις βασικές ανάγκες των ατόμων, ενώ οι εξωτερικές προσδοκίες (δόξα, εξωτερική εμφάνιση) βασίζονται σε εξωτερικές πηγές και δεν έχουν άμεση επίδραση στην ικανοποίηση βασικών αναγκών.

Οι Kasser και Ryan (1996) εξέτασαν την σημαντικότητα κάποιων προσδοκώμενων αποτελεσμάτων σε σχέση με κάποια άλλα και τέθηκε το ερώτημα: «γιατί ενώ κάποιες προσδοκίες μόνες τους είναι ισχυρές σε συνδυασμό με κάποιες άλλες δεν είναι το ίδιο ισχυρές;» Φάνηκε ότι οι ατομικές προσδοκίες σχετίζονται σημαντικά θετικά με την υγιή λειτουργικότητα του ατόμου και αρνητικά με το άγχος, την πίεση και τα σωματικά συμπτώματα. Αντίθετα τα εξωτερικά αποτελέσματα φάνηκε ότι είχαν ακριβώς την αντίθετη σχέση με αυτή της εσωτερικής αποτελεσματικότητας.

Επιπλέον αναφέρεται ότι το πόσο ικανό αισθάνεται το άτομο στην ανταπόκριση εξωτερικών προσδοκιών αυξάνει την ικανότητά του ή όχι, δηλαδή συνδέεται διαφορετικά με την επιτυχία. Έτσι οι Kasser και Ryan (2001) ανέφεραν ότι η αντιλαμβανόμενη επίτευξη των εξωτερικών προσδοκιών έχει θετική σχέση με την ικανότητα των ατόμων. Αντίθετα οι Sheldon και Kasser (1998) ανέφεραν ότι η επιτυχία δεν αυξήθηκε από την επίτευξη εσωτερικών στόχων, ενώ οι εξωτερικοί στόχοι παρείχαν μικρή ωφέλεια. Αν

συνεξεταστούν οι δυο προηγούμενες έρευνες συνεπάγεται ότι η επίτευξη στόχων που έχουν αξία για τα ίδια τα άτομα δεν αυξάνει κατ' ανάγκη την επιτυχία των ατόμων αυτών. Το περιεχόμενο του στόχου είναι αυτό που κάνει τη διαφορά κι' αυτό συμβαίνει γιατί μερικοί στόχοι (εσωτερικοί στόχοι) παρέχουν υψηλότερη ικανοποίηση στα άτομα σε σχέση με άλλους στόχους (εξωτερικοί) οι οποίοι παρέχουν χαμηλότερη ικανοποίηση. Στην πραγματικότητα τα εξωτερικά αποτελέσματα αποσπών τα άτομα από την ικανοποίηση της ικανότητας, κρατώντας τα εστιασμένα σε στόχους που δε σχετίζονται άμεσα με τις ανάγκες τους. Στην πράξη όμως οι εξωτερικές πηγές, οι οποίες μπορεί να παρέχουν υψηλά κίνητρα, είναι πιθανό να αναπτυχθούν έτσι ώστε να φαίνονται ως υποκατάστατα των βασικών αναγκών (Deci, 1980). Συνεπώς μπορούν να παρέχουν ικανοποίηση αλλά όμως όχι άμεση, τέτοια δηλαδή που να προάγει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των ατόμων.

Οι Kasser, Ryan, Zax και Sameroff (1995) σε έρευνα που έκαναν σε εφήβους και τις μητέρες τους εξέτασαν την επίδραση της συμπεριφοράς των γονιών στη σημασία που έδιναν τα παιδιά στα εξωτερικά αποτελέσματα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι δημοκρατικές μητέρες, δηλαδή αυτές που δεν ασκούσαν έλεγχο στα παιδιά τους και ήταν φιλικές προς αυτά, διαμόρφωναν τέτοια συμπεριφορά στα παιδιά τους ώστε να μην δίνουν έμφαση σε εξωτερικά προσδοκώμενα αποτελέσματα. Αντίθετα όταν οι γονείς απειλούσαν την αυτονομία των παιδιών τους, αυτό συνέβαλε στη διαμόρφωση συμπεριφοράς των παιδιών που έδιναν έμφαση στα εξωτερικά προσδοκώμενα αποτελέσματα, όπως π.χ. την εξωτερική εμφάνιση και με τον τρόπο αυτό ίσως τα παιδιά παρουσίαζαν υποκατάστατα των βασικών τους αναγκών, καθώς ίσως πείζονταν από εξωτερικές πηγές. Αυτό στη συνέχεια σήμαινε αρνητικές συνέπειες για την εν γένει συμπεριφορά των παιδιών (π.χ. αύξηση του άγχους των παιδιών για να ανταποκριθούν σε εξωτερικές προσδοκίες).

Με την προηγούμενη άποψη φάνηκε ότι συμφωνούν και οι Williams, Cox, Hedberg και Deci (2000). Ακόμη περισσότερο φάνηκε ότι όταν τα παιδιά γυμνασίου απειλούνται στη διάσταση της αυτονομίας αυτό συνεπάγεται ότι αυξάνεται η εξωτερικά καθοριζόμενη συμπεριφορά τους και αυτό ίσως να έχει μελλοντική αρνητική συνέπεια στην εν γένει συμπεριφορά για την υγεία των παιδιών αυτών. Πιο συγκεκριμένα φάνηκε ότι όταν οι γονείς των παιδιών ασκούσαν έλεγχο στα παιδιά τους, δηλαδή όταν απειλούνταν η αυτονομία των παιδιών, τότε αυτά ανέπτυσαν εξωτερικές προσδοκίες. Το σημαντικότερο ήταν ότι τα παιδιά με λιγότερη αυτονομία ανέφεραν και προβλήματα συμπεριφοράς στην ανάγκη της υγείας, όπως αλκοολισμός, κάπνισμα, ναρκωτικά. Συνεπώς φάνηκε ότι τα κοινωνικά περιεχόμενα που απειλούν την ανάγκη της αυτονομίας

μπορεί να οδηγήσουν σε στόχους που είναι επικίνδυνοι για τη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών στο γυμνάσιο.

Παράγοντες που καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή των μαθητών/τριών στη Φυσική Αγωγή

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και μαθητριών προς το μάθημα της φυσικής αγωγής, χωρίζονται σε δύο κύριες κατηγορίες: στις ατομικές διαφορές και τους κοινωνικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι ατομικές διαφορές περιλαμβάνουν τους δείκτες της εσωτερικής παρακίνησης (ενδιαφέρον-διασκέδαση, προσπάθεια-σημαντικότητα και άγχος-πίεση) μέσω των οποίων αξιολογείται η ένταση της εσωτερικής παρακίνησης και τους ατομικούς παράγοντες (αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα, αντιλαμβανόμενη αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, προσανατολισμός στόχων), η κατεύθυνση των οποίων επηρεάζει και την κατεύθυνση της παρακίνησης για τη φυσική αγωγή (Χασάνδρα, 2004).

Από την έρευνα φάνηκε ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα σχετίζεται θετικά με τη διασκέδαση, καθώς όταν τα παιδιά αισθάνονται ικανά στο μάθημα της φυσικής αγωγής διασκεδάζουν τη συμμετοχή τους (Goudas et al., 1994; Goudas et al., 2000; Whitehead & Corbin, 1991). Πρόσθετα οι μαθητές/τριες που αισθάνονται ικανοί είναι περισσότερο πιθανό να εσωτερικεύσουν ένα στόχο εάν πιστεύουν ότι έχουν την απαιτούμενες δεξιότητες να πετύχουν το στόχο αυτό. Επίσης τα παιδιά που αναφέρουν αρνητικές εμπειρίες στη σχολική φυσική αγωγή εξαιτίας της χαμηλής αντιλαμβανόμενης ικανότητας, δίνουν έμφαση στον ανταγωνισμό ή στην κοινωνική αναγνώριση και είναι απίθανο να συμμετέχουν ενεργά στη φυσική δραστηριότητα τόσο μέσα, όσο κι έξω από το σχολείο (Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004). Η αντιλαμβανόμενη αυτονομία, η αυτό-καθορισμός επίσης επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση. Οι μαθητές/τριες που αισθάνονται αυτόνομοι για τις πράξεις τους είναι περισσότερο εσωτερικά παρακινούμενοι/νες (Goudas et al., 1994).

Επιπρόσθετα αναφέρεται ότι και οι προσδοκίες των μαθητών/τριών (η πίστη ότι η προσπάθεια θα οδηγήσει στην απόδοση τη σχετική με τις αμοιβές) σχετικά με τη φυσική αγωγή, είναι καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης των επακόλουθων παρακίνησης (Goudas et al., 2000; Goudas & Hassadra, 2005; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Οι Rogers και Brawley (1991) ανέφεραν ότι οι προσδοκίες τυποποιούνται με την αλληλεπίδραση δύο παραγόντων: την πιθανότητα, προσδοκία του αποτελέσματος, που

αναφέρεται στην πιθανότητα ότι μια κύρια δράση θα οδηγήσει σε ένα συγκεκριμένο αποτέλεσμα και την αξία του αποτελέσματος, που αναφέρεται στην αξία που δίνει το άτομο για το συγκεκριμένο αποτέλεσμα από τη δράση (αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα). Όσο πιο δύσκολη είναι μια δραστηριότητα, κατά τη γνωστική προσέγγιση, τόσο πιο σημαντική είναι η ικανοποίηση που το άτομο εισπράττει από την επιτυχή έκβασή της και τόσο πιο μικρή είναι η προσδοκία αποτελέσματος (Garland, 1985). Όταν επίσης οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα στην τάξη της φυσικής αγωγής είναι χρήσιμο για τη ζωή τους (π.χ. υγεία), τότε τα επακόλουθα παρακίνησής τους, όπως αυτά της ευχαρίστησης, αντιλαμβανόμενης ικανότητας αυξάνονται (Goudas et al., 1995).

Οι κοινωνικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες που φάνηκαν ότι επηρεάζουν τα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών ήταν το κλίμα παρακίνησης, το στυλ διδασκαλίας, το περιεχόμενο του μαθήματος στη φυσική αγωγή και η ενθάρρυνση από τους ενήλικες. Όταν το κλίμα παρακίνησης στην τάξη ήταν «προσανατολισμένο στη δουλειά-μάθηση» (όταν οι μαθητές/τριες καθοδηγούνταν προς την αυτό-βελτίωση και η ενθάρρυνση προσφερόταν σ' αυτούς για την υψηλή προσπάθεια), τότε ήταν πιθανό οι μαθητές/τριες να δείξουν υψηλότερα επίπεδα στα επακόλουθα παρακίνησης (Biddle et al., 1995; Goudas & Biddle, 1994; Papaioannou, 1995). Όμοια το στυλ διδασκαλίας που παρέχει στους φοιτητές/τριες ευκαιρίες να έχουν επιλογές, εμφανίζεται να έχει θετική επίδραση στα επακόλουθα παρακίνησης, όπως αυτά της διασκέδασης, προσπάθειας αντιλαμβανόμενης ικανότητας, ενώ ταυτόχρονα μειώναν το άγχος τους (Goudas et al., 1995). Ειδικότερα φάνηκε ότι τόσο η αντίληψη υψηλής ικανότητας όσο και η αντίληψη υψηλής αυτονομίας-αυτό-καθορισμού, είχαν θετική επιρροή στην πρόθεση των φοιτητών/τριών να ξαναπάρουν στο μέλλον ως επιλογή το μάθημα της ενοργάνου γυμναστικής.

Η εσωτερικά παρακινούμενη συμπεριφορά φάνηκε ότι διαφέρει ανάλογα με τη δραστηριότητα. Οι μαθητές/τριες δείχνουν διαφορετικά επίπεδα στην εσωτερική παρακίνηση σε διαφορετικές δραστηριότητες, μερικώς εξαιτίας της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και τον βαθμό του αυτό-καθορισμού που ο κάθε μαθητής/τρια έχει για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Goudas & Biddle, 1993; Goudas et al., 1994). Όμως φάνηκε ότι τα μοναδικά χαρακτηριστικά της δραστηριότητας καθορίζουν τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών.

Οι περισσότερες έρευνες εξέτασαν τα επακόλουθα της παρακίνησης υιοθετώντας την ποιοτική προσέγγιση (Biddle, 1995). Άλλες έρευνες έχουν εξετάσει την επίδραση του

περιβάλλοντος μέσω της αντίληψης του μαθητή/τριας. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα διαφοροποιείται με την ηλικία και συμβάλλει αποφασιστικά στο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών (Lee, Carter & Xiang, 1995; Veal & Compagnone, 1995). Πρόσθετα όταν η έμφαση στην τάξη ήταν στους ατομικούς στόχους βελτίωσης, οι μαθητές/τριες ανέφεραν αύξηση στη διασκέδαση, άσχετα από την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους (Portman, 1995). Ακόμη περισσότερο όταν οι μαθητές/τριες είχαν επιλογές και εμπλέκονταν στην επιλογή αποφάσεων μέσα στην τάξη, τότε η συμμετοχή τους γινόταν περισσότερο διασκεδαστική (Carlson, 1995; Dyson, 1995; Hopple & Graham, 1995; Nugent & Faucette, 1995).

Ο καθορισμός των ατομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στη φυσική αγωγή κρίνεται σημαντικός παράγοντας για την καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης των μαθητών/τριών στη σχολική φυσική αγωγή και στο πώς θα μπορούσαν να γίνουν προσαρμογές στο μάθημα έτσι ώστε να μπορεί να επηρεαστούν θετικά τα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών αυτών για συμμετοχή στο μάθημα. Μια βασική τεχνική με την οποία μπορεί να επηρεαστεί θετικά η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών είναι και ο καθορισμός στόχων.

Ορισμός στόχου

Ο στόχος ορίζεται ως ο σκοπός προς τον οποίο κατευθύνεται η συμπεριφορά (Locke et al., 1981). Ο στόχος σύμφωνα με τους Locke και Latham (2002) ορίζεται ως ο σκοπός ή το αντικείμενο της δράσης του ατόμου (π.χ. η επίτευξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου απόδοσης) συνήθως μέσα σε συγκεκριμένο, περιορισμένο χρόνο.

Οι στόχοι έχουν δυο συγκεκριμένα στοιχεία: το περιεχόμενο και την ένταση (Locke & Latham, 1990). Το περιεχόμενο αναφέρεται σε χαρακτηριστικά του στόχου (π.χ. στη δυσκολία και στην ακρίβεια του στόχου). Η ένταση του στόχου είναι η διαδικασία με την οποία ο στόχος τίθεται και ολοκληρώνεται (Lee, Locke & Latham, 1989; Locke & Latham, 1990). Σχετίζεται με παράγοντες όπως την ατομική δέσμευση στο στόχο (η αποφασιστικότητα του ατόμου να προσπαθήσει για το στόχο του και η επιμονή του να τον επιδιώκει διαρκώς) και τη γνωστική διαδικασία που εμπλέκεται στην επίτευξη και στον καθορισμό στόχων.

Καθορισμός στόχων

Ο Locke ξεκίνησε να εξετάζει την ιδέα των στόχων στα μέσα της δεκαετίας του 1960 και συνέχισε την έρευνα για τα επόμενα 30 χρόνια, εμπνευσμένος από τον Αριστοτέλη, σύμφωνα με τον οποίο η δράση προκαλείται από ένα σκοπό. Έτσι ο Locke ξεκίνησε να ερευνά την επίδραση που έχουν οι στόχοι στην ατομική απόδοση. Ο Latham διατύπωσε την άποψη ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι σκόπιμη (Locke & Latham, 1990) και ότι οι στόχοι κατευθύνουν και αυξάνουν την επιμονή των ατόμων ενεργοποιώντας προς την εκτέλεση της συγκεκριμένης δράσης. Η απόδοση σε μια συγκεκριμένη δράση οδηγεί σε αμοιβές, οι οποίες εξαρτώνται από την επιτυχία επίτευξης του στόχου. Οι αμοιβές μπορεί να είναι είτε εσωτερικές είτε εξωτερικές, οι οποίες επηρεάζουν την ικανοποίηση που το άτομο αισθάνεται από την αποπεράτωση του στόχου. Οι συνέπειες που υπάρχουν μετά την επιτυχία επίτευξης των στόχων είναι ότι τα άτομα αποδέχονται καλύτερα μελλοντικές προκλήσεις (Locke & Latham, 1990).

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε πρωταρχικά ως η προσέγγιση της παρακίνησης με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας. Ειδικότερα αναπτύχθηκε μετά από τη μελέτη της αποτελεσματικότητας ενός μοντέλου διοίκησης επιχειρήσεων, στο οποίο οι εργαζόμενοι μαζί με το προσωπικό διοίκησης (ελεγκτές) έθεταν και αξιολογούσαν από κοινού συγκεκριμένους στόχους (Locke, 1968, αναφέρεται στο Locke & Latham, 2002). Αργότερα σε μια εκτεταμένη ανασκόπηση 110 ερευνών (Locke et al., 1981) φάνηκε, σε ποσοστό 90% αυτών των ερευνών, η θετική επίδραση καθορισμού στόχων στην απόδοση στη δουλειά (π.χ. στη δακτυλογράφηση, στην οδήγηση φορτηγών, στη διαχείριση, στο κομπιούτερ). Σε έρευνα των Locke και Latham (1985) μεταγενέστερα, επιβεβαιώθηκε ότι η διαδικασία καθορισμού στόχων είναι μια κοινά αποδεκτή τεχνική για να παρακινηθούν τα άτομα.

Οι Locke και Latham (1990) επίσης σε μια εκτεταμένη ανασκόπηση ερευνών στη βιομηχανία και στην οργάνωση, μελέτησαν την επίδραση καθορισμού στόχων στην παραγωγή, στην απόδοση και στην επίτευξη. Σύμφωνα με τη θεωρία φάνηκε ότι οι πράξεις των ατόμων καθορίζονται κυρίως από τις προθέσεις τους (Locke & Latham, 1990). Ο καθορισμός στόχων επηρεάζει θετικά τα άτομα να αποδίδουν καλύτερα, γιατί κατευθύνει κι επαυξάνει την προσοχή και την αυτοσυγκέντρωση σε αυτό που κάνουν. Επιπλέον ενεργοποιεί και κινητοποιεί τα άτομα, τα κάνει να εντείνουν την προσπάθεια, αυξάνουν την εμμονή τους και τέλος τους δίνει ένα ουσιαστικό κίνητρο για προσπάθεια (Locke et al., 1981). Με άλλα λόγια οι μηχανισμοί που κατευθύνουν τη δράση των ατόμων είναι ο

μηχανισμός της κατεύθυνσης, της προσπάθειας και της επιμονής. Πιο συγκεκριμένα οι στόχοι επηρεάζουν τη διέγερση ρυθμίζοντας την ένταση της προσπάθειας που τα άτομα δείχνουν στη δραστηριότητα και επηρεάζουν την κατεύθυνση καθοδηγώντας τα άτομα να κατευθύνουν την προσοχή και να δρουν βάσει δραστηριοτήτων σχετικών με το στόχο, ενώ ταυτόχρονα τα κατευθύνουν να αγνοούν μη σχετικούς με τους στόχους δραστηριότητες (Locke & Latham, 1990). Ταυτόχρονα, οι στόχοι επηρεάζονται από το βαθμό δέσμευσης, αυτοπεποίθησης, ανατροφοδότησης, ικανοποίησης και δυσκολίας της δραστηριότητας των ατόμων. Οι προσωπικοί στόχοι χτίζουν τη σιγουριά και την ικανοποίηση των ατόμων και αυξάνουν τη δέσμευσή τους στην προσπάθεια που καταβάλλουν. Με την έννοια απόδοσης δεν εννοείται απλά η απόδοση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αλλά και η απόδοση σε όλα τα μαθήματα στο σχολείο ή στις εξετάσεις ή στη μουσική ή στα αθλήματα εκτός σχολείου ή στο επάγγελμα που θα εξασκήσουν στο μέλλον (Παπαϊωάννου και συν., 2003). Ειδικότερα στο σχολικό περιβάλλον οι στόχοι είναι το κίνητρο των μαθητών/τριών που τους κάνει να συγκεντρώνονται καλύτερα, να έχουν αυτοπεποίθηση, να προσπαθούν πολύ για να αποδίδουν καλύτερα και να χαίρονται το μάθημα (Theodorakis, 1995, 1996; Weinberg, Stichter & Richardson, 1994).

Ερευνητική προσέγγιση του θέματος κατά Locke και Latham. Το πρώτο θέμα που μελετήθηκε στο μοντέλο των Locke και Latham (1990) ήταν η σχέση μεταξύ δυσκολίας στόχου και απόδοσης. Σε έρευνα του Atkinson (1958, αναφέρεται στο Locke & Latham, 1990) φάνηκε ότι η δυσκολία του στόχου μετρήθηκε ως η πιθανότητα για την επιτυχία στη δουλειά και σχετίζεται με την απόδοση με αντιστρόφως ανάλογο τρόπο. Το υψηλότερο επίπεδο προσπάθειας στη δουλειά συμβαίνει όταν η δουλειά είναι ελεγχόμενα δύσκολη και το χαμηλότερο επίπεδο συμβαίνει όταν η δουλειά είναι είτε πολύ εύκολη, είτε πολύ δύσκολη. Ο Atkinson δε μέτρησε τους προσωπικούς στόχους απόδοσης ή τη δυσκολία του στόχου. Ακόμη περισσότερο τα ευρήματά του σχετικά με τη δυσκολία στόχου δεν επιβεβαιώθηκαν όταν μετρήθηκε η απόδοση στη δουλειά σε συνδυασμό με τη δυσκολία του στόχου. Οι Locke και Latham (1990) έδειξαν θετική σχέση και ανάλογη με τους πολύ δύσκολους στόχους ή τους περισσότερο δύσκολους στόχους και τα υψηλότερα επίπεδα προσπάθειας και απόδοσης.

Επίσης οι Locke και Latham (1990) σύγκριναν την επίδραση των συγκεκριμένων στόχων, των δύσκολων στόχων στην οργάνωση, με την καθοδήγηση να κάνει ο καθένας «ό,τι καλύτερο μπορούσε». Βρέθηκε ότι οι συγκεκριμένοι, δύσκολοι στόχοι οδηγούσαν συνεχόμενα σε υψηλότερη απόδοση, σε σύγκριση με την ενεργοποίηση των ατόμων «να

κάνουν το καλύτερο δυνατόν». Ειδικότερα φάνηκε ότι όταν ζητούνταν από τα άτομα «να κάνουν το καλύτερο δυνατό» δεν το έκαναν. Αυτό συνέβαινε επειδή το να κάνεις το καλύτερο δυνατό δεν έχει εξωτερική αναφορά σε σχέση με κάτι και προσδιορίζεται με βάση την ιδιοσυγκρασία των ατόμων, το οποίο με τη σειρά του επιτρέπει μια μεγάλη ποικιλία αποδεκτών επιπέδων απόδοσης, γεγονός το οποίο δε συμβαίνει όταν το επίπεδο του στόχου είναι συγκεκριμένο. Όμως όσο η απόδοση είναι πλήρως ελεγχόμενη, η ακρίβεια του στόχου μειώνει την ποικιλία στην απόδοση, μειώνοντας την ασάφεια σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί (Locke, Chah, Harrison & Lustgarten, 1989). Τα επίπεδα της απόδοσης των ατόμων μειώνονταν, μόνο όταν τα επίπεδα ικανότητάς τους ήταν περιορισμένα, ή όταν δεν υπήρχε η δέσμευση σε υψηλά δύσκολους στόχους (Erez & Zidon, 1984).

Χαρακτηριστικά των σωστά ορισμένων στόχων

Οι στόχοι δεν επηρεάζουν αυτόματα την αύξηση της αυτό-ρύθμισης. Αυτό που επηρεάζει την αυτό-ρύθμιση είναι τα χαρακτηριστικά των στόχων όπως η ακρίβεια, η αμεσότητα, οι προσωπικά ορισμένοι στόχοι και η δυσκολία των στόχων.

Ακρίβεια. Οι στόχοι που έχουν συγκεκριμένα κριτήρια απόδοσης είναι περισσότερο πιθανό να αυξήσουν την αυτό-ρύθμιση και ενεργοποιούν περισσότερο τις αυτο-αξιολογήσεις, από ότι οι γενικοί και αόριστοι στόχοι όπως το «κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς» ή το «προσπάθησε σκληρά» (Locke & Latham, 1990). Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στην εκπαίδευση και στη διαχείριση υποστηρίζουν τα οφέλη των συγκεκριμένων στόχων (Bandura, 1997; Boekaerts, Pintrich & Zeidner, 2000; Locke & Latham, 1990). Η μόνη περίπτωση που οι συγκεκριμένοι στόχοι δεν είναι αποτελεσματικοί είναι όταν είναι γενικά εύκολο να επιτευχθούν και στην περίπτωση αυτή είναι περισσότερο αποτελεσματικοί οι γενικοί και δύσκολοι στόχοι (Locke & Latham, 1990).

Αμεσότητα. Οι στόχοι κατηγοριοποιούνται βάσει του πόσο μακριά μπορούν να σχεδιάσουν στο μέλλον. Οι άμεσοι στόχοι πετυχαίνονται περισσότερο γρήγορα και δίνουν υψηλότερη παρακίνηση και υψηλότερη αυτό-ρύθμιση από ότι οι περισσότερο αβέβαιοι μακροπρόθεσμοι στόχοι. Υπάρχουν όμως την ίδια στιγμή έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι άμεσοι στόχοι είναι εξίσου αποτελεσματικοί με τους μακροπρόθεσμους στόχους (Locke & Latham, 1990). Μία πιθανή εξήγηση είναι ότι τα άτομα εργαζόμενα στους μακροπρόθεσμους στόχους θέτουν υπό-στόχους, οι οποίοι ενεργούν θετικά στην απόδοσή τους. Πρόσθετα αναφέρεται ότι οι άμεσοι στόχοι ενισχύουν την αυτό-αποτελεσματικότητα

των ατόμων, διότι επιτρέπουν την ξεκάθαρη και συχνή αυτό-αξιολόγηση της προόδου καθώς είναι δύσκολο να αποσαφηνιστεί η πρόοδος σε σχέση με ένα μακροπρόθεσμο στόχο (Schunk, 1995).

Προσωπικοί στόχοι. Από την έρευνα φάνηκε ότι το να επιτρέπεται στα άτομα να θέτουν τους στόχους μόνα τους αυξάνει την παρακίνησή τους και τον αυτό-καθορισμό τους, πιθανά γιατί οι προσωπικά ορισμένοι στόχοι παράγουν υψηλότερα επίπεδα δέσμευσης στο στόχο (Schunk, 1995). Όσο υψηλότεροι ήταν οι στόχοι, τόσο υψηλότερη ήταν και η απόδοση. Αντίθετα υπάρχει η άποψη ότι δεν ισχύει αυτή η αντίληψη (Locke & Latham, 1990), γιατί φάνηκε ότι όταν τα άτομα αποδέχονται τους στόχους που ορίζονται από τους άλλους και δεσμεύονται στην επίτευξή τους, τα οφέλη στην απόδοσή τους είναι τα ίδια με των ατόμων αυτών που ορίζουν τους στόχους μόνα τους.

Σε σχετική έρευνα των Κρομμύδα και των συνεργατών του (2004) επιβεβαιώθηκε η θετική επίδραση καθορισμού προσωπικών στόχων στην αθλητική απόδοση των φοιτητών/τριών. Στη συγκεκριμένη έρευνα μελετήθηκε η επίδραση των προσωπικών στόχων και της δέσμευσης στην απόδοση φοιτητών και φοιτητριών του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Θεσσαλίας κατά την εκτέλεση σέρβις στο άθλημα της πετοσφαίρισης. Αφού οι φοιτητές/τριες ενημερώθηκαν για την επίδοσή τους, καθόρισαν μόνοι τους γραπτά και προφορικά τη μεγαλύτερη δυνατή βαθμολογία που πίστευαν ότι θα μπορούσαν να πετύχουν την επόμενη φορά, έθεσαν δηλαδή ένα προσωπικό στόχο και δεσμεύτηκαν στην επίτευξή του. Όσον αφορά τον παράγοντα δέσμευση, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στην απόδοση μεταξύ των ατόμων που είχαν χαμηλή δέσμευση και αυτών που είχαν υψηλή δέσμευση. Ωστόσο φάνηκε ότι η βελτίωση της αθλητικής απόδοσης επηρεάστηκε θετικά από τον καθορισμό προσωπικών στόχων και τη δέσμευση.

Πολλαπλοί στόχοι. Πιο πρόσφατα ερευνήθηκε η επίδραση πολλαπλών στόχων στην απόδοση. Τα άτομα που μπορούν να εκπληρώσουν περισσότερους από έναν στόχο τη φορά, είναι αυτά που έχουν τις κατάλληλες γνωστικές και σωματικές ικανότητες να το κάνουν, αλλά οι στόχοι δε μπορούν να επιτευχθούν πάντα. Η κατάσταση γίνεται ευκολότερη όταν κάθε στόχος είναι επιτεύξιμος μόνος του (για παράδειγμα ένας μαθητής που θέλει να είναι κοινωνικά δημοφιλής, αλλά επίσης θέλει να τα πηγαίνει και στο σχολείο καλά). Στην περίπτωση αυτή χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση, αλλά ίσως η σημαντικότητα που έχει ο κάθε στόχος για το άτομο, θα καθορίσει ποιος από τους δύο στόχους θα επιτευχθεί γρηγορότερα (Schunk, 1995).

Στόχοι μάθησης και στόχοι απόδοσης. Οι ερευνητές στην εκπαίδευση μελέτησαν τις διαφορές των στόχων μάθησης, οι οποίοι εμπλέκουν δεξιότητες μάθησης ή στρατηγικές και τους στόχους απόδοσης ή στόχους στο «εγώ», οι οποίοι εστιάζουν στο να εκτελέσουν σε μια δραστηριότητα καλά με σκοπό να αποφύγουν τις αρνητικές κριτικές για την έλλειψη ικανότητας (Dweck, 1999). Αν και οι στόχοι απόδοσης μπορούν να δώσουν σημαντικές επιδράσεις στην παρακίνηση των ατόμων, οι στόχοι μάθησης φάνηκε ότι είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στην αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και στην αύξηση του αυτό-καθορισμού τους (Schunk, 1995). Ακόμη περισσότερο φάνηκε ότι οι ατομικές προδιαθέσεις των ατόμων στους στόχους μάθησης συνδέονταν με περισσότερη ευχαρίστηση, διασκέδαση, προσπάθεια στη δραστηριότητα, δηλαδή με υψηλότερο αυτό-καθορισμό στη δραστηριότητα. Διάφορες μελέτες εξέτασαν το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνονται αυτοί οι προσωπικοί προσανατολισμοί και φώτισαν ακόμη περισσότερο την παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Ames, 1992a, b; Epstein, 1989). Σχετικές έρευνες έχουν δείξει ότι ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση συνδέεται και διευκολύνει την υιοθέτηση ενός προσανατολισμού στη δουλειά, ενώ ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών/τριών ενισχύει τον προσανατολισμό στο «εγώ» αντίστοιχα (Ames, 1992a, b; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002; Goudas et al., 1994).

Ειδικότερα φάνηκε ότι οι προσανατολισμοί στόχων επίτευξης επιδρούν σε γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Σε μια σχετική έρευνα σε συμπεριφορικό επίπεδο φάνηκε ότι το κλίμα της τάξης με έμφαση στο έργο μέσω του προσανατολισμού στο έργο και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας (perceived competence) ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε περισσότερη προσπάθεια και επιμονή των μαθητών/τριών κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής. Αντιθέτως, η σχέση του κλίματος με έμφαση «στο εγώ» με τα εσωτερικά κίνητρα μέσω του προσανατολισμού στο εγώ, ήταν αρνητική (Ferre-Caja & Weiss, 2000). Επίσης σε γνωστικό επίπεδο, φάνηκε ότι η πρακτική του δασκάλου η οποία δίνει έμφαση σε χαρακτηριστικά του κλίματος παρόμοια με αυτά που δίνουν έμφαση στη δουλειά, επηρέασαν θετικά τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών και τον προσανατολισμό των μαθητών/τριών στη δουλειά και αρνητικά την αποφυγή των μαθητών/τριών για προσπάθεια (Goudas et al., 1995). Σε συναισθηματικό επίπεδο (Papaioannou & Kouli, 1999) φάνηκε ότι ο προσανατολισμός στη μάθηση βοήθησε τους μαθητές/τριες να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και λιγότερο σωματικό άγχος σε σχέση με αυτούς που

συμμετείχαν σε τάξεις τις οποίες δινόταν περισσότερη έμφαση στον προσανατολισμό στο «εγώ» και στον ανταγωνισμό.

Επιπρόσθετα όπως αναφέρεται από τον Schunk (1995) ο αποτελεσματικός καθορισμός στόχων πρέπει να περιλαμβάνει τις εξής στρατηγικές:

*Να διαχωρίζονται οι μακροπρόθεσμοι στόχοι σε υπό-στόχους, γιατί αυτό βοηθά το άτομο να μάθει να επιτυγχάνει τους υπό-στόχους με σκοπό να επιτευχθούν οι μακροπρόθεσμοι στόχοι.

*Οι στόχοι θα πρέπει να φαίνονται ότι είναι λογικοί και τα άτομα να δεσμεύονται για την επίτευξή τους. Η παροχή γενικής ενθάρρυνσης κρίνεται σημαντική, με σκοπό να κατευθύνονται τα άτομα στην επίτευξη των στόχων τους.

*Αυτό-ρύθμιση στην πρόοδο σε σχέση με τον στόχο. Οι μαθητές/τριες πρέπει να μάθουν να κατευθύνουν την πρόοδο στη μάθηση ή στην απόδοση.

*Χρησιμοποίηση στρατηγικών για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων. Όταν η πρόοδος των ατόμων είναι μικρή, ίσως χρειάζονται βοήθεια ή περισσότερο αποτελεσματική στρατηγική, ή χρειάζεται να επαναξιολογήσουν το χρόνο.

*Αυτό-αξιολογήσεις. Η πρόοδος σε σχέση με το στόχο ενισχύει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η οποία είναι σημαντική για τη διατήρηση της παρακίνησης και του αυτό-καθορισμού.

Ο καθορισμός στόχων είναι σημαντικό στοιχείο, ενσωματωμένο στον αυτό-καθορισμό. Η στρατηγική στόχων μπορεί να εφαρμοστεί σε διάφορους τομείς. Οι αποτελεσματικοί στόχοι απαιτούν τα άτομα να θέτουν στόχους μακροπρόθεσμους, τους οποίους να τεμαχίζουν σε υπό-στόχους. Οι στόχοι αυτοί θα πρέπει να είναι επιτευξιμοί, να παρακινούν στην πρόοδο των ατόμων, να αξιολογούν τις ικανότητες, να προσαρμόζουν τους στόχους και τις στρατηγικές όταν χρειάζεται, καθώς και να τίθενται από τα άτομα νέοι στόχοι, όταν οι παλιοί έχουν επιτευχθεί.

Μηχανισμοί παρακίνησης που ενεργοποιούνται μέσω στόχων

Οι στόχοι επηρεάζουν την απόδοση δια μέσου τριών άμεσων μηχανισμών (κατεύθυνσης δράσης, προσπάθειας, επιμονής) και ενός έμμεσου μηχανισμού (ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών) οι οποίοι αναλύονται παρακάτω: Η γενίκευση των μηχανισμών παρακίνησης στη δράση των ατόμων φαίνεται στο σχήμα 2.

Οι στόχοι δείχνουν την ακριβή κατεύθυνση λειτουργίας. Οι στόχοι κατευθύνουν την προσοχή και την προσπάθεια των ατόμων προς σχετικές με τους στόχους δραστηριότητες

και μακριά από τις μη σχετικές. Επίσης ενεργοποιούν την αποθηκευμένη γνώση και τις δεξιότητες που το άτομο κατέχει, τις οποίες αντιλαμβάνεται ως σχετικές με τη δραστηριότητα. Αυτό συμβαίνει μαζί γνωστικά και συμπεριφορικά. Σε πολλές έρευνες φάνηκε ότι τα άτομα μαθαίνουν καλύτερα το υλικό όταν έχουν εξωτερικό σκοπό τη μάθηση του υλικού αυτού, παρά όταν δεν την έχουν. Για παράδειγμα σε μια ανασκόπηση ερευνών (Ryan, 1970, αναφέρεται στο Locke & Latham, 1990) φάνηκε ότι ένας λόγος που η σκόπιμη μάθηση ήταν καλύτερη από την τυχαία, ήταν ότι στη σκόπιμη μάθηση εστιάζουν τα άτομα την προσοχή περισσότερο ξεκάθαρα και εσωτερικά στη δραστηριότητα που πρέπει να πραγματοποιηθεί, παρά στην περίπτωση που δεν υπήρχε η πρόθεση. Σε μια σχετική έρευνα στην οδήγηση (Locke & Bryan, 1969, αναφέρεται στο Locke & Latham, 1990), φάνηκε ότι τα άτομα που είχαν ποιοτικούς στόχους σε ένα τεστ οδήγησης, είχαν λιγότερα λάθη σε σχέση με τα άτομα που δεν είχαν θέσει ποιοτικούς στόχους. Αυτό σήμαινε ότι είχαν δώσει περισσότερη προσοχή στην ποιότητα.

Άμεσοι μηχανισμοί

Προσπάθεια

1. Σωματική προσπάθεια
2. Ποσοστό δουλειάς
3. Υποκειμενική προσπάθεια
4. Σωματική διέγερση

Επιμονή

1. Κατεύθυνση προσπάθειας
2. Ένταση

Κατεύθυνση

1. Προσανατολισμός προς σχετικές με τους στόχους δραστηριότητες
2. Ενεργοποίηση αποθηκευμένης γνώσης και δεξιοτήτων

Έμμεσοι μηχανισμοί

Κατεύθυνση (Ανάπτυξη νέων στρατηγικών, επίλυση προβλημάτων, εσωτερική δημιουργία)

Σχήμα 2: Άμεσοι και έμμεσοι μηχανισμοί στόχων.

Ένας δεύτερος μηχανισμός που ενεργοποιείται μέσω στόχων είναι η προσπάθεια. Μερικές έρευνες εξέτασαν δραστηριότητες στις οποίες η ικανότητα ήταν διαρκής και τα άτομα άμεσα έδειχναν σωματική προσπάθεια. Τέτοιες δραστηριότητες συμπεριλάμβαναν εργομετρικές μετρήσεις (Bandura & Cervone, 1983, 1986), κολύμβηση (Theodorakis, 1995), εργοποδήλατο (Theodorakis et al., 1996, 1998). Σε ένα πείραμα για παράδειγμα στην κολύμβηση, οι αθλητές/τριες προσπαθούσαν να διανύσουν όσο γίνεται μεγαλύτερη απόσταση στην πισίνα, μέσα σε 20 δευτερόλεπτα. Όταν μετά από δέκα λεπτά ξεκούρασης έθεσαν ως στόχο να κολυμπήσουν 2 ή 3 μέτρα περισσότερο, τα κατάφεραν (Theodorakis, 1995). Σε ένα ανάλογο πείραμα μια ομάδα φοιτητών/τριών (Theodorakis, et al., 1998)

προσπάθησε να αντέξει όσο γίνεται πιο πολύ σε ένα τεστ αυξανόμενης επιβάρυνσης στο εργοποδήλατο. Μετά μια βδομάδα το πείραμα επαναλήφθηκε και τα άτομα προσπάθησαν να αυξήσουν την απόδοσή τους στο εργοποδήλατο, θέτοντας ως στόχο συγκεκριμένο χρόνο παραμονής στο τεστ δυσκολότερο από τον προηγούμενο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα αύξησαν το χρόνο παραμονής στο τεστ καθώς και μείωση στη μέση καρδιακή συχνότητα καθ' όλη τη διάρκεια του τεστ. Διαφορές στην προσπάθεια των ατόμων φάνηκαν σε έρευνες που σύγκριναν συγκεκριμένους, δύσκολους στόχους με τον αόριστο στόχο «κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς», καθώς τα άτομα που έθεταν συγκεκριμένους, δύσκολους στόχους φάνηκε ότι έδειξαν υψηλότερη προσπάθεια σε σχέση με τα άτομα που έθεταν αόριστους στόχους. Σε μια σχετική έρευνα (Bryan & Locke, 1967, αναφέρεται στο Locke & Latham, 1990) φάνηκε ότι τα άτομα των οποίων η δραστηριότητα που τους ζητήθηκε ήταν να βρουν κύρια αντικείμενα σε σύνθετες εικόνες, έδειξαν περισσότερη προσπάθεια στις ομάδες που είχαν συγκεκριμένους δύσκολους στόχους, παρά στις ομάδες που είχαν το στόχο να κάνουν «ό,τι καλύτερο μπορούσαν».

Επιπρόσθετα εξετάστηκε η προσπάθεια των ατόμων όταν οι στόχοι ορίζονται από τρίτους. Σε σχετική έρευνα (Meyer, Konar & Schacht, 1983) τα άτομα διάβασαν ένα σενάριο δουλειάς όπου διευκρινιζόταν το επίπεδο δυσκολίας του στόχου και καθόριζαν το επίπεδο δυσκολίας των στόχων οι ελεγκτές τους. Τα ποσοστά της προσπάθειας που κατέβαλλαν τα άτομα φάνηκε ότι ήταν ανάλογα της δυσκολίας του στόχου που έθεταν οι άλλοι. Σε άλλη έρευνα (Terborg & Miller, 1978, αναφέρεται στο Locke & Latham, 1990) φάνηκε ότι όταν τα άτομα έθεταν στόχους από μόνα τους, έδειχναν ανάλογα ποσοστά προσπάθειας βάσει της δυσκολίας του στόχου που έθεταν, προκειμένου να πετύχουν το στόχο. Δηλαδή ο βαθμός δυσκολίας του στόχου ήταν αυτός που καθόριζε την εκδήλωση της προσπάθειας των ατόμων κι όχι το εάν οι στόχοι ορίζονταν από τους άλλους ή αν ήταν ορισμένοι από τα ίδια τα άτομα, αρκεί βέβαια τα άτομα να είχαν τις απαραίτητες ικανότητες και να είχαν αποδεχτεί το στόχο. Υπάρχει όμως μια έρευνα στην οποία αναφέρθηκε ότι οι στόχοι δεν επηρέασαν την προσπάθεια των ατόμων, αυτή των Bavelas και Lee (1978, αναφέρεται στο Locke & Latham, 1990). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές έφτασαν στο συμπέρασμα αυτό γιατί τα άτομα που είχαν εύκολους στόχους εργάστηκαν με τον ίδιο ρυθμό που εργάστηκαν και τα άτομα που είχαν δύσκολους στόχους. Αλλά δεν εξέτασαν το γεγονός ότι τα άτομα που είχαν τους δύσκολους στόχους εργάστηκαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα στη δραστηριότητα, σε σχέση με αυτά που είχαν εύκολους στόχους.

Άλλη διάσταση της προσπάθειας είναι η επιμονή. Επιμονή είναι η διατήρηση της προσπάθειας με το πέρασμα του χρόνου. Ουσιαστικά είναι ο χρόνος που ξοδεύεται στη δραστηριότητα ή ισοδύναμα ο αριθμός των προσπαθειών για να λυθεί ένα πρόβλημα. Σε μια σχετική έρευνα φάνηκε ότι οι μαθήτριες κάλυψαν περισσότερο χρόνο στο δυναμόμετρο χειρός, όταν είχαν συγκεκριμένους, δύσκολους στόχους αντοχής, από ότι τον αόριστο στόχο «κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς» (Hall et al., 1987). Πρόσθετα στον αθλητισμό φάνηκε ότι η δέσμευση των ατόμων στις προθεσμίες οδηγούσε σε περισσότερο ποσοστό δουλειάς σε σχέση με τους στόχους που δεν είχαν ημερομηνίες παράδοσης (προθεσμίες) (Latham & Locke, 1975, αναφέρεται στο Locke et al., 1981).

Από τα προηγούμενα προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συγκεκριμένοι στόχοι, καθοδηγούν την προσοχή των ατόμων σε σχετικές συμπεριφορές ή αποτελέσματα και επηρεάζουν το πώς η πληροφόρηση η σχετική με τους στόχους θα διεξαχθεί. Επίσης φάνηκε ότι όσο πιο δύσκολοι ήταν οι στόχοι τόσο καλύτερη ήταν η απόδοση των ατόμων, με την προϋπόθεση ότι τα άτομα είχαν την απαιτούμενη ικανότητα και τη γνώση. Ακόμη περισσότερο οι δύσκολοι στόχοι βεβαιώνουν ότι τα άτομα θα συνεχίσουν για μακρύτερο χρονικό διάστημα, σε σχέση με τους αόριστους στόχους ή τους εύκολους στόχους.

Ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών. Η ανάπτυξη στρατηγικών αφορά στην ανάπτυξη δεξιάτητας και επίλυση προβλημάτων, οι οποίοι είναι γνωστικοί μηχανισμοί, αλλά προσφέρουν έμμεσο μηχανισμό στην επίδραση στους στόχους (Locke et al., 1981; Locke & Latham, 1990). Τα άτομα με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα αναπτύσσουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές, σε σχέση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Latham, Winters & Locke, 1994; Wood & Bandura, 1989).

Επίσης όταν τα άτομα εκπαιδεύονται στη χρήση κατάλληλων στρατηγικών, σε αυτά που έχουν δοθεί συγκεκριμένοι στόχοι απόδοσης είναι περισσότερο πιθανό να οδηγηθούν σε αύξηση της απόδοσής τους, σε σχέση με τα άτομα που τους έχουν δοθεί άλλοι τύποι στόχων (πχ. στόχοι αποτελέσματος). Η χρησιμοποίηση του όρου «στόχοι απόδοσης» στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφέρεται στους στόχους που ελέγχονται από τις ικανότητες των ατόμων και είναι προσωπικά ορισμένοι, ενώ ο όρος «στόχοι αποτελέσματος» είναι αυτοί που τίθενται από τους άλλους (Early & Perry, 1987). Εάν η στρατηγική που χρησιμοποιεί ένα άτομο δεν είναι η κατάλληλη, τότε οι δύσκολοι στόχοι αποτελέσματος οδηγούν σε χειροτέρευση της απόδοσης σε σχέση με τους εύκολους στόχους (Audia, Locke & Smith, 2000), πιθανά γιατί επηρεάζουν αρνητικά την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου. Άτομα με χαμηλή αυτοπεποίθηση βιώνουν

αρνητικά συναισθήματα για την αίσθηση του εαυτού, ενώ άτομα με υψηλή αυτοπεποίθηση βιώνουν λιγότερο αρνητικά συναισθήματα. Επίσης υπάρχουν συχνά αλληλεπιδράσεις στόχων-στρατηγικών, γεγονός που κάνει ισχυρότερη τη σχέση αυτή όταν οι στρατηγικές αυτές είναι αποτελεσματικές (Durham, Knight & Lake, 1997).

Διαμεσολαβητές στον καθορισμό στόχων

Οι στόχοι επηρεάζονται και από άλλους παράγοντες που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές στην αύξηση της απόδοσης. Τέτοιοι παράγοντες είναι η δέσμευση στο στόχο, η ανατροφοδότηση και η συνθετότητα ή δυσκολία της δραστηριότητας (Locke & Latham, 1990) και αναλύονται παρακάτω:

Δέσμευση στο στόχο. Η δέσμευση στο στόχο μπορεί να οριστεί ως η αποφασιστικότητα του ατόμου να προσπαθήσει για το στόχο του και η επιμονή του να τον επιδιώκει διαρκώς (Hollenbeck, Williams & Klein, 1989). Γενικά έχει φανεί ότι η σχέση απόδοσης-στόχου είναι ισχυρότερη όταν τα άτομα δεσμεύονται στους στόχους τους (Seijts & Latham, 2000) και ειδικότερα η δέσμευση είναι ισχυρότερη όταν οι στόχοι είναι δύσκολοι (Klein, Wesson, Hollenbeck & Alge, 1999). Ερευνητικά αποτελέσματα στον αθλητισμό ενισχύουν την άποψη ότι τα υψηλά επίπεδα αντίληψης της δέσμευσης και η αυξημένη συμμετοχή του ατόμου συνδέονται με παράγοντες όπως είναι η ευχαρίστηση, η προσωπική επένδυση στη δραστηριότητα και η άντληση ευκαιριών για ανάδειξη (Carpenter, Scanlan, Simons & Lobel, 1993). Όσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση που αποκομίζει το άτομο, τόσο μεγαλύτερη είναι η δέσμευσή του στη δραστηριότητα. Η προσωπική επένδυση αναφέρεται σε στοιχεία ψυχολογικά και σωματικά που βιώνονται σε μια δραστηριότητα, όπως χρόνος, προσπάθεια και χρήματα. Η σημασία που αποδίδεται σε αυτόν τον παράγοντα εξαρτάται από τη φύση της δραστηριότητας. Επίσης όσο πιο μεγάλες είναι οι ευκαιρίες συναναστροφής που προσδοκούν τα άτομα, τόσο πιο υψηλό είναι και το επίπεδο δέσμευσης, συνεπώς και το περιβάλλον (προπονητής, σχέσεις με συναθλητές) παίζει σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα.

Η δέσμευση έχει επίσης σχέση με τα επίπεδα αυτό-καθορισμού του ατόμου. Υψηλότερα επίπεδα αυτό-καθορισμού σηματοδοτούν υψηλότερη αντίληψη δέσμευσης στη φυσική δραστηριότητα, ενώ αντίθετα χαμηλά επίπεδα αυτό-καθορισμού συνδυάζονται με μειωμένη αντίληψη της δέσμευσης (Alexandridis et al., 2002; Vallerand & Rousseau, 2001). Τέλος η έλλειψη κινήτρων σχετίζεται αρνητικά με τη δέσμευση. Η άποψη αυτή μπορεί να δικαιολογηθεί μέσω της γνωστικής αξιολόγησης (Deci & Ryan, 1985), η οποία

αναφέρει ότι η έλλειψη κινήτρων ανταποκρίνεται στην έλλειψη στόχων και ενδιαφέροντος για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα και προκαλεί στα άτομα μειωμένα αισθήματα ικανότητας. Επίσης τα άτομα που έχουν έλλειψη κινήτρων διακατέχονται από κατάθλιψη και απάθεια και δεν επιζητούν αμοιβές. Συνεπώς ένα άτομο που χαρακτηρίζεται από έλλειψη κινήτρων δεν έχει ουσιαστικούς λόγους να δεσμευτεί στη συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σε σχετική εργασία στην εκπαίδευση (Theodorakis, 1996), φοιτητές/τριες ειδικότητας τένις προσπαθούσαν να πετύχουν το μεγαλύτερο δυνατό αριθμό πετυχημένων σέρβις. Στην αρχή εκτέλεσαν δυο φορές σέρβις την κάθε φορά. Στη συνέχεια αφού ενημερώθηκαν για την επίδοσή τους, καθόρισαν μόνοι τους γραπτά και προφορικά έναν ακριβή αριθμό πετυχημένων σέρβις που πίστευαν ότι μπορούσαν να πετύχουν την επόμενη φορά. Αμέσως μετά συμπλήρωσαν σχετικό ερωτηματολόγιο στο οποίο εξέφρασαν το βαθμό δέσμευσής τους στο στόχο που θέσανε και εκτέλεσαν ξανά τα 15 σέρβις. Αυτή η διαδικασία επαναλήφθηκε άλλη μια φορά. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι όσο πιο πολύ δεσμεύονταν τα άτομα, τόσο πιο δύσκολους στόχους έθεταν και τόσο πιο καλά απέδιδαν. Ταυτόχρονα υπήρξε σημαντική βελτίωση μεταξύ της αρχικής και της τελικής προσπάθειας των φοιτητών/τριών ως αποτέλεσμα των στόχων που θέσανε και του βαθμού της δέσμευσής τους. Με τα αποτελέσματα αυτά φάνηκε ότι συμφωνεί και η έρευνα των Κρομμύδα, Μουζακίδη, Πατσιαούρα, Κοκκαρίδα και Θεοδωράκη (2004). Ειδικότερα φάνηκε ότι η δέσμευση μεσολαβούσε στην αυτό-αποτελεσματικότητα των ατόμων για τους στόχους που έθεταν, σε ένα πρόγραμμα κινητικών δεξιοτήτων στην πετοσφαίριση, με σκοπό την αύξηση του ενδιαφέροντος και της κινητικής απόδοσης των φοιτητών/τριών σ' αυτό.

Η θεωρία αναφέρει ότι η δέσμευση μπορεί να κάνει σημαντικούς τους στόχους στα άτομα, γιατί τουλάχιστον μερικά κατέχουν τον έλεγχο. Σε μια σειρά ερευνών φάνηκε ότι όταν η δυσκολία του στόχου υπήρχε συνεχώς, σ' αυτά τα άτομα που έθεταν στόχους και σ' αυτά που ορίζονταν οι στόχοι από τους άλλους, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Dossett, Latham & Mitchell, 1979, αναφέρεται στο Locke & Latham, 2002; Latham & Marshall, 1982; Latham & Saari, 1979a, αναφέρεται στο Locke & Latham, 2002; Latham & Steele, 1983). Όμως σε μια άλλη σειρά ερευνών (Erez, 1986; Erez, Earley & Hulin, 1985; Erez & Kanfer, 1983) φάνηκαν ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα. Στον αθλητισμό (Ronan, Latham & Kinne, 1973, αναφέρεται στο Locke & Latham, 1990) και σε μια έρευνα στην εργασία (Latham & Saari, 1979b, αναφέρεται στο Locke και Latham, 2002) φάνηκε ότι η επίβλεψη του ελεγκτή να ορίζει στόχους, δημιουργούσε

χαρακτηριστικά απαίτησης. Συνεπώς το πρωταρχικό όφελος της δέσμευσης των ατόμων στον καθορισμό στόχων φάνηκε ότι είναι γνωστικό, παρά ότι έχει σχέση με τα εσωτερικά κίνητρα.

Ανατροφοδότηση. Ένας βασικός μηχανισμός που διαμεσολαβεί στην επίδραση των στόχων στην απόδοση και επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι και η ανατροφοδότηση, η σχετική με τη γνώση του αποτελέσματος. Η δράση των ατόμων επηρεάζεται από τις επιτυχίες και τις αποτυχίες. Ο μηχανισμός της ανατροφοδότησης δείχνει την κατεύθυνση και την ένταση στη δράση των ατόμων και οδηγεί στην επιτυχία, εκφράζοντας πάντα ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα. Όταν τα άτομα ξέρουν που να κατευθύνουν τη δράση τους χωρίς να ξοδέψουν επιπλέον ενέργεια με σκοπό να φέρουν το επιθυμητό αποτέλεσμα, αυξάνεται το ενδιαφέρον τους για τη δράση και η προσπάθεια που καταβάλλουν, με σκοπό να επιβεβαιώσουν τις υπάρχουσες ικανότητές τους. Ακόμη περισσότερο αναφέρεται ότι η επίδραση της ανατροφοδότησης στον καθορισμό στόχων στην απόδοση έχει συνδεθεί με τους δύσκολους στόχους (Becker, 1978, αναφέρεται στο Locke & Latham 2002). Ειδικότερα στη συγκεκριμένη έρευνα σε τέσσερις οικογένειες που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, τους ζητήθηκε να θέσουν στόχο δύσκολο (να μειώσουν την κατανάλωση ρεύματος μέχρι 20%) και σε άλλες τέσσερις, που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα, τους ζητήθηκε να θέσουν εύκολο στόχο (να μειώσουν την κατανάλωση μέχρι 2%). Και στις δύο ομάδες δινόταν ανατροφοδότηση σχετικά με τον στόχο 3 φορές τη βδομάδα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι η ομάδα που έθεσε δύσκολους στόχους παρουσίασε βελτίωση μεγαλύτερη στην απόδοση. Συνεπώς ο συνδυασμός δύσκολων στόχων και ανατροφοδότησης σχετίζεται θετικά με υψηλότερα επίπεδα απόδοσης και στη συγκεκριμένη περίπτωση με τη μεγαλύτερη μείωση στην κατανάλωση του ρεύματος. Σε άλλη σχετική έρευνα των Kyllο και Landers (1995) στον αθλητισμό φάνηκε ότι η ανατροφοδότηση επιτρέπει στα άτομα να πετυχαίνουν τους στόχους τους, καθώς επιτρέπει να κάνουν προσαρμογές όταν οι στόχοι είναι δύσκολο να επιτευχθούν.

Συνθετότητα δουλειάς. Τρίτος διαμεσολαβητής στον καθορισμό στόχων είναι η συνθετότητα της δραστηριότητας. Σε μια σχετική έρευνα ελέγχου πιλοταρίσματος (Kanfer & Ackerman, 1989), μία σύνθετη δραστηριότητα, φάνηκε ότι όταν τα άτομα είχαν έλλειψη γνώσης ή δεξιοτήτων να εκτελέσουν τη δραστηριότητα αποτελεσματικά, η ενεργοποίησή τους να θέσουν συγκεκριμένο και δύσκολο στόχο, λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα που πρέπει να πετύχουν, οδηγούσε τα άτομα σε μείωση της απόδοσης, σχετικά με την

ενεργοποίησή τους «να κάνουν ό,τι καλύτερο μπορούσαν». Αυτό συνέβαινε γιατί τα άτομα όταν είναι στη φάση της μάθησης, πριν δηλαδή οι ρουτίνες απόδοσης αυτοματοποιηθούν, οι γνωστικές τους πηγές έπρεπε να επικεντρωθούν στις διαδικασίες που απαιτούνταν προκειμένου να εκτελέσουν καλά, παρά στην επίτευξη ενός συγκεκριμένου επιπέδου στην απόδοση.

Σε έρευνα των Winters και Latham (1996), φάνηκε ότι ο τύπος του στόχου που έθεταν τα άτομα εξηγούσαν τα αποτελέσματα των Kanfer και Ackerman (1989). Όταν η δραστηριότητα ήταν για τα άτομα γνωστή, φάνηκε ότι το να θέτουν συγκεκριμένο στόχο υψηλής απόδοσης, τα οδηγούσε σε υψηλότερη απόδοση, από ό,τι το να «κάνουν το καλύτερο δυνατό». Αλλά όταν η δραστηριότητα απαιτούσε γνώση, επιβεβαιώθηκαν οι Kanfer και Ackerman (1989), σχετικά με την άποψη τους, ότι προκειμένου να ενεργοποιηθούν τα άτομα να κάνουν «το καλύτερο δυνατό» αυτό τα οδηγούσε σε υψηλότερη απόδοση, παρά το να θέσουν συγκεκριμένο προκλητικό στόχο απόδοσης. Το να θέτουν τα άτομα υψηλής δυσκολίας στόχο απόδοσης είναι αποτελεσματικό μόνο όταν έχουν τη δυνατότητα να εκτελέσουν καλά μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σε μια δραστηριότητα που απαιτεί μάθηση, πρέπει να τεθεί συγκεκριμένος στόχος μάθησης. Ο στόχος μάθησης αλλάζει την προσοχή στην ανακάλυψη και στην εμπλοκή σε σχετικές με τη δραστηριότητα στρατηγικές ή διαδικασίες και απομακρύνει τις δραστηριότητες τις σχετικές με τα αποτελέσματα επίτευξης. Αυτό συμβαίνει γιατί δραστηριότητες που είναι σύνθετες για τα άτομα συχνά απαιτούν πηγές προσοχής, για να μάθουν τα άτομα τι απαιτείται, με σκοπό να τις εκτελέσουν καλά (Kanfer, 1990; Kanfer & Ackerman, 1989; Locke, 2000). Για τις δραστηριότητες τις οποίες τα άτομα έχουν ήδη την απαιτούμενη ικανότητα να εκτελέσουν αποτελεσματικά, ο στόχος μάθησης εστιάζει την προσοχή στην ανακάλυψη νέων στρατηγικών, παρά η επίτευξη συγκεκριμένου επιπέδου απόδοσης (Winters & Latham, 1996).

Σε μια σχετική έρευνα στην εκπαίδευση (Burton, 1989), οι μαθητές/τριες έθεταν συγκεκριμένους στόχους για κάθε μια από τις επτά δεξιότητες στο μπάσκετ, οι οποίες διαφέρουν στη συνθετότητα. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι συγκεκριμένοι στόχοι οδηγούσαν σε καλύτερη απόδοση σε όλες τις δεξιότητες, από ότι η ομάδα που είχε σαν στόχο να κάνει «ό,τι καλύτερο μπορούσε». Πρόσθετα φάνηκε ότι οι διαφορές στις επιδράσεις των σύνθετων και των απλών δεξιοτήτων φάνηκε ότι ίσως εξαφανίζονταν κατά τη διάρκεια επαναλαμβανόμενων προσπαθειών στη δεξιότητα. Αυτό πιθανά οφειλόταν στην ανάπτυξη γνωστικών στρατηγικών για την εκτέλεση σύνθετων δεξιοτήτων.

Ένας άλλος παράγοντας που φάνηκε ότι αυξάνει την απόδοση σε μια σύνθετη και νέα δραστηριότητα ήταν η χρήση άμεσων στόχων. Σε μια σχετική έρευνα στον αθλητισμό φάνηκε η αποτελεσματική χρήση των άμεσων και μακροπρόθεσμων στόχων σε συνδυασμό (Kyllo & Landers, 1995). Πρόσθετα αναφέρεται ότι η άμεση ενημέρωση για την επίδοση ή η οδηγία για τη διόρθωση της τεχνικής είναι αναγκαία προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση στην επίτευξη του στόχου, γιατί κατευθύνει τα άτομα στο να μετρούν, να βλέπουν και να προσέχουν διαρκώς και γιατί τους γνωστοποιεί το συγκεκριμένο επίπεδο επίτευξης στη συγκεκριμένη στιγμή (Θεοδωράκης και συν., 2003).

Από τις προηγούμενες έρευνες φάνηκε ότι ο συνδυασμός άμεσων στόχων με τους μακροπρόθεσμους, φάνηκε περισσότερο αποτελεσματικός στη βελτίωση της παρακίνησης και τελικά της απόδοσης, ειδικά στις σύνθετες δραστηριότητες, καθώς οι άμεσοι στόχοι είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στη βελτίωση της προσοχής και κατεύθυνσης δράσης. Επιπλέον για τις δραστηριότητες τις οποίες τα άτομα έχουν την απαιτούμενη ικανότητα να εκτελέσουν αποτελεσματικά, φάνηκε ότι οι στόχοι μάθησης είναι περισσότερο αποτελεσματικοί παρά οι δύσκολοι στόχοι απόδοσης (Winters & Latham, 1996).

Προσδοκίες και κοινωνικό-γνωστικές θεωρίες

Η θεωρία καθορισμού στόχων φαίνεται να αντιτίθεται στη θεωρία του Vroom's (1964, αναφέρεται στο Locke & Latham, 2002) για την αξία-ατομικότητα-προσδοκίες, σύμφωνα με την οποία αναφέρεται ότι η αιτία για δράση είναι πολύπλοκη συνεργασία της αξίας που προσδίδει το άτομο στο στόχο (σημαντικότητα), της ατομικότητας (της πίστης ότι η απόδοση θα οδηγήσει στις αμοιβές) και της προσδοκίας (της πίστης ότι η προσπάθεια θα οδηγήσει στην απόδοση που χρειάζεται για να πετύχει τις αμοιβές). Όμως επειδή οι δύσκολοι στόχοι είναι δυσκολότερο να τους πετύχει το άτομο από ότι οι εύκολοι στόχοι, η προσδοκία για την επιτυχία του στόχου σχετίζεται αρνητικά με την απόδοση. Δηλαδή η προσδοκία για την επιτυχία είναι μικρότερη όσο ανεβαίνει η δυσκολία του στόχου. Η αξία όμως της επιτυχίας είναι αντιστρόφως ανάλογη με τις πιθανότητες επιτυχίας. Όσο πιο λίγες πιθανότητες επιτυχίας υπάρχουν, τόσο πιο μεγάλη είναι η αξία που προσδίδεται στην κατάκτησή της. Δηλαδή η αξία που δίνεται στην επιτυχία, είναι αντιστρόφως ανάλογη με το βαθμό δυσκολίας και τα κίνητρα για συμμετοχή ή όχι σε μια τέτοια δραστηριότητα κι έχουν να κάνουν κυρίως με τα συναισθήματα που ακολουθούν μετά την επιτυχία ή την αποτυχία.

Η προφανής αντιπαράθεση των δύο θεωριών επιλύθηκε διαχωρίζοντας την προσδοκία μέσα στον ίδιο βαθμό δυσκολίας στόχων, σε αντίθεση με τις προσδοκίες μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας των στόχων. Σε έρευνα των Locke, Motowidlo και Bobko (1986) φάνηκε ότι όταν το επίπεδο δυσκολίας του στόχου διατηρείται συνεχώς, το οποίο επιβεβαιώνεται από την θεωρία της σημαντικότητας-ατομικότητας-θεωρία προσδοκίας, οι υψηλότερες προσδοκίες οδηγούσαν σε υψηλότερα επίπεδα απόδοσης. Μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας των στόχων, χαμηλότερες προσδοκίες σχετίστηκαν με υψηλότερα επίπεδα δυσκολίας στόχων και σχετίζονταν θετικά με την υψηλότερη απόδοση.

Αυτός ο διαχωρισμός μέσα και μεταξύ του επιπέδου δυσκολίας των στόχων δεν αποτελεί θέμα στην κοινωνικό-γνωστική θεωρία (Bandura, 1986, 1997) καθώς σημαντική θέση στη θεωρία αυτή κατέχει η ιδέα της αντιλαμβανόμενης ικανότητας, η οποία είναι σημαντική στη θεωρία καθορισμού στόχων με πολλούς τρόπους. Ειδικότερα όταν οι στόχοι τίθενται από τα άτομα, τα άτομα με υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα θέτουν υψηλότερης δυσκολίας στόχους από αυτά που έχουν χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Επίσης είναι περισσότερο δεσμευμένα στους τιθέμενους στόχους, βρίσκουν και χρησιμοποιούν καλύτερες στρατηγικές για να ευθυγραμμιστούν με το επίπεδο δυσκολίας του στόχου και ανταποκρίνονται περισσότερο θετικά στην αρνητική ανατροφοδότηση, σε σχέση με τα άτομα που έχουν χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα (Locke & Latham, 1990; Seijts & Latham, 2001).

Η αυτό-ρύθμιση, ή η συστηματική προσπάθεια του ατόμου να κατευθύνει τις προσπάθειες, τις σκέψεις του, τα αισθήματα και τις δράσεις του προς την επίτευξη του στόχου (Zimmerman, 2000), έχει λάβει μεγάλη σημασία στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση (Shchunk & Zimmerman, 1997). Οι στόχοι αυξάνουν την αυτό-ρύθμιση διαμέσου της επίδρασής τους στην παρακίνηση, στη μάθηση, στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα και στην αυτό-αξιολόγηση στην πρόοδο (Bandura, 1997; Schunk, 1995), καθώς τα άτομα που εργάζονται σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, συγκρίνουν το κύριο επίπεδο απόδοσης με αυτό του στόχου. Οι αυτό-αξιολογήσεις της προόδου ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και αυξάνουν την επιμονή των ατόμων στην παρακίνησή τους. Η αντιλαμβανόμενη διαφορά μεταξύ της απόδοσης που τα άτομα πραγματοποιούν και του επιπέδου του στόχου, ίσως δημιουργεί κάποια απογοήτευση, η οποία με τη σειρά της αυξάνει την προσπάθεια των ατόμων στη συνέχεια. Αν και η απογοήτευση (μη ικανοποίηση) μπορεί να οδηγήσει στην παραίτηση, αυτό δεν θα συμβεί εάν τα άτομα

πιστεύουν ότι μπορούν να πετύχουν. Ένας τρόπος για να μην εγκαταλείψουν τα άτομα τη δραστηριότητα είναι το να αλλάξουν την στρατηγική τους ή το να ζητήσουν βοήθεια από τους άλλους. Η επίτευξη του στόχου χτίζει την αυτό-αποτελεσματικότητα και καθοδηγεί τα άτομα να επιλέγουν νέους και προκλητικούς στόχους (Schunk, 1995).

Καθορισμός στόχων και επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή

Η θεωρία γνωστικής αξιολόγησης (Deci & Ryan, 1985) προτείνει ότι τα εσωτερικά κίνητρα επηρεάζονται κυρίως από δυο παράγοντες: την αίσθηση ικανότητας των ατόμων και την αντίληψή τους για αυτονομία σε σχέση με τις πράξεις τους. Σε ότι αφορά το τελευταίο, το ζήτημα της «αντιλαμβανόμενης εστίας» ή του «αντιλαμβανόμενου τόπου αιτιότητας» (deCharms, 1968) συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει την αίσθηση αυτονομίας των ατόμων. Ο αντιλαμβανόμενος τόπος αιτιότητας αναφέρεται στην αντίληψη που έχουν τα άτομα για τους λόγους για τους οποίους υιοθετούν μια συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι Ryan και Connell (1989) έχουν εφαρμόσει τον αντιλαμβανόμενο τόπο αιτιότητας (perceived locus of causality) σαν μια συνέχεια ή διάσταση, όπου διαφορετικές μορφές ρύθμισης της συμπεριφοράς μπορούν να εντοπιστούν και αυτές οι συμπεριφορές είναι η ολοκληρωμένη ρύθμιση, η εσωτερική ρύθμιση, η εσωτερική πίεση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση και η εξωτερική ρύθμιση (όπως ήδη έχει αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο). Οι Ryan και Connell (1989) έχουν ισχυριστεί ότι αυτές οι διαφορετικές μορφές παρακίνησης μπορούν να εντοπιστούν σε μια συνέχεια αντιληπτών στοιχείων αιτιότητας, με την εξωτερική ρύθμιση στο ένα άκρο και την εσωτερική ρύθμιση στο άλλο. Αυτή η συνέχεια αντιπροσωπεύει μια «ένδειξη σχετικής αυτονομίας» όπως γίνεται αντιληπτή από το άτομο. Επίσης οι Ryan και Connell (1989) προσπάθησαν να εκτιμήσουν τους προσανατολισμούς των ατόμων απέναντι σ' αυτούς τους διαφορετικούς τύπους ρύθμισης της συμπεριφοράς στον ακαδημαϊκό τομέα. Από την έρευνά τους φάνηκε ότι η εξωτερική ρύθμιση και η εσωτερική πίεση σχετίζονταν θετικά με το γνωστικό άγχος, ενώ η αναγνωρίσιμη ρύθμιση και τα εσωτερικά κίνητρα σχετίζονταν θετικά με την ευχαρίστηση και την προσπάθεια. Σε έρευνα των Vallerand και Bissonnette (1992), φάνηκε ότι οι μαθητές/τριες που εγκατέλειψαν ένα πανεπιστημιακό μάθημα ήταν λιγότερο εσωτερικά παρακινούμενοι, ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αναγνωρίσιμης ρύθμισης και υψηλότερα επίπεδα έλλειψης συμμετοχής σε σχέση με τους μαθητές/τριες που παρέμειναν στο μάθημα.

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτό-καθορισμού είναι πιθανό ότι θέτοντας ένα στόχο για την εκπλήρωση ενός εφικτού αποτελέσματος (ειδικά όταν ο στόχος είναι δύσκολος) ότι μειώνεται το στοιχείο της διασκέδασης και της προσπάθειας στη δραστηριότητα. Η αλλαγή αυτή από τον εσωτερικό τόπο αιτιότητας (διασκέδαση), σε εξωτερικό τόπο αιτιότητας (π.χ. εξωτερική αμοιβή) περιγράφεται ως υποβιβασμός της εσωτερικής παρακίνησης (Deci, 1975; Lepper & Greene, 1975, αναφέρεται στο Deci & Ryan, 1980). Έτσι οι εξωτερικές αμοιβές που δίνονται για τη δραστηριότητα την οποία τα άτομα τη βρίσκουν ήδη ενδιαφέρουσα και ικανοποιητική, φάνηκε να υποβαθμίζουν τα επακόλουθα παρακίνησης για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα (Deci & Ryan, 1991). Αντίθετα όταν οι αμοιβές δίνουν θετική πληροφόρηση σχετικά με την ικανότητα (Horn, 1985), φάνηκε ότι αυξάνουν τα επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή, όπως αυτά της προσπάθειας και του ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα (Rosenfeld, Folger & Adelman, 1980).

Σε έρευνες μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονταν προγράμματα καθορισμού στόχων στο πλαίσιο της ολυμπιακής παιδείας σε συνδυασμό με αθλοπαιδιές (Θεοφανίδης, 2002) και στη φυσική αγωγή σε συνδυασμό με την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης των μαθητών/τριών (Κιορπέ, 2002), φάνηκε θετική επίδραση του καθορισμού στόχων στην απόδοση (δοκιμασίες καλαθοσφαίρισης και πετοσφαίρισης και φυσικής κατάστασης αντίστοιχα) και στη διασκέδαση (Κιορπέ, 2002), προσπάθεια, αντιλαμβανόμενη ικανότητα, ενώ μειώθηκε η πίεση των μαθητών/τριών στην έρευνα του Θεοφανίδη (2002).

Σε μια άλλη σχετική έρευνα των Anshel και των συνεργατών του (1992) σκοπός ήταν να εξεταστεί η σχέση μεταξύ συνθετότητας δουλειάς, δύσκολων στόχων και πώς επιδρούν στα επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή στη δραστηριότητα και στην κινητική απόδοση των φοιτητών/τριών. Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν 54 φοιτητές/τριες οι οποίοι πήραν μέρος σε ένα ταχυδακτυλουργικό πρόγραμμα στόχων και οι οποίοι έδειχναν αρχικά διασκέδαση, ενδιαφέρον και έπαιρναν βαθμολογία 10 βαθμών στο μάθημα. Το πρόγραμμα παρέμβασης αποτελούνταν από 2 σετ των 20 επαναλήψεων και η κινητική δεξιότητα που εξετάστηκε ήταν το πέταγμα και το πιάσιμο με το ίδιο χέρι δύο σφαιρικών αντικειμένων (απλή δεξιότητα) και το πέταγμα και πιάσιμο τριών αντικειμένων με τα δύο χέρια (σύνθετη δεξιότητα). Όλοι οι συμμετέχοντες ήταν αρχάριοι στη δεξιότητα και συμμετείχαν σε μια από τις τέσσερις συνθήκες καθορισμού στόχων: α) εύκολοι στόχοι-50% πάνω από το καλύτερο προηγούμενο αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια των 20 πρακτικών δοκιμασιών, β) δύσκολοι στόχοι-100% πάνω από το προηγούμενο καλύτερο αποτέλεσμα κατά τη διάρκεια των 20 πρακτικών δοκιμασιών, γ) καθορισμός

δικών τους στόχων μετά από τις 20 πρακτικές δοκιμασίες και δ) όχι στόχους- ομάδα ελέγχου. Αρχικά τα άτομα εκτελούσαν τη δεξιότητα με το πέταγμα και πιάσιμο των αντικειμένων με το ένα χέρι (1^η φάση), αφού πρώτα εκτελούσε ένα μοντέλο και στη συνέχεια έπαιρναν ανατροφοδότηση μόνο για τις τελευταίες πέντε προσπάθειες του πρώτου σετ των 20 επαναλήψεων. Κατόπιν καθόριζαν σε ποια ομάδα θα εντάσσονταν βάσει της επίδοσής τους. Στη συνέχεια εκτελούσαν τις 20 προσπάθειες (2^η φάση) στη δεξιότητα με τα τρία αντικείμενα και καταγραφόταν η επίδοσή τους, ενώ είχαν και πληροφόρηση για το εάν πέτυχαν το στόχο τους ή όχι. Στο τέλος της κάθε φάσης συμπλήρωναν ερωτηματολόγιο για την μέτρηση της ευχαρίστησης, της διασκέδασης, της ικανοποίησης και της προσπάθειας και καταγραφόταν η επίδοσή τους σε κάθε φάση ξεχωριστά. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο καθορισμός τόσο των εύκολων όσο και των δύσκολων στόχων αύξησε την κινητική απόδοση των φοιτητών/τριών στη δεξιότητα και ο καθορισμός δύσκολων στόχων αύξησε τη διασκέδαση, ευχαρίστηση και προσπάθεια περισσότερο σε σχέση με τους εύκολους στόχους.

Όμως υπάρχουν περιπτώσεις στις οποίες φάνηκε ότι τα επακόλουθα παρακίνησης αυξάνονταν όταν οι φοιτητές/τριες μάθαιναν από την αποτυχία τους. Σε μια σχετική έρευνα στη δεξιότητα του σουτ στο μπάσκετ (McAuley & Tammen, 1989), φάνηκε να επιβεβαιώνεται η προηγούμενη άποψη, δηλαδή ότι οι αντιλήψεις της προσωπικής επιτυχίας ήταν αυτές που επιδρούσαν στην αύξηση των επακόλουθων παρακίνησης, παρά τα ακριβή αποτελέσματα των στόχων (νίκης/ήττας). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαίωσαν την άποψη των Deci και Ryan (1980) σχετικά με την αύξηση της διασκέδασης, ευχαρίστησης, προσπάθειας και μείωσης του άγχους, όταν τα άτομα αντιλαμβάνονταν τους εαυτούς τους ότι εκτελούσαν καλά στη δραστηριότητα.

Στην πραγματικότητα η πρωταρχική επίδραση στην αποτελεσματικότητα καθορισμού στόχων είναι η σύγκριση του κύριου επιπέδου απόδοσης του ατόμου και του προσδοκώμενου επιπέδου (Weinberg et al., 1990), καθώς και της αισιοδοξίας πρόκλησης με την οποία εμφανίζεται η δραστηριότητα στο άτομο (Deci, 1975). Στη φυσική δραστηριότητα, φάνηκε ότι οι προσδοκίες των ατόμων και η κατοχή του επιπέδου δυσκολίας του τιθέμενου στόχου ήταν καθοριστικοί παράγοντες στην αύξηση της διασκέδασης-ευχαρίστησης και προσπάθειας στη δραστηριότητα (Weinberg et al., 1990).

Εδώ λοιπόν τίθεται το ερώτημα: «Τι είναι αυτό που κάνει τα άτομα να επιλέγουν δύσκολους στόχους;». Ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρούσε στην επιλογή δύσκολων στόχων φάνηκε ότι ήταν οι προηγούμενες εμπειρίες των ατόμων. Ειδικότερα

στην έρευνα των Anshel και των συνεργατών του (1992), φάνηκε ότι οι δύσκολοι στόχοι συνδέονταν με την υψηλότερη διασκέδαση-ευχαρίστηση από ότι οι εύκολοι ή οι αόριστοι στόχοι. Ο ρόλος της αντιλαμβανόμενης ικανότητας είναι σημαντικός στην επιλογή δύσκολων στόχων και στο σχολικό περιβάλλον, γιατί οι μαθητές/τριες που έχουν προηγούμενες εμπειρίες αισθάνονται και είναι περισσότερο σωματικά ικανοί και είναι περισσότερο πιθανό να βρίσκουν ενδιαφέρον και διασκεδαστικό το μάθημα της φυσικής αγωγής, να θέτουν περισσότερο προκλητικούς στόχους και τελικά να θέλουν να συμμετέχουν και μελλοντικά στη δραστηριότητα (έχουν αυτό-καθοριζόμενη παρακίνηση), σε σχέση με τους λιγότερο ικανούς μαθητές/τριες (Papaioannou, 1994).

Πρόσθετα φάνηκε ότι εκτός από τις προηγούμενες εμπειρίες και ένας άλλος σημαντικός παράγοντας επιδρούσε στα επακόλουθα παρακίνησης των ατόμων, που ήταν η εσωτερική ατομική παρακίνηση των ατόμων προς τη δραστηριότητα. Αξίζει να εξεταστούν παράγοντες όπως οι ανάγκες του ατόμου να καλύψουν την αυτό-εκτίμηση (εμπιστοσύνη στον εαυτό) και την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους. Για παράδειγμα στην έρευνα του Locke και των συνεργατών του (1981) φάνηκε ότι τα άτομα που είχαν υψηλή ανάγκη επίτευξης, έθεταν υψηλότερους στόχους και ανταποκρίνονταν καλύτερα στις απαιτήσεις της δοθείσας κατάστασης σε σχέση με αυτούς που είχαν χαμηλές ανάγκες επίτευξης. Ειδικότερα φάνηκε ότι η χρήση της ανατροφοδότησης σχετικά με την πρόοδο και την ακρίβεια στόχου ήταν περισσότερο ελκυστικές στα άτομα με υψηλή ανάγκη επίτευξης, παρά στα άτομα που είχαν χαμηλή ανάγκη επίτευξης (Anshel et al., 1992). Κι επειδή τα άτομα παρακινούνται και συμπεριφέρονται σύμφωνα με την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους (Korman, 1970, αναφέρεται στο Anshel et al., 1992), τα άτομα που είχαν υψηλή αυτό-εκτίμηση φάνηκε ότι αύξησαν την προσπάθειά τους όταν είχαν θέσει δύσκολους στόχους, σε σχέση με αυτά τα άτομα που είχαν θέσει τους εύκολους στόχους, τα οποία φάνηκε ότι είχαν χαμηλή αυτό-εκτίμηση (Anshel et al., 1992).

Τα ευρήματα της έρευνας του Anshel και των συνεργατών του (1992) φάνηκε ότι συμφωνούν με την ψυχολογική θεωρία, η οποία υποστηρίζει ότι ο καθορισμός των στόχων είναι μία τεχνική που συμβάλλει στη βελτίωση της απόδοσης (σωματικής και πνευματικής) διότι: α) η προσοχή εστιάζει στα σημαντικά, β) αυξάνεται η προσπάθεια, γ) αυξάνεται η επιμονή και δ) αναπτύσσονται νέες στρατηγικές μάθησης. Με άλλα λόγια επιβεβαιώνεται ο προσανατολισμός στόχου στη μάθηση. Για να είναι όμως λειτουργικοί οι στόχοι απαιτείται να διαμορφώνονται με βάση τις ακόλουθες αρχές: α) Οι στόχοι πρέπει να είναι συγκεκριμένοι και μετρήσιμοι, β) να είναι προκλητικοί αλλά ρεαλιστικοί και γ) να

υπάρχει δέσμευση για την επίτευξή τους (Locke & Latham, 1990). Πρόσθετα φάνηκε ότι ο προσανατολισμός στόχων στη μάθηση σχετίζεται θετικά με τον αυτό-καθορισμό, την αύξηση στα επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή και την αντίστοιχη μείωση του άγχους των μαθητών/τριών.

Καθορισμός στόχων- διασκέδαση

Οι καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής συχνά αναφέρουν ότι ένας βασικός στόχος είναι να κάνουν το μάθημα μια διασκεδαστική εμπειρία για τους μαθητές/τριες τους (Placek, 1983). Παράλληλα με την άποψη των καθηγητών φυσικής αγωγής σχετικά με τη σημαντικότητα για τη διασκέδαση στο μάθημα, έχει δοθεί μεγάλο ενδιαφέρον στη διασκέδαση ως το κλειδί για τη συμμετοχή στην άσκηση και στα αθλήματα. Η ευχαρίστηση και η διασκέδαση έχει γίνει αντικείμενο μελέτης στα αθλήματα (Gould & Horn, 1984), όπου φάνηκε ότι παίζει σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση των αθλητών/τριών και γι' αυτό εξετάστηκε και στη σχολική φυσική αγωγή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λόγοι που οι μαθητές/τριες αναφέρουν το «γιατί» η φυσική αγωγή είναι διασκεδαστική γι' αυτούς. Σε μια σχετική έρευνα (Dickenson & Sparkes, 1988), όταν ρωτήθηκαν μαθητές/τριες ηλικίας 11-16 ετών γιατί θεωρούσαν το μάθημα της φυσικής αγωγής διασκεδαστικό ανέφεραν ότι η φυσική αγωγή ήταν σαν διάλειμμα από τη συνηθισμένη δουλειά στο σχολείο, υπήρχε διασκέδαση και ευχαρίστηση, έρχονταν σε επαφή με τους φίλους τους και για την υγεία και ευεξία. Ότι είχε ενδιαφέρον για τους μαθητές/τριες δε σχετίζεται άμεσα με την επίτευξη. Σε μια σχετική έρευνα του Παραϊοαννου (1995), φάνηκε ότι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης της διασκέδασης των μαθητών/τριών ήταν οι αντιλήψεις τους για τους στόχους επίτευξης της τάξης.

Παρόλη την εκτεταμένη βιβλιογραφία στο θέμα καθορισμού στόχων, ελάχιστες είναι οι έρευνες που εξέτασαν αν ο καθορισμός στόχων συνδέεται άμεσα με τα επακόλουθα της παρακίνησης, όπως την ευχαρίστηση ή την προσπάθεια. Η έρευνα των Anshel και των συνεργατών του (1992) είναι ίσως η μοναδική έρευνα που εξετάζει την επίδραση καθορισμού στόχων και στην παρακίνηση των ατόμων. Ειδικότερα στη συγκεκριμένη έρευνα φάνηκε ότι ο καθορισμός προσωπικών στόχων αύξησε τα εσωτερικά κίνητρα φοιτητών/τριών, όπως αυτά συνάγονται από τα επακόλουθα παρακίνησης όπως η διασκέδαση-ευχαρίστηση και η προσπάθεια, σε μία κινητική δραστηριότητα ταχυδακτυλουργικού χειρισμού αντικειμένων. Απαραίτητη προϋπόθεση για να συμβεί

αυτό ήταν η ύπαρξη προσωπικού, προκλητικού αλλά ρεαλιστικού στόχου στη δεξιότητα και η ύπαρξη καλά εσωτερικευμένης ρύθμισης της συμπεριφοράς των φοιτητών/τριών.

Πιο συγκεκριμένα στη σχολική φυσική αγωγή στην Ελλάδα φάνηκε ότι οι συγκεκριμένοι, προκλητικοί αλλά ρεαλιστικοί στόχοι αύξησαν την προσπάθεια και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και τελικά την απόδοσή τους στο μπάσκετ (Οικονομόπουλος και συν., 2003) και στο βόλεϊ (Κρομμύδας και συν., 2004). Επίσης αναφέρεται ότι η αύξηση του ενδιαφέροντος μέσα από επιλογές, η εφαρμογή δημοκρατικών και μαθητοκεντρικών στυλ διδασκαλίας και η προσωπική προσέγγιση των μαθητών/τριών στο σχολείο, δημιουργούσε θετικές εμπειρίες σ' αυτούς (Reeve, 2002) και αυτό με τη σειρά του επιδρούσε θετικά στη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα και εκτός σχολείου (Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang & Baranowski, 2005). Συνεπώς η αύξηση του ενδιαφέροντος και της διασκέδασης των μαθητών/τριών στα πλαίσια του υποχρεωτικού μαθήματος της φυσικής αγωγής κρίνεται σημαντικός παράγοντας για την αύξηση της εσωτερικής τους παρακίνησης, γεγονός που συμβάλλει και στην πρόθεση των μαθητών/τριών για τη συμμετοχή στη δραστηριότητα και εκτός σχολείου.

Καθορισμός στόχων – αντιλαμβανόμενη ικανότητα

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα ορίζεται ως η γενική άποψη για τα πιστεύω και τις αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για τις δυνατότητές τους (Harter, 1978, 1981). Οι άνθρωποι συμπεριφέρονται με τέτοιο τρόπο ώστε να επιβεβαιώνουν την ικανότητά τους (Deci & Ryan, 1985). Σύμφωνα με την θεωρία του αυτό-καθορισμού δεν υπάρχει κανένας πιο κεντρικός μηχανισμός που να επηρεάζει τις ενέργειες των ατόμων, από την πίστη στις προσωπικές ικανότητες. Εάν τα άτομα δεν πιστεύουν ότι έχουν την ικανότητα (αντιλαμβανόμενη ικανότητα) να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, τότε δεν θα προσπαθήσουν για την επιτυχία (Bandura, 1997). Σε σημαντικό αριθμό ερευνών φάνηκε ότι η αντιλαμβανόμενη ικανότητα σχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση, εάν οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι είναι ικανοί στη φυσική αγωγή και διασκεδάζουν τη συμμετοχή τους (Goudas et al., 1994; Goudas et al., 2000; Whitehead & Corbin, 1991).

Τα άτομα που νοιώθουν ότι έχουν υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα επικεντρώνουν την προσοχή τους στην ανάλυση και στο σχεδιασμό λύσεων για να ελέγξουν την κατάσταση που αντιμετωπίζουν (Bandura, 1991, 1997). Αντίθετα τα άτομα που αμφιβάλουν για την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους, επικεντρώνουν την προσοχή στις ικανότητές τους, σχηματίζοντας προκαταβολικά αρνητική γνώμη για τον εαυτό τους

αν δεν τα καταφέρει. Έτσι η προσδοκία που έχει το άτομο ότι θα τα καταφέρει ή όχι σε κάτι το οποίο θεωρεί σημαντικό ή όχι σημαντικό, επηρεάζει και τη μελλοντική του συμπεριφορά προς αυτό.

Τα άτομα για να εμπλακούν σε μια δραστηριότητα, συνήθως χρησιμοποιούν σαν σημείο αναφοράς την απόδοσή τους στο παρελθόν, λαμβάνοντας υπόψη πόσο πιστεύουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν και υπολογίζουν τα συναισθήματα που θα ακολουθήσουν μετά την εκτέλεση μιας πράξης (επιτυχία ή αποτυχία) (Theodorakis, 1995). Στο χώρο του αθλητισμού έχει βρεθεί ότι η προσδοκία της επιτυχίας (υψηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα) βελτιώνει την απόδοση, ενώ ο φόβος της αποτυχίας (χαμηλή αντιλαμβανόμενη ικανότητα) αυξάνει το άγχος (McAuley, 1985). Για παράδειγμα, η πεποίθηση των ηλικιωμένων ότι μπορούν να τα καταφέρουν σε φυσικές δραστηριότητες, έχει βρεθεί ότι αυξάνει τη συμμετοχή τους σ' αυτές, ενώ αντίθετα ο φόβος πρόκλησης ατυχημάτων από αυτές την μειώνει (Tinneti, Mendes de Leon, Doucette & Baker, 1994). Συνεπώς η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των ατόμων σε συνδυασμό με τις προηγούμενες εμπειρίες και την αυτοπεποίθηση παίζει καθοριστικό ρόλο στην αύξηση της ευχαρίστησης- διασκέδασης των ατόμων για συμμετοχή στη δραστηριότητα. Αρκεί βέβαια οι εμπειρίες των ατόμων να συνδέονται με την επιτυχία σε προσωπικό επίπεδο.

Καθορισμός στόχων και αθλητισμός

Ερευνητές από το χώρο του αθλητισμού (Burton, 1989; Kingston & Hardy, 1997; Miller & McAuley, 1987; Swain & Jones, 1995; Theodorakis et al., 1996) ασχολήθηκαν με την εφαρμογή της μεθόδου καθορισμού στόχων και από τα αποτελέσματά τους φάνηκε η υπεροχή της μεθόδου απέναντι στις πειραματικές ομάδες ελέγχου. Σε άρθρο τους οι Locke και Latham (1985) διατύπωσαν σημαντικές προτάσεις γύρω από την εφαρμογή της μεθόδου καθορισμού στόχων στον αθλητισμό. Μία από τις διαπιστώσεις τους ήταν ότι οι συγκεκριμένοι και δύσκολοι στόχοι παρέχουν σημαντικά καλύτερα αποτελέσματα στους αθλούμενους, από ό,τι οι εύκολοι, οι γενικοί στόχοι ή η έλλειψη στόχων.

Σε σχετικές εργασίες στον αθλητισμό φάνηκε ότι ανάλογα με το επίπεδο της αυτοπεποίθησης και της ικανοποίησης, τα άτομα επηρεάζονταν θετικά ή αρνητικά στην επίτευξη των στόχων τους. Ο διαμεσολαβητικός αυτός ρόλος των δύο αυτών μεταβλητών φάνηκε σε τεστ κοιλιακών, σε τεστ στην κολύμβηση, στο τένις και στο ισοκινητικό δυναμόμετρο (Garland, Weinberg, Bruya & Jackson, 1988; Lerner & Locke, 1995; Theodorakis, 1995, 1996; Theodorakis et al., 1996, 1997). Σε μια άλλη έρευνα των

Malliou, Beneka, Ginnekoroulou, Aggelousi και Theodoraki (1998) διατυπώθηκε η άποψη ότι ο στόχος «για τη νίκη» στους αθλητές/τριες είναι πολύ γενικός, ενώ οι συγκεκριμένοι στόχοι πιστοποιούν την επίτευξή τους δια μέσου της προσπάθειας των ατόμων και σε συνδυασμό με την ανατροφοδότηση, βελτιώνουν περισσότερο την απόδοσή τους. Αυτό βοηθά στο να κατευθύνει σωστά και να προσαρμόσει τις προσδοκίες των αθλητών/τριών, οι οποίες με τη σειρά τους ρυθμίζουν την ακριβή τους απόδοση.

Επίσης σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τους στόχους και την απόδοση είναι ο προσανατολισμός των στόχων. Ο μελλοντικός καθορισμός στόχων καθοδηγείται από την αντιλαμβανόμενη επιτυχία και την αποτυχία. Σε σχετική έρευνα των Παπαϊωάννου, Κουρτεσοπούλου και Κωνσταντακάτου (2005) φάνηκε ότι οι αθλητές/τριες της αναρρίχησης που είχαν προσωπικό στόχο απόδοσης, κατέβαλλαν έντονη προσπάθεια, αντλώντας ευχαρίστηση μέσα από την προσωπική τους βελτίωση, αποδεικνύοντας ότι η ικανότητα σε συνδυασμό με την σκληρή προσπάθεια ήταν αποφασιστικής σημασίας παράγοντες που οδηγούσαν στην επιτυχία και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους.

Οι Hall και Byrme (1988) διερωτήθηκαν για την επίδραση των στόχων στην στρατηγική, αναφορικά με την εκτέλεση δεξιοτήτων στα αθλήματα. Από την έρευνα τους φάνηκε ότι η πλειοψηφία των ερευνών απέτυχε να υποστηρίξει την επίδραση καθορισμού στόχων στα αθλήματα. Οι Beauchamp, Halliwell, Fournier και Kostner (1996) εφάρμοσαν μια παρέμβαση, διάρκειας 14 εβδομάδων, σε αρχάριους αθλητές γκολφ που περιλάμβανε μεταξύ των άλλων και τις τεχνικές καθορισμού στόχων και βρήκαν θετική επίδραση στην απόδοση των αθλητών/τριών, αύξηση της ευχαρίστησης και της διασκέδασής τους και μείωση της ενδοπροβαλόμενης ρύθμισης. Σε ανασκόπηση ερευνών των Burton και Naylor (2001), φάνηκε ότι ο καθορισμός στόχων στον αθλητισμό είναι μεν αποτελεσματικός σε ότι αφορά την αύξηση της απόδοσης, αλλά λιγότερο αποτελεσματικός από ότι σε άλλα πεδία επίτευξης. Μια πιθανή εξήγηση για το αποτέλεσμα αυτό είναι ότι οι αθλητές/τριες ίσως ήδη είναι υψηλά παρακινούμενοι για να συμμετάσχουν στην αθλητική δραστηριότητα, καθώς ο αθλητισμός είναι επιλογή τους.

Καθορισμός στόχων – άγχος. Τα συναισθήματα θεωρούνται πηγή ενεργοποίησης της συμπεριφοράς των ατόμων (Deci & Ryan, 1985) και επηρεάζουν τις μελλοντικές συμπεριφορικές επιλογές των ατόμων αυτών. Αρνητικά συναισθήματα όπως η ανία στο μάθημα και η πίεση, σχετίζονται με την έλλειψη παρακίνησης (Ntoumanis et al., 2004).

Οι στόχοι κατευθύνουν την προσπάθεια και παρέχουν στα άτομα την αίσθηση του εαυτού σχετικά με την απόδοσή τους. Έρευνες στο χώρο του αθλητισμού έχουν δείξει ότι

οι στόχοι δημιουργούν πρόσθετο κίνητρο στους αθλητές/τριες και μειώνουν το άγχος τους (Theodorakis, 1995, 1996). Σε σχετικές έρευνες στο τένις (Theodorakis, 1996) και στην κολύμβηση (Burton, 1989; Theodorakis, 1995) φάνηκε ότι τα άτομα που έθεσαν συγκεκριμένο, ατομικό, ελεγχόμενο δύσκολο στόχο και είχαν τις προσδοκίες ότι μπορούσαν να τον πετύχουν, μείωσαν το άγχος τους, αύξησαν την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους και βελτίωσαν την απόδοσή τους. Όταν αντίθετα τίθενται στόχοι αποτελέσματος δεν ελέγχονται από τα άτομα και δεν είναι ευέλικτοι στόχοι.

Σε σχετική έρευνα ο Burton (1989) εξέτασε την επίδραση ενός προγράμματος στόχων για μια ολόκληρη σεζόν σε κολυμβητές/τριες. Η ομάδα κολυμβητών/τριών που εργάστηκε όλη τη χρονιά με προσωπικούς στόχους απόδοσης, είχε λιγότερο άγχος, περισσότερη αυτοπεποίθηση και καλύτερη απόδοση. Αντίθετα η ομάδα των αθλητών/τριών που είχε ως στόχο τη νίκη, είχε περισσότερο άγχος, λιγότερη αυτοπεποίθηση και απέδωσε χειρότερα. Επομένως οι κολυμβητές/τριες που θέτουν ως στόχο να μειώσουν το χρόνο τους για συγκεκριμένα δευτερόλεπτα, δεν έχουν άγχος, γιατί προσπαθούν να πετύχουν ένα στόχο που ελέγχεται από τους ίδιους. Επίσης οι Hardy, Jones και Gould (1996) ανέφεραν ότι οι στόχοι στον αθλητισμό μπορεί να μην είναι λειτουργικοί σε κάποιες περιστάσεις και ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ των πολύ προκλητικών στόχων, της μείωσης της απόδοσης και του υψηλού άγχους. Αυτό μπορεί να συμβεί μερικώς εξαιτίας των ατομικών διαφορών όπως αναφέρθηκε από τον Burton (1993), ειδικότερα στα άτομα αυτά που δείχνουν χαμηλά επίπεδα αντιλαμβανόμενης ικανότητας.

Ακόμη περισσότερο μελετήθηκε η επίδραση καθορισμού στόχων στην αποκατάσταση τραυματισμένων αθλητών/τριών και φάνηκε ότι μειώνει το άγχος που βιώνουν οι τραυματισμένοι αθλητές/τριες. Στην έρευνα του Theodorakis και των συνεργατών του (1997) φάνηκε ότι ο καθορισμός στόχων επιδρούσε θετικά στη μείωση του άγχους των τραυματισμένων αθλητών/τριών και στην αύξηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς τους, γεγονός που οδήγησε στη βελτίωση της απόδοσής τους σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης αποκατάστασης 4 βδομάδων. Σε άλλη σχετική έρευνα (Brewer et al., 2000) φάνηκε ότι οι ρεαλιστικοί, προκλητικοί, συγκεκριμένοι και άμεσοι στόχοι στο πρόγραμμα αποκατάστασης οδηγούσαν σε αύξηση της επιμονής των μακρόχρονα τραυματισμένων αθλητών/τριών, σε μείωση του άγχους και σε αύξηση της επιμονής τους στο πρόγραμμα. Ειδικότερα όταν είχαν δέσμευση και ανατροφοδότηση στο πρόγραμμα αποκατάστασης σε συνεργασία με τεχνικές χαλάρωσης και κοινωνική στήριξη από τους σημαντικούς άλλους (π.χ. οικογένεια, συναθλητές κτλ) τα αποτελέσματα ήταν καλύτερα.

Δηλαδή οι αρχές που συμβάλλουν στην ενίσχυση του αυτό-καθορισμού των ατόμων (επιλογή δυσκολίας στόχων, σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους και ικανότητα) ήταν αυτές που μέσα από το πρόγραμμα καθορισμού στόχων επιδρούσαν στην αύξηση της αυτοπεποίθησής των αθλητών/τριών, της επιμονής τους, ενώ ταυτόχρονα μείωναν και το άγχος τους.

Συνεπώς από τις προηγούμενες έρευνες φάνηκε η θετική επίδραση του καθορισμού στόχων τόσο στους υγιείς όσο και στους τραυματισμένους αθλητές/τριες, οι οποίοι συντελούσαν είτε στην άμεση επίδραση των επακόλουθων παρακίνησης (αύξηση προσπάθειας, ενδιαφέροντος, ικανοποίησης, μείωση άγχους) των ατόμων, είτε στην έμμεση διαμεσολάβηση των παραγόντων (αυτοπεποίθηση, προσανατολισμοί στόχων επίτευξης) και τελικά βελτίωσαν την κινητική τους απόδοση.

Καθορισμός στόχων και φυσική αγωγή

Η έρευνα στο χώρο της φυσικής αγωγής αναφέρεται κυρίως στην έμμεση επίδραση του καθορισμού στόχων στην παρακίνηση των μαθητών/τριών και την συνεξετάζουν με την επίδραση που έχει στην κινητική και γνωστική τους απόδοση. Οι έρευνες αυτές αναλύονται βάσει του μοντέλου των Locke και Latham (1990) ως προς την ακρίβεια στόχου, τη δυσκολία στόχου και την ανατροφοδότηση:

Ακρίβεια στόχου. Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στη φυσική δραστηριότητα στο σχολείο έχει δείξει ότι ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων είναι καλύτερος από ότι η ανυπαρξία στόχων, οι γενικοί στόχοι ή οι αόριστοι στόχοι (Burton, Weinberg, Yukelson & Weigand, 1998; Weinberg et al., 1985, 1988). Σε μία σχετική έρευνα ο Weinberg και οι συνεργάτες του (1988) μελέτησαν την επίδραση των άμεσων και συγκεκριμένων στόχων στην απόδοση στην αντοχή σε μαθητές/τριες δημοτικού και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι ο καθορισμός συγκεκριμένων στόχων βελτιώνει περισσότερο την απόδοση των μαθητών/τριών από ότι ο αόριστος στόχος «κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς». Σε μια άλλη σχετική έρευνα όπου εξετάστηκε η επίδραση της μεθόδου καθορισμού στόχων στην απόδοση καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων στην ντρίμπλα και το σουτ, σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών, φάνηκε η θετική επίδραση των συγκεκριμένων στόχων στην απόδοση τους (Οικονομόπουλος και συν., 2003). Πρόσθετα φάνηκε ότι οι μέτριας δυσκολίας στόχοι είχαν θετικότερη επίδραση στην απόδοση των παιδιών, παρά οι πολύ δύσκολοι στόχοι, καθώς και ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ανατροφοδότησης στην αύξηση της απόδοσης

των παιδιών. Κατά συνέπεια η μέθοδος καθορισμού προσωπικών στόχων προτείνεται σε κινητικές δεξιότητες, όπως το σουτ και η ντρίπλα στο μπάσκετ.

Σε αντίθεση, σε έρευνα του Burton και των συνεργατών του (1998), φάνηκε ότι ο καθορισμός στόχων δεν υπερτερεί σε σχέση με τον αόριστο στόχο αναφορικά με την απόδοση των μαθητών/τριών στη φυσική δραστηριότητα. Παρόμοια ο Weinberg και οι συνεργάτες του (1985) μελέτησαν την επίδραση των συγκεκριμένων και άμεσων στόχων στην απόδοση στην αντοχή σε μαθητές/τριες δημοτικού. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι καμία από τις ομάδες που έθεσαν συγκεκριμένο, δύσκολο στόχο δεν έδειξε καλύτερη απόδοση σε σχέση με την ομάδα που έθεσε το στόχο «κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς». Υπάρχουν αρκετές πιθανές εξηγήσεις γι' αυτό: Πρώτον η φύση της δραστηριότητας παρέχει άμεση ανατροφοδότηση στα άτομα και δεύτερον ότι τα άτομα με το στόχο «κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς» έθεταν τον δικό τους προσωπικό στόχο άσχετα από το γεγονός του ότι δεν τους είχε δοθεί κανένας συγκεκριμένος στόχος. Ως εκ τούτου δούλευαν οι μαθητές/τριες σαν να είχαν στόχους και είχαν παρακινηθεί για να βελτιώσουν την απόδοσή τους. Αν συνεξεταστούν οι προηγούμενες έρευνες μαζί φαίνεται η θετική επίδραση καθορισμού στόχων στην απόδοση μαθητών/τριών στη φυσική δραστηριότητα και στις κινητικές δεξιότητες του σουτ και της ντρίμπλας στην καλαθοσφαίριση στο σχολείο, καθώς και ο διαμεσολαβητικός ρόλος της ανατροφοδότησης στη βελτίωση της κινητικής τους απόδοσης.

Δυσκολία στόχου: Η δυσκολία στόχου είναι μία άλλη αρχή στη θεωρία για τον καθορισμό στόχων και κατευθύνει την άμεση σχέση μεταξύ δυσκολίας και απόδοσης. Σύμφωνα με τους Hall και Ker (2001), η δυσκολία του στόχου και η σχέση του με την απόδοση έχει φανεί ότι δεν είναι γραμμική στα αθλήματα και στη φυσική δραστηριότητα, άποψη με την οποία συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (Bar-Eli et al., 1997; Boyce, 1990; Boyce & Wayda, 1994; Weinberg et al., 1987, 1990, 1991), γιατί πιθανά περικλείουν το στοιχείο του άγχους (Locke & Latham, 1990).

Ανατροφοδότηση. Η παροχή ανατροφοδότησης είναι το κλειδί διαμεσολάβησης μεταξύ καθορισμού στόχων και απόδοσης. Για να είναι οι στόχοι αποτελεσματικοί, πρέπει να συνδυάζονται από την πληροφόρηση της ανατροφοδότησης, η οποία δείχνει την πρόοδο στην απόδοση σε σχέση με το στόχο (Barnett, 1977; Hall & Kerr, 2001; Locke et al., 1981). Σε μια σχετική μελέτη του Barnett (1977, αναφέρεται στο Locke & Latham, 1990) ερευνήθηκε η αποτελεσματικότητα του καθορισμού στόχων στη μάθηση της δισκοβολίας σε 93 μαθήτριες/τριες γυμνασίου, οι οποίοι χωρίστηκαν σε ομάδες που

έπαιρναν ανατροφοδότηση και σε ομάδες που δεν έπαιρναν και από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Ο Barnett (1977) εξήγησε το προηγούμενο αποτέλεσμα λόγω του ότι το ίδιο το άθλημα παρείχε άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές/τριες, έτσι οι μαθητές/τριες έθεταν στόχο από μόνοι τους γνωρίζοντας τα προηγούμενα αποτελέσματά τους. Συνεπώς η ανατροφοδότηση σε συνδυασμό με τον καθορισμό στόχων φάνηκε να έχει θετική επίδραση στη βελτίωση της μάθησης της δυσκοβολίας στο σχολικό περιβάλλον.

Από τις προηγούμενες έρευνες στη φυσική αγωγή γενικά φάνηκε θετική επίδραση του καθορισμού στόχων στην απόδοση και τη μάθηση των μαθητών/τριών όταν οι στόχοι είναι συγκεκριμένοι, όταν υπάρχει θετική καθοδήγηση (π.χ. θετική ανατροφοδότηση) για την επίτευξή τους και όταν οι στόχοι είναι ελεγχόμενα δύσκολοι. Αντίθετα η επίδραση των αόριστων και δύσκολων στόχων στη φυσική δραστηριότητα και στα αθλήματα στο σχολείο δε φάνηκε να έχει θετική σχέση με την απόδοση των μαθητών/τριών.

Καθορισμός στόχων και εσωτερική παρακίνηση

Σύμφωνα με την άποψη του Ryan (1970) φάνηκε ότι οι παράγοντες πρώτου επιπέδου εξήγησης της παρακίνησης, όπως είναι οι προθέσεις των ατόμων, ίσως είναι πιο αξιόπιστοι και κατευθείαν οδηγούν στη δράση από ότι οι παράγοντες δεύτερου επιπέδου εξήγησης, όπως είναι τα κίνητρα. Επίσης οι συνειδητές και ασυνειδητες απόψεις για την επίτευξη παρακίνησης δε σχετίζονται. Πέρα από τα προηγούμενα αποτελέσματα, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι υπάρχει υποσυνείδητη γνώση ως αποθήκη αξιών και γνώσης, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε κάθε δεδομένη στιγμή (Murphy, 2001). Τα άτομα μπορούν να συμμετέχουν στη δράση χωρίς να σκέφτονται τι είναι αυτό που τους παρακινεί, ή τι επηρεάζει τις επιλογές τους. Η έλλειψη εστίας ελέγχου στην υποσυνείδητη παρακίνηση είναι περιορισμένη στη θεωρία καθορισμού στόχων. Στον 19^ο αιώνα φάνηκε ότι οι τιθέμενοι στόχοι από τους άλλους μπορούσαν να επηρεάσουν τη δράση του ατόμου σε μεταγενέστερο χρόνο χωρίς τα άτομα να είναι συνειδητοποιημένα σε αυτούς. Χρειάζεται πιθανά διερεύνηση για την επίδραση με την οποία οι υποσυνείδητοι στόχοι επηρεάζουν την υποσυνείδητη γνώση. Σε μια τέτοια προσπάθεια φάνηκε ότι οι δύσκολοι στόχοι αυτόματα αυξάνουν την ταχύτητα στη διαδικασία πληροφόρησης (Wegge & Dibbelt, 2000).

Η θεωρία καθορισμού στόχων αναφέρει ότι η συνειδητή παρακίνηση επηρεάζει την απόδοση και την ικανοποίηση στη δραστηριότητα. Αυτό συμβαίνει ειδικά στους

ανθρώπους που διαλέγουν ένα στόχο και δρουν βάσει αυτού (Binswanger, 1991). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από τον Bandura (1997) τα άτομα έχουν τη δύναμη να οργανώνουν και να αποδιοργανώνουν υποσυνείδητα, να διαλέγουν τους στόχους τους, να αντλούν από το υποσυνείδητο βάσει του σκοπού τους, να αγνοούν οτιδήποτε μη σχετικό και να καθοδηγούν τις πράξεις τους σε αυτό που θέλουν να πραγματοποιήσουν.

Συμπερασματικά αναφέρεται ότι η θεωρία καθορισμού στόχων είναι πλήρως ευθυγραμμισμένη με την κοινωνική – γνωστική θεωρία στην οποία μαζί γνωστοποιείται η σημαντικότητα των συνειδητών στόχων απόδοσης και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας. Με τη σειρά τους οι κοινωνικό-γνωστικές θεωρίες αποτελούν βασικό μέρος της θεωρίας του αυτό-καθορισμού. Οι θεωρίες διαφέρουν στην έμφαση και στο σκοπό. Ο εστιασμός της θεωρίας καθορισμού στόχων δίνει προτεραιότητα στις ιδιότητες των αποτελεσματικών στόχων. Αυτές οι ιδιότητες είναι οι ακόλουθες: ακρίβεια και δυσκολία επιπέδου, οι στόχοι επηρεάζονται από το άτομο, η πρωταρχική δράση των στόχων μάθησης έναντι των στόχων απόδοσης, διαμεσολαβητές στην επίδραση στόχων, ο ρόλος των στόχων ως μεσολαβητές των εξωτερικών κινήτρων και η επίδραση της πηγής του στόχου (π.χ. στόχοι τιθέμενοι από τους άλλους έναντι στόχων που τίθενται από τα ίδια τα άτομα).

Η θεωρία καθορισμού στόχων δεν είναι περιορισμένη, αλλά εστιάζει πρωταρχικά στην παρακίνηση, στις διαδικασίες, στη δραστηριότητα. Η κοινωνικό-γνωστική θεωρία και η έρευνα που την υπογραμμίζει αναφέρεται στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα, στις μετρήσεις αυτής, στις αιτίες της και στις συνέπειές της στο άτομο, στην ομάδα και σε κοινωνικό επίπεδο σε πολυάριθμες λειτουργίες. Παρά τις όποιες διαφορές, οι δυο θεωρίες συμφωνούν για το τι θεωρείται σημαντικό για την ανθρώπινη παρακίνηση. Ο αυτό-καθορισμός με τη σειρά του δίνει έμφαση στην κάλυψη των βασικών αναγκών των ατόμων για αυτονομία-ικανότητα-σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους. Το βασικότερο κομμάτι του αυτό-καθορισμού έγκειται στην αυτό-ρύθμιση της συμπεριφοράς των ατόμων και στην επίτευξη για ευχαρίστηση, διασκέδαση και προσωπικό έλεγχο. Μια βασική μέθοδος για να πετύχουν τα άτομα σε προσωπικό επίπεδο είναι και ο καθορισμός στόχων. Η επίδραση του καθορισμού στόχων είναι πολύ αξιόπιστη, αρκεί να την διέπουν οι βασικές αρχές των σωστά ορισμένων στόχων και να διαμεσολαβούν οι απαραίτητοι παράγοντες εκ των οποίων ο σημαντικότερος ίσως είναι οι αντιλήψεις των ατόμων για τις προσωπικές τους ικανότητες και πώς αντιλαμβάνονται την επιτυχία. Αποτυχίες για την επίδραση καθορισμού στόχων (όπως το να μην συμφωνούν οι στόχοι με το επίπεδο

απόδοσης) οφειλόταν στη μη παροχή ανατροφοδότησης, στη μη μέτρηση των προσωπικών στόχων απόδοσης, στη μη δέσμευση στους στόχους, στο γεγονός ότι καθόριζαν τα άτομα στόχους απόδοσης όταν τους ζητούνταν υψηλοί στόχοι μάθησης και στο γεγονός ότι δεν έθεταν στόχους άμεσους όταν το περιβάλλον ήταν αβέβαιο, ή όταν δεν υπήρχε καθορισμός της δυσκολίας του συγκεκριμένου επιπέδου επίτευξης (Locke & Latham, 1990, 2002).

Με την θεωρία καθορισμού στόχων φάνηκε ότι οι συγκεκριμένοι δύσκολοι στόχοι αύξησαν την απόδοση σε 100 διαφορετικές καταστάσεις και σε περισσότερους από 40.000 συμμετέχοντες, σε τουλάχιστον 8 χώρες στο εργαστήριο και στον αθλητισμό. Οι εξαρτημένες μεταβλητές είχαν μετρήσει ποιότητα, ποσότητα, χρόνο που ξόδευαν τα άτομα, αξίες, μετρήσεις συμπεριφοράς στη δουλειά, στον αθλητισμό, στην εκπαίδευση και στη διαχείριση. Οι επιδράσεις των στόχων μετρήθηκαν σε άτομα και σε ομάδες (O'Leary-Kelly, Martocchio & Frink, 1994), σε επιχειρήσεις (Rogers & Hunter, 1991), και σε οργανισμούς (Baum, Locke & Smith, 2001). Οι επιδράσεις έχουν μελετηθεί βάσει του εάν οι στόχοι ήταν τιθέμενοι από τους άλλους, ορισμένοι από τα ίδια τα άτομα και φάνηκε ότι είναι η πιο αξιόπιστη θεωρία για την παρακίνηση των εργαζομένων στην ψυχολογία της βιομηχανίας (Lee & Earley, 1992; Miner, 1984; Pinder, 1998), στην εκπαίδευση και στον αθλητισμό.

Ειδικότερα οι έρευνες για τους στόχους στα πλαίσια της σχολικής Φυσικής Αγωγής των τελευταίων ετών, τόσο εκτός όσο και εντός Ελλάδας, έχουν δείξει μια μείωση στη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Biddle & Chatzisarantis, 1999; Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004; Van Wersch et al., 1992). Αυτό υποδεικνύει έντονα την ανάγκη για αποτελεσματική διδασκαλία με στόχο την ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα στο γυμνάσιο που αποτελεί το στάδιο μετάβασης για το λύκειο, στο οποίο παρατηρήθηκε σημαντική μείωση στη συμμετοχή στο μάθημα (Digelidis & Papaioannou, 1999).

Μια βασική θεωρία που υποστηρίζει την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών είναι και η θεωρία του αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1980, 2002). Βάσει του αυτό-καθορισμού η εσωτερική παρακίνηση είναι ο σημαντικότερος παράγοντας για να γίνει το μάθημα ενδιαφέρον, για να αυξηθεί η αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών, η αυτονομία τους (π.χ. μέσα από ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων, με επιλογές της δυσκολίας του στόχου, με στυλ διδασκαλίας που δίνει επιλογές και με τα χαρακτηριστικά των σωστά ορισμένων στόχων) και οι κοινωνικές τους σχέσεις. Οι μαθητές/τριες με υψηλά επίπεδα αυτό-καθορισμού καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια,

έχουν καλύτερη απόδοση, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ αναφέρουν αυξημένες πιθανότητες ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον. Η ενίσχυση επομένως του αυτό-καθορισμού συμβάλει σημαντικά στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Ωστόσο χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση για την επίδραση καθορισμού στόχων στα ψυχολογικά επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή στο πολυδιάστατο σχολικό περιβάλλον, με σκοπό την άμεση αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης για συμμετοχή στη δραστηριότητα.

Σε μια προσπάθεια να εξεταστεί αν οι στόχοι μπορούν να επιδράσουν στα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών (αντιλαμβανόμενη ικανότητα, ενδιαφέρον-ευχαρίστηση, προσπάθεια-σημαντικότητα, πίεση-ένταση) εφαρμόστηκε το συγκεκριμένο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης. Η υπόθεση που έγινε στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι ο καθορισμός στόχων θα επηρεάσει τα επακόλουθα της παρακίνησης των μαθητών/τριών θέτοντας στόχους συγκεκριμένους, ρεαλιστικούς, προκλητικούς, άμεσους σε σχέση με την προσωπική επίδοση, ότι θα αυξηθεί το ενδιαφέρον, η προσπάθεια, η διασκέδαση, ενώ παράλληλα θα έχουν χαμηλά επίπεδα άγχους και τελικά θα βιώνουν την επιτυχία μοναδικά. Το πρόγραμμα καθορισμού στόχων παρείχε στους μαθητές/τριες δυνατότητα επιλογής προσωπικών στόχων, μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, γεγονός απαραίτητο για την ενίσχυση της αυτονομίας τους, που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την αύξηση του αυτό-καθορισμού και συνεπώς των επακόλουθων παρακίνησης για συμμετοχή (Deci & Ryan, 1985, 2002).

Δοθέντος του μέχρι πρότεινος σχολικού προγράμματος (ΥΠΕΘ, 1990) η αναφορά στόχων σε προγράμματα συγκεκριμένα ήταν μηδενική, με σκοπό ο χαρακτήρας της Φυσικής Αγωγής σε πολλές δραστηριότητες ειδικά στο λύκειο να έχει το χαρακτήρα της ξεκούρασης από το φόρτο των μαθημάτων και στην ουσία να αποτελεί ώρα μάλλον χαλάρωσης, παρά ώρα βελτίωσης των σωματικών και ψυχολογικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Με την εισαγωγή των νέων βιβλίων στη φυσική αγωγή στο γυμνάσιο και ειδικότερα το βιβλίο του καθηγητή της Α΄ Γυμνασίου (Γούδας, Χασάνδρα, Παπαχαρίσης & Γεροδήμος, 2005) στόχος ήταν η γύμναση των μαθητών/τριών βάσει προσωπικής βελτίωσης, θέτοντας στόχους σε ένα πρόγραμμα φυσικής κατάστασης, κάνοντας αναφορές στην υγεία και στη φυσική κατάσταση και βλέποντας την πρόοδο προσωπικά. Βασικός στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος φυσικής κατάστασης ήταν ότι όταν τα παιδιά μάθουν να δουλεύουν έτσι θα επηρεαστούν σε κινητικό, σε συναισθηματικό, αλλά και σε συμπεριφορικό επίπεδο. Πρόσθετα πιθανολογείται ότι έτσι επηρεάζεται θετικά η πρόθεση

για συμμετοχή στην αθλητική δραστηριότητα τόσο στο παρόν όσο και στη δια βίου άθληση (Hagger et al., 2003; Ntoumanis, 2001).

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 154 ($n = 154$) μαθητές και μαθήτριες 6 τμημάτων από 2 Γυμνάσια της Α΄ Γυμνασίου του Νομού Δράμας (M ηλικία =13.5 χρόνια). Οι μαθητές/τριες τριών τμημάτων αποτέλεσαν τυχαία την αρχική πειραματική ομάδα ($n=86$) και οι μαθητές/τριες των άλλων τριών τμημάτων ($n=68$) αποτέλεσαν την αρχική ομάδα ελέγχου.

Περιγραφή των οργάνων

Τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών μετρήθηκαν με την Ελληνική έκδοση (Γούδας & Παπαχαρίσης, 2005) της κλίμακας εσωτερικής παρακίνησης (*Intrinsic Motivation Inventory*, (IMI, Ryan, 1982), η οποία αποτελείται από 20 ερωτήσεις (βλ. παράρτημα), οι οποίες μετρούν τέσσερις παράγοντες: Διασκέδαση-ενδιαφέρον (5 ερωτήσεις), προσπάθεια-σημαντικότητα (5 ερωτήσεις), αντιλαμβανόμενη ικανότητα (5 ερωτήσεις) και πίεση-ένταση (5 ερωτήσεις).

Διασκέδαση – ενδιαφέρον : Τα θέματα του παράγοντα αυτού αποτυπώνουν την αντίληψη του εξεταζόμενου για το αν διασκεδάει από τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα ή το πρόγραμμα και αν υπάρχει ενδιαφέρον για συμμετοχή σε αυτό (π.χ. η προπόνηση στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης μου αρέσει πολύ).

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα: Τα θέματα του παράγοντα αυτού αποτυπώνουν την αντίληψη του εξεταζόμενου για την ικανότητα του στη δραστηριότητα ή το πρόγραμμα που συμμετέχει (π.χ. νομίζω ότι τα καταφέρνω καλά στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης).

Προσπάθεια – σημαντικότητα: Τα θέματα του παράγοντα αυτού αποτυπώνουν την αντίληψη του εξεταζόμενου για το αν προσπαθεί για τη δραστηριότητα ή το πρόγραμμα και αν θεωρεί σημαντικό αυτό που κάνει (π.χ. βάζω μεγάλη προσπάθεια στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης).

Πίεση – ένταση: Τα θέματα του παράγοντα αυτού αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο εξεταζόμενος αισθάνεται πίεση ή ένταση από τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα ή

στο πρόγραμμα (π.χ. αισθάνομαι άγχος κατά τη διάρκεια του μαθήματος φυσικής κατάστασης).

Το ερωτηματολόγιο IMI είναι ένα όργανο αξιολόγησης, μέσω αυτό-αναφορών, εκφάνσεων των εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα ή πρόγραμμα. Η λογική του ερωτηματολογίου βασίζεται στο ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε μία δραστηριότητα λόγω εσωτερικών κινήτρων θα πρέπει να βιώνουν ανάλογες συναισθηματικές και γνωστικές καταστάσεις και παράλληλα να επιδεικνύουν σχετικές συμπεριφορές. Στο βαθμό λοιπόν που τα άτομα αναφέρουν μέσω του ερωτηματολογίου ότι: α) ευχαριστιούνται και διασκεδάζουν από τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα, β) η δραστηριότητα τους κινεί το ενδιαφέρον, γ) η δραστηριότητα είναι σημαντική γι' αυτούς, δ) ότι καταβάλλουν προσπάθεια, ε) ότι αισθάνονται ικανοί να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της δραστηριότητας και ε) ότι δεν αισθάνονται πίεση ή ένταση από τη συμμετοχή τους, μπορούμε να συμπεράνουμε την ύπαρξη εσωτερικών κινήτρων για συμμετοχή. Σε κάθε ερώτηση ο εξεταζόμενος/η απαντούσε σε 5-βάθμια κλίμακα τύπου Likert, όπου το 1 αντιστοιχεί στο διαφωνώ απόλυτα και το 5 στο συμφωνώ απόλυτα. Ο μέσος όρος των τιμών των απαντήσεων του κάθε παράγοντα αποτελεί το βαθμό της αντίληψης του εξεταζόμενου για τον συγκεκριμένο παράγοντα της εσωτερικής παρακίνησης.

Η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου έχει χρησιμοποιηθεί σε προηγούμενες έρευνες (Goudas et al., 2000; Παπαχαρίσης, 2000) στο χώρο της φυσικής αγωγής, από τα αποτελέσματα των οποίων έχει φανεί ότι διαθέτει την απαραίτητη εγκυρότητα και αξιοπιστία. Πιο συγκεκριμένα ο Παπαχαρίσης (2000) ανέφερε δείκτες Cronbach's alpha οι οποίοι κυμαίνονταν από .70 έως .81 για τους 4 παράγοντες, ενώ ο Goudas και οι συνεργάτες του (2000) ανέφεραν ικανοποιητικούς δείκτες δομικής εγκυρότητας με τη μέθοδο της ανάλυσης δομικών εξισώσεων ($\chi^2 = 49.86$, $df = 33$, Bentler – Bonnett Normed Fit Index = .977, Bentler – Bonnett Non Normed Fit Index = .984, και Comparative Fit Index = .992).

Εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης: η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με το δείκτη α του Cronbach.

Εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης:

1^η φάση:

Διασκέδαση - ενδιαφέρον $\alpha=.75$

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα $\alpha=.66$ και με διαγραφή ενός θέματος το α αυξήθηκε σε .70

Πίεση - ένταση $\alpha=.57$ και με τη διαγραφή ενός θέματος το α αυξήθηκε .60

Προσπάθεια - σημαντικότητα $\alpha=.69$.

2^η φάση:

Διασκέδαση - ενδιαφέρον $\alpha=.83$

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα $\alpha=.66$ και με διαγραφή ενός θέματος το α αυξήθηκε .70.

Πίεση - ένταση $\alpha=.64$ και με διαγραφή ενός θέματος το α αυξήθηκε .66

Προσπάθεια - σημαντικότητα $\alpha=.69$.

3^η φάση:

Διασκέδαση - ενδιαφέρον $\alpha=.81$

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα $\alpha=.32$ και με τη διαγραφή ενός θέματος αυξήθηκε .66

Πίεση - ένταση $\alpha=.49$ και με διαγραφή ενός θέματος το α αυξήθηκε .67

Προσπάθεια - σημαντικότητα $\alpha=.63$ και με τη διαγραφή ενός θέματος το α αυξήθηκε .65.

Μετρήσεις. Για τη μέτρηση της δύναμης στους κοιλιακούς χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία «κοιλιακοί με στήριξη ποδιών σε ορθή γωνία στα πολύζυγα», για τη μέτρηση της δύναμης στις κάμψεις χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία «κάμψεις με στήριξη στα γόνατα», για τη μέτρηση της δύναμης των ποδιών χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία «προβολές των ποδιών εναλλάξ από όρθια θέση» και για τη μέτρηση της ευλυγισίας της άρθρωσης του ισχίου και των οπίσθιων μηριαίων μυών χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία «δίπλωση με τεντωμένα πόδια από την εδραία θέση» (Safrit, 1995).

α) *Δοκιμασία της δύναμης των κοιλιακών.* Ο εξεταζόμενος/η ήταν στην ύπτια κατάκλιση με τα πέλματα τοποθετημένα στα πολύζυγα έτσι ώστε να σχηματίζουν γωνία 90° οι αρθρώσεις του ισχίου και του γονάτου. Από αυτή τη θέση ο εξεταζόμενος/η έπρεπε να ρολάρει διαδοχικά στους αυχενικούς και θωρακικούς σπονδύλους ανυψώνοντας τον κορμό του/της. Ο εξεταζόμενος/η έπρεπε να τελειώσει την άρση όταν οι αγκώνες ακουμπήσουν στα γόνατά του/της και να επιστρέφει στην αρχική θέση με αργό ρυθμό. Αξιολογούνταν και καταγραφόταν ο μέγιστος αριθμός των σωστών επαναλήψεων βάσει της τεχνικής εξάσκησης της δοκιμασίας, που μπορούσε να εκτελέσει ο εξεταζόμενος/η. Στην 1^η φάση η αρχική πειραματική ομάδα είχε μέσο όρο στη δοκιμασία αυτή στην 1^η μέτρηση 37.30 ± 13.49 , στη 2^η μέτρηση αυξήθηκε το σκορ στη δοκιμασία (37.85 ± 18.18) και στη 2^η

φάση στην 3^η μέτρηση όπου έγινε αντιστροφή των ομάδων αυξήθηκε περισσότερο το σκορ (43.14 ± 23.12). Η αρχική ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο στη δοκιμασία στην 1^η μέτρηση 24.29 ± 12.33 , στη 2^η μέτρηση αυξήθηκε (28.53 ± 13.56) και στην 3^η μέτρηση αυξήθηκε περισσότερο (41.07 ± 15.21).

β) Δοκιμασία της δύναμης των χεριών (κάμψεις με στήριξη στα γόνατα). Ο εξεταζόμενος/η ήταν σε πρυνή θέση με τα γόνατα του/της να ακουμπούν σε στρώμα. Από τη θέση αυτή έκαμπτε τα χέρια μέχρι το στήθος του/της να αγγίζει απαλά στο στρώμα. Στη συνέχεια έπρεπε να τεντώσει δυναμικά τα χέρια. Αξιολογούνταν και καταγραφόταν ο μέγιστος αριθμός των σωστών επαναλήψεων, βάση της τεχνικής εξάσκησης της δοκιμασίας, που μπορούσε να εκτελέσει ο/η εξεταζόμενος/νη. Στην 1^η φάση η αρχική πειραματική ομάδα είχε μέσο όρο στη δοκιμασία αυτή στην 1^η μέτρηση 33.88 ± 21.78 , στη 2^η μέτρηση αυξήθηκε το σκορ (52.56 ± 24.52) και στη 2^η φάση στην 3^η μέτρηση μειώθηκε (44.76 ± 22.03). Η αρχική ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο στη δοκιμασία στην 1^η μέτρηση 38.82 ± 18.29 , στη 2^η μέτρηση μειώθηκε το σκορ (37.91 ± 21.35) και στην 3^η μέτρηση αυξήθηκε (53.70 ± 24.72).

γ) Δοκιμασία της δύναμης των ποδιών. Ο εξεταζόμενος/η είχε τα πόδια παράλληλα μεταξύ τους στο άνοιγμα των ώμων καθώς ο κορμός διατηρούνταν ευθύς και προτεινόταν ο θώρακας. Από τη θέση αυτή ο εξεταζόμενος/η εκτελούσε μεγάλη προβολή εναλλάξ του ενός ποδιού μπροστά. Έπρεπε να φέρνει τα γόνατα αργά προς τα μπροστά, ενώ ο κορμός να παραμένει όρθιος, το πίσω γόνατο θα έπρεπε να είναι ελαφρά λυγισμένο, ενώ το χαμῆλωμα ολοκληρωνόταν όταν το πίσω γόνατο άγγιζε ελαφρά στο έδαφος. Ο/η εξεταζόμενος/η τέντωνε τα πόδια, ωθώντας το μπροστινό πόδι και φέρνοντας το μπροστά πόδι πίσω. Αξιολογούνταν και καταγραφόταν ο μέγιστος αριθμός των σωστών επαναλήψεων, βάση της τεχνικής εξάσκησης της δοκιμασίας, που μπορούσε να εκτελέσει ο/η εξεταζόμενος/η. Στην 1^η φάση η αρχική πειραματική ομάδα είχε μέσο όρο στη δοκιμασία αυτή στην 1^η μέτρηση 74.03 ± 78.78 , στη 2^η μέτρηση αυξήθηκε το σκορ (105.17 ± 91.19) και στη 2^η φάση στην 3^η μέτρηση μειώθηκε (91.70 ± 89.83). Η αρχική ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο στη δοκιμασία στην 1^η μέτρηση 107.74 ± 101.40 , στη 2^η μέτρηση μειώθηκε (96.25 ± 94.99) και στην 3^η μέτρηση αυξήθηκε (132.65 ± 107.85).

δ) Δοκιμασία της ευλυγισίας της άρθρωσης του ισχίου και των οπίσθιων μηριαίων μυών. Κατασκευάστηκε ένα κιβώτιο (μήκος=45cm, πλάτος=35cm, ύψος=32cm), πάνω στο οποίο προσαρμόστηκε ένας ευθύγραμμος χάρακας 30cm. Ο χάρακας στερεώθηκε με αυτοκόλλητη ταινία κατά μήκος του κιβωτίου κατά τρόπο τέτοιο ώστε η ένδειξη 15cm (το

μισό του χάρακα) να βρίσκεται ακριβώς στην άκρη του κιβωτίου, με το πρώτο μισό του χάρακα (0-15cm) να βρίσκεται έξω από το κιβώτιο και το άλλο μισό (15.1-30cm) πάνω στο κιβώτιο. Η μέτρηση έγινε με ακρίβεια εκατοστού. Η καταγραφή της μέτρησης καθοριζόταν από το απώτερο σημείο που ο/η εξεταζόμενος/νη έφτανε στην κλίμακα με την άκρη των δακτύλων του. Τη θέση αυτή έπρεπε να κρατήσει για λίγα δευτερόλεπτα ώστε η επίδοση να μπορεί να διαβαστεί σωστά. Ως σημείο αναφοράς για τη μέτρηση (το σημείο από όπου αρχίζει η μέτρηση) σε cm λαμβανόταν το μέσον του χάρακα (15cm). Ο εξεταζόμενος/νη καθόταν σε εδραία θέση από την πλευρά του κιβωτίου που εξείχε ο χάρακας. Τα πέλματα του/της εξεταζόμενου/νης εφάπτονταν στο κιβώτιο. Ο εξεταζόμενος/νη δεν φορούσε παπούτσια και από την εδραία θέση εκτελούσε δίπλωση προς τα εμπρός με τα χέρια τεντωμένα προς την άκρη του ειδικά κατασκευασμένου για τη μέτρηση κιβωτίου. Η δίπλωση προς τα εμπρός έπρεπε να γίνει αργά με τα χέρια και τα δάκτυλα των χεριών τεντωμένα, χωρίς να λυγίσουν τα γόνατα. Αν τα δάκτυλα και των δύο χεριών δεν κάλυπταν την ίδια απόσταση, υπολογιζόταν η μέση απόσταση των δύο άκρων. Σε περίπτωση που τα δάκτυλα του/της εξεταζόμενου/νης δεν έφταναν το κιβώτιο, η μέτρηση ήταν αρνητική, στην αντίθετη περίπτωση ήταν θετική. Η δοκιμασία επαναλήφθηκε 2 φορές. Μεταξύ των δύο προσπαθειών ακολουθούσε ένα σύντομο διάστημα ανάπαυσης (λιγότερο από 1 λεπτό). Αξιολογούνταν η καλύτερη από τις δύο προσπάθειες. Στην 1^η φάση η αρχική πειραματική ομάδα είχε μέσο όρο στη δοκιμασία αυτή στην 1^η μέτρηση 3.97 ± 7.04 , στη 2^η μέτρηση αυξήθηκε 5.30 ± 7.63 και στη 2 φάση στην 3^η μέτρηση μετά την αντιστροφή των ομάδων το σκορ αυξήθηκε (6.47 ± 7.21). Η αρχική ομάδα ελέγχου είχε μέσο όρο στη δοκιμασία αυτή στην 1^η μέτρηση 3.40 ± 5.44 , στη 2^η μέτρηση μειώθηκε το σκορ (2.42 ± 6.53) και στην 3^η μέτρηση αυξήθηκε το σκορ (5.44 ± 5.77).

Περιγραφή των δοκιμασιών

Συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε στο γυμναστήριο κατά τη διάρκεια του μαθήματος Φυσικής Αγωγής και απαιτούσε περίπου 10-15 λεπτά. Αν και στην αρχή του ερωτηματολογίου υπάρχουν λεπτομερείς οδηγίες ως προς τον τρόπο συμπλήρωσης του, θεωρήθηκε σκόπιμη η από κοινού επεξεργασία μιας τυχαίας ερώτησης του ερωτηματολογίου. Διευκρινίστηκε στους εξεταζόμενους ότι το ερωτηματολόγιο δεν αποτελούσε εξεταστική δοκιμασία ή σχολική εργασία, και ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Τονίστηκε ακόμη η

σημασία που είχε η ειλικρίνεια των απαντήσεών τους. Πραγματοποιήθηκε συνολικά τρεις φορές η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, στην αρχή (2^ο και 3^ο μάθημα), στο τέλος της 1^{ης} φάσης (11^ο μάθημα) και στο τέλος της 2^{ης} φάσης (20^ο μάθημα).

Πρόγραμμα παρέμβασης. Το πρόγραμμα παρέμβασης αποτελούνταν από 10 μαθήματα και περιλάμβανε τον καθορισμό στόχων. Στην 1^η φάση εφαρμόστηκε το πρόγραμμα καθορισμού στόχων στην αρχική πειραματική ομάδα. Η αρχική πειραματική ομάδα κατέγραφε σε ατομικές κάρτες (σε ζευγάρια) το αρχικό σκορ στις δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης και έθετε γραπτά στόχο για τα επόμενα 7 μαθήματα. Αντίστοιχα η ομάδα ελέγχου δεν έθετε στόχους, παρά μόνο της δόθηκε η οδηγία «να κάνει ό,τι καλύτερο μπορούσε». Σε πεντάλεπτες ενότητες στην πειραματική ομάδα διδάχτηκε στους μαθητές/τριες τι είναι στόχος και τα χαρακτηριστικά των σωστά ορισμένων στόχων. Δηλαδή αναφέρθηκαν οι βασικές αρχές των αποτελεσματικών στόχων, η σπουδαιότητά τους για το σχολείο και τη ζωή γενικά και αναφέρθηκαν παραδείγματα για τον σωστό ορισμό των ελεγχόμενα δύσκολων και ρεαλιστικών στόχων. Αντίστοιχη ενημέρωση είχε η αρχική ομάδα ελέγχου στη 2^η φάση που έγινε η αντιστροφή των ομάδων (10 λεπτά στο 12^ο μάθημα). Ακολούθησαν 7 μαθήματα του προγράμματος φυσικής κατάστασης όπως αυτό ορίζεται από το βιβλίο του καθηγητή της φυσικής κατάστασης για την ευλυγισία και τη δύναμη της Α΄ Γυμνασίου (Γούδας και συν., 2005). Στη 2^η φάση έγινε αντιστροφή των ομάδων και εφαρμόστηκε το ίδιο πρόγραμμα δύναμης και ευλυγισίας με την 1^η φάση στη νέα πειραματική ομάδα (αρχική ομάδα ελέγχου) για 7 μαθήματα. Στο τέλος της κάθε φάσης μοιράζονταν οι αρχικές κάρτες των μαθητών/τριών (μόνο στην πειραματική ομάδα) και κατέγραφαν οι μαθητές/τριες τις νέες επιδόσεις τους τσεκάροντας αν έχουν πετύχει το στόχο που είχαν θέσει ή όχι. Η καταγραφή των αποτελεσμάτων στις δοκιμασίες στην ομάδα ελέγχου γινόταν σε καταστάσεις που κρατούσαν οι γυμναστές-βοηθοί και δεν κοινοποιούνταν στους μαθητές/τριες.

Πρόγραμμα φυσικής κατάστασης. Το πρόγραμμα της φυσικής κατάστασης ήταν κοινό και για τις δύο ομάδες της έρευνας και περιλάμβανε ασκήσεις για την ανάπτυξη της δύναμης και της ευλυγισίας των βασικών μυϊκών ομάδων που επιλέχθηκαν από τη σχετική βιβλιογραφία (Anderson, 1989; Grosser & Starischka, 2000). Οι μαθητές/τριες διδάχτηκαν με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας (διδασκαλία μαθητών/τριών χωρίς παρέμβαση δασκάλου, σε ζευγάρια, με κάρτες) και το στυλ αυτοελέγχου (διδασκαλία μαθητών/τριών χωρίς παρέμβαση δασκάλου, ατομικά, με κάρτες). Στη δύναμη, οι μαθητές/τριες σε όλα τα μαθήματα δούλεψαν με το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, ενώ για την ευλυγισία, δούλεψαν

σε 4 μαθήματα με το αμοιβαίο στυλ, και σε 3 μαθήματα με το στυλ αυτοελέγχου (Mosston & Ashworth, 1997).

Διαδικασία Μέτρησης

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ένα εισαγωγικό μάθημα στο οποίο διδάχθηκαν οι μαθητές/τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας τι ήταν στόχος (στην αρχική ομάδα ελέγχου έγινε γενική αναφορά σε θέματα υγείας και στο αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας του συγκεκριμένου προγράμματος), και τα χαρακτηριστικά των σωστά καθορισμένων στόχων, το αμοιβαίο στυλ διδασκαλίας, το στυλ αυτοελέγχου και δόθηκαν γενικές οδηγίες για το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης. Στη συνέχεια στο 2^ο και 3^ο μάθημα έγιναν μετρήσεις στις δοκιμασίες της ευλυγισίας και της δύναμης, όπως αυτές περιγράφονται στο νέο βιβλίο του Υ.Π.Ε.Π.Θ. της Α΄ Γυμνασίου για τον καθηγητή (Γούδας και συν., 2005) και βάσει της αρχικής τους επίδοσης οι μαθητές/τριες της αρχικής πειραματικής ομάδας κατέγραφαν την επίδοσή τους σε κάθε δοκιμασία ξεχωριστά καθώς και έθεταν ένα στόχο για τα επόμενα 7 μαθήματα, στον οποίο και δεσμεύονταν. Μετά τα 7 μαθήματα έγιναν εκ νέου οι δοκιμασίες της φυσικής κατάστασης (11^ο μάθημα). Στην αρχή κάθε μαθήματος γινόταν η υπενθύμιση στην πειραματική ομάδα ότι έχει θέσει ένα στόχο για τον οποίο και προσπαθεί. Γινόταν η υπενθύμιση και στις δυο ομάδες (πειραματική-ομάδα ελέγχου) για τη σωστή εκτέλεση των ασκήσεων και για τα σημεία κλειδιά που έπρεπε να προσέξουν στην εκτέλεση της κάθε άσκησης ξεχωριστά. Στη 2^η φάση όταν έγινε η αντιστροφή των ομάδων, ακολούθησαν 7 ακόμη μαθήματα και στο τέλος πραγματοποιήθηκε η 3^η μέτρηση (19^ο και 20^ο μάθημα). Συνολικά και στις δυο φάσεις πραγματοποιήθηκαν 20 μαθήματα, εκ των οποίων τα 10 μαθήματα έγιναν στην 1^η φάση, στο 11^ο μάθημα πραγματοποιήθηκε η 2^η μέτρηση και στη συνέχεια έγινε αντιστροφή των ομάδων και ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία. Η διαφοροποίηση της αρχικής πειραματικής και της αρχικής ομάδας ελέγχου ήταν ο καθορισμός στόχων για την αρχική πειραματική ομάδα.

Το πρόγραμμα παρέμβασης πραγματοποιήθηκε από την συγγραφέα (διδασκική εμπειρία 7 χρόνων) με συχνότητα 3 φορές τη βδομάδα. Στο τέλος της κάθε φάσης μοιράζονταν οι αρχικές κάρτες των μαθητών/τριών και κατέγραφαν οι μαθητές/τριες τις νέες επιδόσεις τους, τσεκάροντας αν έχουν πετύχει το στόχο που είχαν θέσει ή όχι. Παράλληλα τους δινόταν οδηγίες για το τι έπρεπε να κάνουν και δεν το έκαναν ή για το τι έκαναν και πώς πέτυχαν το θεμιτό αποτέλεσμα (επίσης στη διάρκεια εκτέλεσης των δοκιμασιών έπαιρναν θετική ανατροφοδότηση από τους συμμαθητές/τριες τους για τη

σωστή εκτέλεση των ασκήσεων). Στη διεξαγωγή των δοκιμασιών βοήθησαν και οι γυμναστές των γυμνασίων (με μέσο όρο διδακτικής εμπειρίας 12 χρόνια) στα οποία έγινε η έρευνα, αφού πρώτα ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για το τι έπρεπε να προσέξουν σε κάθε δοκιμασία ξεχωριστά. Οι μαθητές/τριες εκτελούσαν σε ζευγάρια τις δοκιμασίες των κοιλιακών και των κάμψεων και επιτηρούσαμε δύο γυμναστές για τη σωστή εκτέλεση και καταγραφή των σκορ, ενώ για τη δοκιμασία των προβολών και της ευλυγισίας οι δοκιμασίες καταγράφηκαν από τους γυμναστές. Πραγματοποιήθηκαν συνολικά τρεις μετρήσεις: μία αρχική μέτρηση (2^ο και 3^ο μάθημα) πριν την αρχή του προγράμματος, μια ενδιάμεση στο τέλος της πρώτης φάσης (11^ο μάθημα) και μια στο τέλος της δεύτερης φάσης (19^ο και 20^ο μάθημα).

Σχεδιασμός της έρευνας

Ο σχεδιασμός της έρευνας ήταν πειραματικός σχεδιασμός 2 (ομάδες: πειραματική και ελέγχου) X 3 (μετρήσεις: αρχική, ενδιάμεση και τελική) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ο σχεδιασμός της έρευνας.

Ομάδες	1 ^η Μέτρηση	2 ^η Μέτρηση	3 ^η Μέτρηση
Αρχ. Πειραματική	A	Π	A
Αρχ. Ελέγχου	A	A	Π

A=Αξιολόγηση, Π=Παρέμβαση

Στατιστική ανάλυση

Στην 1^η φάση χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (αρχική πειραματική, αρχική ελέγχου) και εξαρτημένες μεταβλητές τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου για να διαπιστωθούν τυχόν αρχικές διαφορές των ομάδων στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου. Επειδή υπήρξαν αρχικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, έγιναν τέσσερις επιμέρους αναλύσεις συνδιακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα, εξαρτημένη μεταβλητή τη 2^η μέτρηση σε κάθε ένα από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου και συνδιακυμαντή την αντίστοιχη αρχική μέτρηση.

Στη 2^η φάση χρησιμοποιήθηκε πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (πειραματική ομάδα ήταν η αρχική ομάδα ελέγχου και

ομάδα ελέγχου ήταν η αρχική πειραματική ομάδα) και εξαρτημένες μεταβλητές τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου, για να διαπιστωθούν τυχόν αρχικές διαφορές των ομάδων στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου. Επειδή υπήρξαν αρχικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων, έγιναν τέσσερις επιμέρους αναλύσεις συνδιακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα, εξαρτημένη μεταβλητή την 3^η μέτρηση σε κάθε ένα από τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου και συνδιακυμαντή την αντίστοιχη αρχική (1^η) μέτρηση.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων

Η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα και εξαρτημένες μεταβλητές τα σκορ των μαθητών/τριών στις αρχικές μετρήσεις στους παράγοντες (διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και πίεση-ένταση), έδειξε ότι υπήρχαν αρχικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (Wilks' Lambda = .88, $F_{(4,149)} = 5.13$, $p < .005$). Από τις επιμέρους αναλύσεις διακύμανσης φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες (Αρχική πειραματική, αρχική ομάδα ελέγχου) στις μεταβλητές: διασκέδαση – ενδιαφέρον ($F_{(1,152)}=17.05$, $p < .001$) και στη μεταβλητή προσπάθεια - σημαντικότητα ($F_{(1,152)}=6.06$, $p < .05$). Ενώ δεν βρέθηκαν διαφορές στις μεταβλητές: αντιλαμβανόμενη ικανότητα ($F_{(1,152)} = .002$, $p > .05$) και πίεση-ένταση ($F_{(1,152)} = 0.594$, $p > .05$).

Καθότι υπήρξαν αρχικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων των εξαρτημένων μεταβλητών, για να εξεταστεί η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, αποφασίστηκε να γίνουν τέσσερις επιμέρους αναλύσεις συνδιακύμανσης, οι οποίες περιγράφονται παρακάτω:

Η ανάλυση συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διασκέδαση-ενδιαφέρον στη 2^η μέτρηση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (αρχική πειραματική-αρχική ελέγχου) και συνδιακυμαντή την μεταβλητή διασκέδαση - ενδιαφέρον στην 1^η μέτρηση, έδειξε ότι ο συνδιακυμαντής προσάρμοζε στατιστικά σημαντικά ($F_{(1,151)}=19.453$, $p < .001$), τις διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στη μεταβλητή διασκέδαση στη 2^η μέτρηση. Μετά την προσαρμογή του συνδιακυμαντή οι διαφορές στη μεταβλητή διασκέδαση- ενδιαφέρον στη 2^η μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F_{(1,151)}=.256$, $p=.614$).

Από την ανάλυση συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή την προσπάθεια-σημαντικότητα στη 2^η μέτρηση, ανεξάρτητο παράγοντα την ομάδα (αρχική πειραματική-αρχική ελέγχου) και συνδιακυμαντή την μεταβλητή προσπάθεια - σημαντικότητα στην 1^η μέτρηση φάνηκε ότι ο συνδιακυμαντής προσάρμοζε την εξαρτημένη μεταβλητή στατιστικά σημαντικά ($F_{(1,151)}=34.281$, $p < .001$) στη 2^η μέτρηση. Μετά την προσαρμογή του συνδιακυμαντή οι διαφορές των δύο ομάδων στη μεταβλητή προσπάθεια-σημαντικότητα δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F_{(1,151)}=.023$, $p=.879$).

Πίνακας 2. Περιγραφική στατιστική όλων των παραγόντων του ερωτηματολογίου των επακόλουθων παρακίνησης των δύο ομάδων της έρευνας και στις τρεις μετρήσεις.

Μεταβλητές	Αρχική πειραματική ομάδα						Αρχική ομάδα ελέγχου					
	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση		3 ^η μέτρηση		1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση		3 ^η μέτρηση	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Διασκέδαση-ενδιαφέρον	3.87	.69	3.40	.89	3.40	.89	4.28	.49	3.66	.77	3.66	.78
Προσπάθεια-σημαντικότητα	3.07	.46	3.01	.39	3.64	.84	3.28	.61	3.10	.55	3.69	.76
Αντιλαμβ. ικανότητα	4.01	.64	4.05	.63	4.04	.64	3.96	.68	3.88	.62	3.92	.58
Πίεση-ένταση	1.88	.78	1.77	.85	1.66	.64	1.98	.81	1.95	.82	2.07	.86

Πίνακας 3. Περιγραφική στατιστική όλων των εξαρτημένων μεταβλητών των δύο ομάδων της έρευνας στις δοκιμασίες της δύναμης και της ευλυγισίας και στις τρεις μετρήσεις.

Μεταβλητές	Αρχική πειραματική ομάδα						Αρχική ομάδα ελέγχου					
	1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση		3 ^η μέτρηση		1 ^η μέτρηση		2 ^η μέτρηση		3 ^η μέτρηση	
	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>	<u>M</u>	<u>SD</u>
Κούλ.	37.30	13.49	37.85	18.18	43.14	23.12	24.29	12.33	28.53	13.56	41.07	15.21
Κάμ	33.88	21.78	52.56	24.52	44.76	22.03	38.82	18.29	37.91	21.35	53.70	24.72
Προβ.	74.03	78.78	105.17	91.19	91.70	89.83	107.74	101.40	96.25	94.99	132.65	107.85
Ευλυγ.	3.97	7.04	5.30	7.63	6.47	7.21	3.40	5.44	2.42	6.53	5.44	5.77

Από την ανάλυση συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στη 2^η μέτρηση, ανεξάρτητα παράγοντα την ομάδα (αρχική πειραματική-αρχική ελέγχου) και συνδιακυμαντή την μεταβλητή αντιλαμβανόμενη ικανότητα στην 1^η μέτρηση φάνηκε ότι ο συνδιακυμαντής προσάρμοζε την εξαρτημένη μεταβλητή στατιστικά σημαντικά ($F_{(1,151)}=57.386, p<.001$) στην 2^η μέτρηση. Μετά την

προσαρμογή οι διαφορές των δύο ομάδων στη μεταβλητή αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F_{(1,151)}=2.82, p=.095$).

Από την ανάλυση συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή την πίεση-ένταση στη 2^η μέτρηση, ανεξάρτητο παράγοντα την ομάδα (αρχική πειραματική-αρχική ελέγχου) και συνδιακυμαντή την μεταβλητή πίεση-ένταση στην 1^η μέτρηση φάνηκε ότι ο συνδιακυμαντής προσάρμοζε την εξαρτημένη μεταβλητή στατιστικά σημαντικά ($F_{(1,151)}=50.951, p<.001$). Μετά την προσαρμογή του συνδιακυμαντή οι διαφορές των δύο ομάδων στη μεταβλητή πίεση - ένταση δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F_{(1,151)}=1.236, p=.268$) στη 2^η μέτρηση.

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης στη 2^η φάση της έρευνας με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (πειραματική ομάδα ήταν η αρχική ομάδα ελέγχου και ομάδα ελέγχου ήταν η αρχική πειραματική ομάδα) και εξαρτημένες μεταβλητές τα σκορ των μαθητών/τριών στην 3^η μέτρηση στους παράγοντες διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και πίεση-ένταση φάνηκε ότι υπήρχαν αρχικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων (Wilks' Lambda = .88, $F_{(4,149)}=5.40, p<.005$). Από τις επιμέρους αναλύσεις διακύμανσης φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στις μεταβλητές: διασκέδαση-ενδιαφέρον ($F_{(1,152)}=8.60, p<.05$), προσπάθεια-σημαντικότητα ($F_{(1,152)}=11.47, p<.05$), στην πίεση-ένταση ($F_{(1,152)}=13.05, p<.05$), ενώ δεν υπήρχαν διαφορές στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα ($F_{(1,152)}=0.70, p>.05$).

Επειδή υπήρξαν διαφορές μεταξύ των ομάδων για να εξεταστεί η επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής έγιναν τέσσερις αναλύσεις συνδιακύμανσης οι οποίες περιγράφονται παρακάτω:

Η ανάλυση συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή τη διασκέδαση-ενδιαφέρον στην 3^η μέτρηση, με ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (η αρχική ομάδα ελέγχου ορίστηκε ως πειραματική ομάδα και η αρχική πειραματική ομάδα ορίστηκε ως ομάδα ελέγχου) και συνδιακυμαντή τη μεταβλητή διασκέδαση-ενδιαφέρον στην 1^η μέτρηση έδειξε ότι ο συνδιακυμαντής προσάρμοζε στατιστικά σημαντικά ($F_{(1,151)}=30.21, p<.001$) τις διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες στη μεταβλητή διασκέδαση-ενδιαφέρον στην 3^η μέτρηση. Μετά την προσαρμογή του συνδιακυμαντή οι διαφορές στην μεταβλητή διασκέδαση-ενδιαφέρον στην 3^η μέτρηση δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F_{(1,151)}=1.67, p=.20$).

Από την ανάλυση συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή την προσπάθεια-σημαντικότητα στην 3^η μέτρηση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (η αρχική ομάδα ελέγχου ορίστηκε ως πειραματική ομάδα και η αρχική πειραματική ομάδα ορίστηκε ως

ομάδα ελέγχου) και συνδιακυμαντή τη μεταβλητή προσπάθεια-σημαντικότητα στην 1^η μέτρηση φάνηκε ότι ο συνδιακυμαντής προσάρμοζε την εξαρτημένη μεταβλητή στατιστικά σημαντικά ($F_{(1,151)}=17.43, p<.05$) τις διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες στη μεταβλητή προσπάθεια-σημαντικότητα στην 3^η μέτρηση. Παρόλ' αυτά μετά την προσαρμογή του συνδιακυμαντή οι διαφορές στη μεταβλητή προσπάθεια-σημαντικότητα στην 3^η μέτρηση παρέμειναν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($F_{(1,151)}=7.17, p=.008$).

Από την ανάλυση συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στην 3^η μέτρηση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (η αρχική ομάδα ελέγχου ορίστηκε ως πειραματική ομάδα και η αρχική πειραματική ομάδα ορίστηκε ως ομάδα ελέγχου) και συνδιακυμαντή την αντιλαμβανόμενη ικανότητα στην 1^η μέτρηση φάνηκε ότι ο συνδιακυμαντής προσάρμοζε στατιστικά σημαντικά ($F_{(1,151)}=38.76, p<.05$) τις διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες στη μεταβλητή αντιλαμβανόμενη ικανότητα στην 3^η μέτρηση. Μετά την προσαρμογή του συνδιακυμαντή οι διαφορές στην μεταβλητή αντιλαμβανόμενη ικανότητα δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ($F_{(1,151)}=.290, p=.60$).

Από την ανάλυση συνδιακύμανσης με εξαρτημένη μεταβλητή την πίεση-ένταση στην 3^η μέτρηση, ανεξάρτητη μεταβλητή την ομάδα (η αρχική ομάδα ελέγχου ορίστηκε ως πειραματική ομάδα και η αρχική πειραματική ομάδα ορίστηκε ως ομάδα ελέγχου) και συνδιακυμαντή την πίεση-ένταση στην 1^η μέτρηση φάνηκε ότι ο συνδιακυμαντής προσάρμοζε στατιστικά σημαντικά ($F_{(1,151)}=47.89, p<.05$) τις διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες στη μεταβλητή πίεση-ένταση στην 3^η μέτρηση. Παρόλ' αυτά μετά την προσαρμογή του συνδιακυμαντή οι διαφορές στην μεταβλητή πίεση-ένταση παρέμειναν σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ($F_{(1,151)}=12.55, p=.001$).

Υ. ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο σκοπός ήταν να εξεταστεί αν ο καθορισμός στόχων μπορεί να επιδράσει θετικά στη διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και να μειώσει αντίστοιχα την πίεση-ένταση των μαθητών/τριών για συμμετοχή στο μάθημα Φυσικής Αγωγής στο γυμνάσιο. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι δεν υπήρξε θετική επίδραση της εφαρμογής του προγράμματος καθορισμού στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών κι έτσι δεν επιβεβαιώνεται η ερευνητική υπόθεση για την επίδραση καθορισμού στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Το ζήτημα των κινήτρων έχει απασχολήσει το χώρο της φυσικής αγωγής και φάνηκε ότι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών μειώνεται με το πέρασμα από το γυμνάσιο στο λύκειο (Digellidis & Παραϊοαννου, 1999). Η διαδικασία με την οποία τα άτομα μπορούν να αυξήσουν την εσωτερική τους παρακίνηση για συμμετοχή στο μάθημα ορίζεται ως εσωτερίκευση στις συμπεριφορές τους και στις αξίες τους (Ryan & Deci, 2000). Από αποτελέσματα ερευνών βρέθηκε ότι οι εσωτερικές μορφές ρύθμισης της συμπεριφοράς σχετίζονται θετικά με τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε δραστηριότητες τόσο μέσα όσο κι έξω από το σχολείο (Goudas et al., 1995). Επίσης, σχετίζονται θετικά με χαμηλότερο άγχος κατά τη διάρκεια της άσκησης στους μαθητές/τριες, με την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητα του μαθήματος, με την πρόθεση συμμετοχής με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα στο μέλλον (Goudas et al., 2000), καθώς και με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και την ευχαρίστηση των μαθητών/τριών από το μάθημα της φυσικής αγωγής (Goudas et al., 1994).

Η θεωρία του αυτό-καθορισμού (Deci & Ryan, 1985, 1991) προτείνει ότι η εσωτερική παρακίνηση και η εσωτερικευμένη ρύθμιση της συμπεριφοράς (ολοκληρωμένη ρύθμιση) έχουν θετική συσχέτιση με την ψυχολογική λειτουργία των ατόμων. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τις περιστάσεις έχει σημαντική επίδραση στην παρακίνησή τους. Οι μαθητές/τριες αισθάνονται περισσότερο αυτόνομοι, ικανοί και ότι έχουν σχέσεις με τους άλλους, όταν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει κλίμα υποστηρικτικό στην αυτονομία τους (Vallerand et al., 1997). Επίσης οι μαθητές/τριες αναφέρουν

υψηλότερα επίπεδα προσωπικής αυτονομίας όταν αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει περιβάλλον που υποστηρίζει την προσπάθεια και την μάθηση (Ames, 1992b). Αυτό μπορεί να δημιουργηθεί όταν υποστηρίζεται η προσωπική πρόοδος και τα πιστεύω των μαθητών/τριών ότι η επιτυχία είναι εφικτή μόνο μέσω σκληρής δουλειάς και επιθυμίας για μάθηση. Τότε οι μαθητές/τριες αισθάνονται ότι έχουν τον μεγαλύτερο δυνατό έλεγχο (αυτονομία), ή την επίτευξη μέσα στην τάξη της φυσικής αγωγής (Treasure & Roberts, 2001).

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα έχει αποδειχθεί ως βασικός παράγοντας για την πρόβλεψη της αυτό-καθοριζόμενης παρακίνησης (Ferrer-Caja & Weiss, 2000; Goudas & Biddle, 1994; Ntoumanis, 2001). Όχι μόνο οι αντιλήψεις για την ικανότητα προς τη φυσική αγωγή είναι παράγοντας πρόβλεψης για την αυτό-καθοριζόμενη παρακίνηση, αλλά σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Ntoumanis (2001), βρέθηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της έλλειψης της ικανότητας και της έλλειψης παρακίνησης. Επίσης οι Ryan και Deci (2000) έδειξαν ότι η έλλειψη δραστηριότητας και η έλλειψη επιτυχίας ως προέκταση, είναι σημαντικοί επίσης παράγοντες για την έλλειψη παρακίνησης.

Αν και τα προηγούμενα αποτελέσματα υποστηρίζουν τη σημασία της ικανότητας, της αυτονομίας και της σχέσης με τους άλλους, το ενδιαφέρον στρέφεται στη σχέση μεταξύ της ικανότητας σε σχέση με τους άλλους (Weiss & Duncan, 1992), προτείνοντας ότι τα παιδιά που είναι σωματικά ικανά είναι περισσότερο πιθανό να γίνουν αποδεκτά από τους συμμαθητές/τριες τους. Στη φυσική αγωγή η έρευνα του Standage και των συνεργατών του (2003) έδειξε ότι στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους τα άτομα χρειάζονται να κατέχουν την αίσθηση της προσωπικής αυτονομίας. Έτσι οι μαθητές/τριες όταν αισθάνονται ότι έχουν έναν βαθμό προσωπικού ελέγχου, επίσης αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στη σχέση τους με τους άλλους.

Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες με υψηλά επίπεδα αυτό-καθορισμού συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα, καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, ενώ αναφέρουν αυξημένες πιθανότητες ενασχόλησης με φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον. Η προώθηση επομένως του αυτό-καθορισμού συμβάλει σημαντικά στην προαγωγή της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών και στη δια βίου άσκηση, δηλαδή συμβάλλει ουσιαστικά στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο γυμνάσιο. Προτείνεται οι δάσκαλοι να εφαρμόζουν αυτόνομα περιβάλλοντα και εστιασμένα στη μάθηση, καθώς αυτές οι κατευθύνσεις διευκολύνουν την αυτό-καθοριζόμενη παρακίνηση

δια μέσου ψυχολογικών διαμεσολαβητών, όπως της αυτονομίας, της ικανότητας, της σχέσης με τους άλλους. Τελικά τα άτομα που είναι αυτό-καθοριζόμενα στο αντικείμενο της φυσικής αγωγής έχουν υψηλότερη πρόθεση να είναι σωματικά δραστήρια στον ελεύθερο χρόνο τους, με σκοπό να προάγεται η δημόσια υγεία των ατόμων αυτών (Sallis et al., 1992). Ακόμη περισσότερο φάνηκε ότι αν οι καθηγητές/τριες διαμορφώνουν προγράμματα στόχων και τα παιδιά εκπαιδεύονται στην επίτευξη των στόχων, ότι οι εμπειρίες αυτές μπορούν να μεταφερθούν και στην ίδια τους τη ζωή (Vallerand, 1997, 2001). Με τη σειρά τους οι εμπειρίες των παιδιών είναι βασικά στοιχεία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους και για τον τρόπο που θα μπορούσαν να οργανώσουν τη συμπεριφορά τους έτσι ώστε ακόμη και η πιθανή αποτυχία επίτευξης του στόχου (Bandura, 1986) την επόμενη φορά να τους βοηθήσει να προσπαθήσουν περισσότερο, να ευχαριστηθούν πιθανά περισσότερο από το μάθημα και να γίνουν περισσότερο ενεργητικοί για την αύξηση της σωματικής τους υγείας. Με άλλα λόγια ο καθορισμός στόχων είναι μια βασική δεξιότητα ζωής, η οποία μπορεί να διδαχτεί στο σχολικό περιβάλλον.

Κάθε καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής και κάθε προπονητής/τρια πρέπει να προσπαθεί να πείσει τον αθλητή/τρια, μαθητή/τρια του να έχει απόλυτη αυτό-συγκέντρωση και να προσπαθεί όσο γίνεται περισσότερο σε αυτό που κάνει με σκοπό να ωφελήσει την υγεία του στο πλαίσιο του σχολείου όσο γίνεται περισσότερο και να βελτιώσει την απόδοσή του στο πλαίσιο του αθλητισμού. Ωστόσο τα άτομα θα πρέπει να θέλουν πραγματικά να προσπαθήσουν περισσότερο και με μεγαλύτερη ένταση, καθώς και να στρέφουν την προσοχή τους και την προσπάθειά τους στην κατάλληλη κατεύθυνση. Αυτή η διαδικασία δεν επιτυγχάνεται απλά με το να το ζητάει κανείς από τους μαθητές/τριες ή αθλητές/τριες του. Είναι θέμα του τρόπου με τον οποίο οι καθηγητές/τριες, ή οι προπονητές/τριες σχεδιάζουν το καθημερινό τους πρόγραμμα, με τον τρόπο που αξιολογούν την απόδοση, την επιτυχία ή την αποτυχία, με τον τρόπο τον οποίο θέτουν στόχους κοντινούς ή μακρινούς και με τον τύπο ρύθμισης της παρακίνησης που έχουν (Παπαϊωάννου και συν., 2003).

Ο καθορισμός στόχων θεωρείται σημαντικός μηχανισμός παρακίνησης και αυτό-ρύθμισης της συμπεριφοράς (Crews, Lochbaum & Karoly, 2001), που μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία της εσωτερίκευσης και να αυξήσει τα επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή. Από την εφαρμογή προγραμμάτων στόχων στην εκπαίδευση βρέθηκε ότι η ευχαρίστηση-διασκέδαση και η προσπάθεια των φοιτητών/τριών αυξήθηκαν μετά από τον

καθορισμό στόχων σε ένα μάθημα ταχυδακτυλουργικής δραστηριότητας (Anshel et al., 1992). Αντίθετα στην έρευνα του Διγγελίδη και των συνεργατών του (2000) μετά την εφαρμογή ενός προγράμματος καθορισμού στόχων στο σχολείο, σε παιδιά ηλικίας 8-13 χρόνων, δε βρέθηκε αύξηση στο ενδιαφέρον και στην προσπάθεια των μαθητών/τριών. Σε άλλη σχετική έρευνα στον αθλητισμό βρέθηκε σε ένα πρόγραμμα εφαρμογής καθορισμού στόχων 14 εβδομάδων (Beauchamp et al., 1996) ότι αυξήθηκε η εσωτερική παρακίνηση και μειώθηκε η ενδοπροβαλόμενη ρύθμιση αρχάριων αθλητών γκολφ.

Οι προηγούμενες έρευνες μελέτησαν την επίδραση καθορισμού στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης (διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια και εσωτερική παρακίνηση) των φοιτητών/τριών και μαθητών/τριών γυμνασίου για μικρό χρονικό διάστημα (ένα μάθημα στην έρευνα των Anshel et al., 1992), για 7 μήνες στην έρευνα του Διγγελίδη και των συνεργατών του (2000) στη φυσική αγωγή και των αρχαρίων αθλητών στο γκολφ (14 βδομάδες στην έρευνα του Beauchamp et al., 1996). Δεδομένης της σπουδαιότητας των εσωτερικών κινήτρων και της σχετικά περιορισμένης αντίληψης μας γ' αυτά που τα καθορίζουν σε συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα η παρούσα μελέτη εξέτασε την επίδραση ενός προγράμματος καθορισμού στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών σε επαναλαμβανόμενα μαθήματα φυσικής αγωγής. Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η επίδραση ενός προγράμματος καθορισμού στόχων στη διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και πίεση-ένταση για συμμετοχή των μαθητών/τριών στο γυμνάσιο, σε πραγματικές συνθήκες και σε χρονική διάρκεια 10 μαθημάτων, σύμφωνα με το πρόγραμμα του σχολείου. Η παρέμβαση του προγράμματος βασίστηκε στον καθορισμό και στην προσπάθεια επίτευξης προσωπικών στόχων από τους μαθητές/τριες, ενώ η διδασκαλία του έγινε με τη χρήση μεθόδων διδασκαλίας που προάγουν τον αυτό-καθορισμό τους (μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, π.χ. αμοιβαίο στυλ, στυλ αυτό-ελέγχου, παροχή ανατροφοδότησης) και συμβάλλουν στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, που αποτελεί προϋπόθεση για την προαγωγή της εσωτερικής παρακίνησης (Ryan & Deci, 2000).

Αρχικά ελέγχθηκε η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της εσωτερικής παρακίνησης και υπήρξε ικανοποιητική αξιοπιστία για τους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου και στις τρεις μετρήσεις της έρευνας επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα έρευνας σε ανάλογο δείγμα (Goudas et al., 2000). Σε ό,τι έχει σχέση με το συντελεστή αξιοπιστίας α στην υποκλίμακα της πίεσης-έντασης φάνηκε ότι ήταν επίσης χαμηλός στην έρευνα του Goudas και των συνεργατών του (1994) στη φυσική αγωγή, γεγονός που

δικαιολογείται καθώς στο σχολείο δεν υπάρχει ο ανταγωνισμός που αυξάνει την πίεση-ένταση των μαθητών/τριών. Κατόπιν ελέγχθηκε η επίδραση του προγράμματος καθορισμού στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών και φάνηκε ότι επιβεβαιώθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις της έρευνας σχετικά με την επίδρασή τους στη διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και πίεση-ένταση στην 1^η φάση και στη 2^η φάση. Το σημαντικό ήταν ότι στη 2^η φάση βρέθηκε ότι το πρόγραμμα καθορισμού στόχων επέδρασε θετικά στη μεταβλητή προσπάθεια-σημαντικότητα των μαθητών/τριών. Επίσης στις περισσότερες δοκιμασίες του προγράμματος φυσικής κατάστασης βρέθηκε ότι βελτιώθηκαν οι μέσοι όροι των μαθητών/τριών στην ομάδα που εφαρμοζόταν η παρέμβαση, γεγονός που δείχνει τη σπουδαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων φυσικής κατάστασης με σκοπό την προαγωγή της φυσικής κατάστασης και συνεπακόλουθα της υγείας των μαθητών/τριών στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα του Anshel και των συνεργατών του (1992) και με την έρευνα του Beauchamp και των συνεργατών του (1996) διάρκειας 14 εβδομάδων. Όμως έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα του Διγγελίδη και των συνεργατών του (2000). Αν συνεξετάσουμε τα αποτελέσματα των τεσσάρων αυτών ερευνών φαίνεται ότι ο καθορισμός στόχων στη Φυσική Αγωγή μπορεί να έχει ένα άμεσο αποτέλεσμα στο ενδιαφέρον-διασκέδαση και προσπάθεια των ατόμων, το οποίο όμως μάλλον εξαφανίζεται όταν η διαδικασία επαναλαμβάνεται για κάποιο χρονικό διάστημα και αριθμό μαθημάτων. Ειδικότερα σε ότι έχει σχέση με τη σύγκριση μεταξύ προγραμμάτων στόχων στον αθλητισμό και στη φυσική αγωγή φάνηκε ότι η μεγαλύτερη επίδραση στον αθλητισμό και στη φυσική δραστηριότητα οφείλεται στη διαφορετική φύση των δύο πεδίων (Jaakkola, 2002), αφού στα πεδία των σπορ και της φυσικής δραστηριότητας η συμμετοχή είναι συνήθως αποτέλεσμα προσωπικής επιλογής, ενώ στη Φυσική Αγωγή οι μαθητές/τριες συμμετέχουν υποχρεωτικά. Ακόμη περισσότερο στην έρευνα του Anshel και των συνεργατών του (1992) βρέθηκε ότι οι φοιτητές/τριες συμμετείχαν για τη διασκέδαση (υψηλός αυτό-καθορισμός), ενώ στην παρούσα έρευνα οι λόγοι συμμετοχής των μαθητών/τριών ήταν στα πλαίσια του υποχρεωτικού μαθήματος στη Φυσική Αγωγή (όχι επιλογή-υποχρέωση και λόγω φόβου απουσίας από τη μη συμμετοχή), λόγοι που δεν προάγουν τον αυτό-καθορισμό των μαθητών/τριών (Jaakkola, 2002). Πρόσθετα στη Φυσική Αγωγή στο εξωτερικό (πχ. στην έρευνα των Anshel et al., 1992) η συμμετοχή γίνεται μέσω επιλογής των αθλημάτων, γεγονός που πιθανώς προάγει τον αυτό-καθορισμό

των φοιτητών/τριών, ενώ στην ελληνική πραγματικότητα η συμμετοχή των μαθητών/τριών αποτελεί υποχρέωση.

Υπάρχουν τέσσερις πιθανές εξηγήσεις για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας:

Η πρώτη αφορά στη φύση του προγράμματος Φυσικής Αγωγής. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ήταν εντελώς διαφορετικό από αυτό που οι μαθητές/τριες είχαν συνηθίσει έως τότε. Οι μαθητές/τριες και της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου για πρώτη φορά είχαν να δουλέψουν σε ανάπτυξη φυσικών ικανοτήτων με επαναλαμβανόμενες ασκήσεις, ενώ το παραδοσιακό πρόγραμμα περιλάμβανε και κάποιο ελεύθερο παιχνίδι η αθλοπαιδιά.

Μία δεύτερη πιθανή εξήγηση είναι ότι στην αρχική μέτρηση τα σκορ των μαθητών/τριών στις μεταβλητές- παράγοντες του ερωτηματολογίου εσωτερικών κινήτρων ήταν σχετικά υψηλά (χαμηλά για την ένταση – γεγονός που ήταν αναμενόμενο γιατί δεν υπάρχει το στοιχείο του ανταγωνισμού στο σχολικό περιβάλλον) και πιθανόν να υπήρχε σχετικά μικρό περιθώριο για βελτίωση.

Μία τρίτη πιθανή εξήγηση είναι ότι το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης (μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, ανατροφοδότηση) που εφαρμόστηκε ήταν κοινό και για τις δυο ομάδες κι έτσι βοήθησε στην προαγωγή των επακόλουθων παρακίνησης των μαθητών/τριών και στην ομάδα ελέγχου. Σύμφωνα με τον Goudas και τους συνεργάτες του (1995) το διαφοροποιημένο στυλ διδασκαλίας ενισχύει τα αισθήματα αυτονομίας των μαθητών/τριών και αυξάνει τον αυτό-καθορισμό τους.

Μια άλλη πιθανή ερμηνεία για την επίδραση του προγράμματος παρέμβασης είναι το γεγονός ότι ο αυτό-καθορισμός των ατόμων και η εσωτερική παρακίνηση σε ένα πεδίο της ζωής, όπως είναι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είναι ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό (Vallerand & Ratelle, 2004) και επομένως δε μπορεί να αλλάξει ούτε εύκολα ούτε γρήγορα. Γι αυτό το λόγο στην έρευνα του Jaakkola (2002) τονίστηκε η αναγκαιότητα εφαρμογής προγραμμάτων καθορισμού στόχων για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (ολόκληρη σχολική χρονιά). Ίσως και στη συγκεκριμένη έρευνα να χρειάζονταν περισσότερα μαθήματα για να φανούν διαφορές μεταξύ των ομάδων μετά την παρέμβαση, γεγονός που αποτελεί πρόταση για μελλοντικά προγράμματα εφαρμογής καθορισμού στόχων.

Συμπερασματικά, η μικρή σχετικά διάρκεια της παρέμβασης σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών σ' ένα πεδίο, όπως το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είναι ένα σχετικά σταθερό χαρακτηριστικό, το γεγονός ότι

το αναλυτικό πρόγραμμα που μέχρι τώρα εφαρμοζόταν δεν είχε αυτή την μορφή και τις αρχικές υψηλές τιμές των μαθητών/τριών στις μεταβλητές-παράγοντες του ερωτηματολογίου πριν την παρέμβαση, είχαν ως αποτέλεσμα να μην εντοπιστούν σημαντικές διαφορές στα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών για συμμετοχή στη Φυσική Αγωγή μεταξύ των δύο ομάδων της έρευνας. Επίσης η εφαρμογή του προγράμματος ανάπτυξης της φυσικής κατάστασης με εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας πιθανά αύξησε τα επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα και στις δύο ομάδες, με αποτέλεσμα την αδυναμία εντοπισμού σημαντικών διαφορών μεταξύ τους. Το ενθαρρυντικό ήταν ότι βρέθηκε αύξηση στην σωματική απόδοση των μαθητών/τριών που εφάρμοσαν το πρόγραμμα παρέμβασης και στις δύο φάσεις και αύξηση στην προσπάθεια-σημαντικότητα των μαθητών/τριών στη 2^η φάση της έρευνας. Ανεξάρτητα από τις πιθανές εξηγήσεις, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η εφαρμογή ενός προγράμματος καθορισμού στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών στη Φυσική Αγωγή δεν είναι βέβαιο ότι θα ενισχύσει τη διασκέδαση-ενδιαφέρον, προσπάθεια-σημαντικότητα, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και αντίστοιχα θα μειώσει την πίεση-ένταση των μαθητών/τριών.

Ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η αξιολόγηση προγραμμάτων που να προάγουν τα επακόλουθα παρακίνησης των μαθητών/τριών για συμμετοχή πρέπει να αποτελεί βασική εκπαιδευτική προτεραιότητα γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής με σκοπό τον καλύτερο τρόπο οργάνωσης, διδασκαλίας και αξιολόγησης του μαθήματος. Ειδικότερα ο καθορισμός στόχων στη συγκεκριμένη έρευνα στόχευε στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος στο οποίο οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργητικά και όχι απλά επειδή πρέπει, ενώ το μάθημα αναβαθμίζεται ποιοτικά καθώς έχει να επιδείξει συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα. Νέες έρευνες όμως είναι απαραίτητες για να διερευνηθεί περαιτέρω το ζήτημα του καθορισμού στόχων στα επακόλουθα παρακίνησης για συμμετοχή των μαθητών/τριών. Αυτό μπορεί να γίνει με προγράμματα παρέμβασης βάσει φύλου, βάσει προηγούμενων εμπειριών, μεγαλύτερης διάρκειας, καθώς ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας με την αντιστροφή των ομάδων δεν επέτρεψε την εφαρμογή της παρέμβασης για μεγαλύτερο διάστημα. Επίσης παρουσιάζει ενδιαφέρον η αξιολόγηση προγραμμάτων καθορισμού στόχων σε συνδυασμό και με άλλα στυλ διδασκαλίας καθώς και η εξέταση της αποτελεσματικότητας της μεθόδου καθορισμού στόχων σε συνδυασμό και με άλλα αντικείμενα του μαθήματος. Πρόσθετα ίσως η επίδραση του καθορισμού στόχων να χρειάζεται να εξεταστεί και με βάση την

επίδραση από τους συμμαθητές/τριες και στο πώς οι σχέσεις με τους σημαντικούς άλλους επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών για συμμετοχή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexandridis, K., Zahariadis, P., Tsorbatzoudis, H. & Grouios, G. (2002). Testing the Sport Commitment Model in the context of Exercise and Fitness Participation. *Journal of Sport Behaviour*, 25, 217-230.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderson, B. (1989). *Stretching*. Θεσσαλονίκη: Salto.
- Anderson, R., Manoogian, T. & Reznick, S. (1976). The undermining and enhancing of intrinsic motivation in preschool children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 915-922.
- Anshel, M.H., Weinberg, R.S. & Jackson, A.W. (1992). The effect of goals difficulty and task complexity on intrinsic motivation and motor performance. *Journal of Sport Behaviour*, 15(2), 159-178.
- Atkinson, J. (1958). Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and incentives. In J. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action and society* (pp. 288–305). Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Audia, P., Locke, E. & Smith, K. (2000). The paradox of success: An archival and a laboratory study of strategic persistence following a radical environmental change. *Academy of Management Journal*, 43, 837–853.
- Baard, P. P., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The relation of intrinsic need satisfaction to performance well-being in two work settings*. Unpublished manuscript, Fordham.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1991). Self regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation 1990* (Vol. 38, pp. 69-164). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.

- Bandura, A. & Cervone, D. (1986). Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 38, 92–113.
- Bandura, A. & Cervone, D. (1983). "Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems." *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1017-1028.
- Bar-Eli, M., Tenenbaum, G., Pie, J. S., Btेश Y. & Almog, A. (1997). Effect of goal difficulty, goal specificity and duration of practice time intervals on muscular endurance performance. *Journal of Sports Sciences*, 15 (2), 123-135.
- Barnett, M. L. (1977). Effects of two methods of goals setting on learning a gross motor task. *Research Quarterly*, 48 (1), 19-23.
- Barnett, M. L. & Stanicek, J. A. (1979). Effects of goal setting on achievement in archery. *Research Quarterly*, 50, 328-332.
- Bavelas, J. B. & Lee, E. S. (1978). Effect of goal level on quantity and quality. *Canadian Journal of Psychology*, 32, 219-40.
- Baum, R., Locke, E. & Smith, K. (2001). A multi-dimensional model of venture growth. *Academy of Management Journal*, 44, 292–303.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Beauchamp, P. H., Halliwell, W. R., Fournier, J. F. & Kostner, R. (1996). Effects on cognitive behavioural psychological training on the motivation, preparation, and putting performance of novice golfers. *The Sport Psychologist*, 10, 157-170.
- Becker, L. J. (1978). Joint effect of feedback and goal setting on performance: A field study of residential energy conservation. *Journal of Applied Psychology*, 63 (4), 428-433.
- Biddle, S. J. H. (1995). Exercise motivation across the life span. In S. J. H. Biddle (Eds.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 3–25). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S. & Chatzisarantis, N. (1999). Motivation for a Physically Active Lifestyle Through Physical Education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Textbook: Psychology for physical educators*. Urbana, IL: Human Kinetics.
- Binswanger, H. (1991). Volition as cognitive self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50, 154–178.

- Boekaerts, M., Pintrich, P. R. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. San Diego: Academic Press.
- Boyce, B. A. (1990). Effects of goals setting and goals difficulty upon skill acquisition of a selected shooting task. *Perceptual and Motor Skills*, 70 (3), 1031-1039.
- Boyce, B. A. & Wayda, V. K. (1994). The effects of assigned and self-set goals on task performance. *Journal of sport and Exercise Psychology*, 16 (3), 258-269.
- Brewer, B. W., Van Raalte, J. L., Cornelius, A. E., Petitpas, A. J., Sklar, J. H., Pohlman, M. H., Krushell, R. J. & Ditmar, T. D. (2000). Psychological factors, rehabilitation adherence, and rehabilitation outcome after anterior cruciate ligament reconstruction. *Rehabilitation Psychology*, 45 (1), 20-37.
- Bryan, J. & Locke, E. (1967). Parkinson's law as a goal-setting phenomenon. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 2, 258– 275.
- Burton, D. (1993). Goal setting in sport. In Singer, R. N., Murphey, M., & Tennant, L. K. (1993). *Handbook of Research on Sport Psychology*. New York: MacMillan Publishing Company.
- Burton, D. (1989). Winning isn't everything: Examining the impact of performance goals on collegiate swimmers. cognitions and performance. *The Sport Psychologist*, 3, 105-132.
- Burton, D. & Naylor, S. (2001). The Jekyll/Hyde nature of goals: Revisiting and updating goal-setting in sport. In T. Horn (Eds.): *Advances in Sport Psychology* (pp. 459-500). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Burton, D., Weinberg, R., Yukelson, D., & Weigand, D. (1998). The goal effectiveness paradox in sport: Examining the goal practice of collegiate athletes. *The Sport Psychologist*, 12(4), 404-418.
- Carlson, T. B. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467–477.
- Carpenter, P. J., Scanlan, T. K., Simons, J. P., & Lobel, M. (1993). A test of the sport commitment model using structural equation modeling. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 15, 119-133.
- Cavill, N., Biddle, S. J. H. & Sallis, J. F. (2001). Health enhancing physical activity for young people: Statement of the United Kingdom expert consensus conference. *Pediatric Exercise Science*, 13, 12–25.
- Chatzisarantis, N. L. D., Biddle, S. J. H. & Meek, G. A. (1997). A self-determination theory approach to the study of intentions and the intention-behaviour relationship in children's physical activity. *British Journal of Health Psychology*, 2, 343-360.
- Γούδας, Μ., Χασάνδρα, Μ., Παπαχαρίσης, Β. & Γεροδήμος, Β., (2005). *Φυσική Αγωγή. Βιβλίο καθηγητή Α΄ Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Crews, D. J., Lochbaum, M. R. & Karoly, P. (2001). Self-regulation. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology 2nd ed* (pp. 497-528). New York: John Wiley & Sons.
- Danner, F. W. & Lonky, E (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043-1052.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. (1980). *The psychology of self-determination*. Lexington, MA: Heath.
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L. & Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 79-83.
- Deci, E. L. & Cascio, W. F. (Eds.). (1972). *Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats*. Presented at the meeting of the Eastern Psychological Association, Boston.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. A. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237–288). Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39–80). New York: Academic.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Dickenson, B. & Sparkes, A. (1988). Pupil definitions of physical education. *British Journal of Physical Education. Research Supplement*, 2, 6-7.

- Diggelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, (9): 375-380.
- 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 της Φυσικής Αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 3-16.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.
- Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Α. & Λαπαρίδης Κ. (Εκδ.), (2000). *Εφαρμογή του θετικού κλίματος παρακίνησης στη φυσική αγωγή: Επτά μήνες παρέμβαση στο δημοτικό σχολείο*. Πρακτικά του 6^{ου} Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας της Εταιρίας Αθλητικής Ψυχολογίας, Αθήνα, (σελ. 128-131).
- Dishman, R. (2001). The problem of exercise adherence: Fighting sloth in nations with market economies. *Quest*, 53, 27-294.
- Dossett, D. L., Latham, G. P. & Mitchell, T. R. (1979). Effects of assigned vs. participatively set goals, knowledge of results, and individual differences on employee behaviour when goal difficulty is held constant. *Journal of Applied Psychology*, 64, 291-298.
- Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D. & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Durham, C., Knight, D. & Locke, E. (1997). Effects of leader role, team-set goal difficulty, efficacy, and tactics on team effectiveness. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 72, 203-231.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Taylor & Francis.
- Dyson, B. P. (1995). Students' voices in two alternative elementary physical education programmes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 394-407.
- Earley, P. C. & Perry, B. (1987). Work plan availability and performance: An assessment of task strategy priming on subsequent task completion. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 39, 279-302.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol.3, pp 259-295). New York: Academic Press.

- Erez, M. (1986). The congruence of goal setting strategies with socio-cultural values, and its effect on performance. *Journal of Management*, 12, 585-592.
- Erez, M., Earley, P. C. & Hulin, C. L. (1985). The impact of participation on goal acceptance and performance: A two-step model. *Academy of Management Journal*, 28, 50-66.
- Erez, M. & Kanfer, F. H. (1983). The role of goal acceptance in goal setting and task performance. *Academy of Management Review*, 8, 454-463.
- Erez, M. & Zidon, I. (1984). Effects of goal acceptance on the relationship of goal setting and task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69, 69-78.
- Evans, L., Hardy, L. & Fleming, S. (2000). Intervention strategies with injured athletes: an action research study. *Sport Psychologist*, 14 (2), 188-206.
- Ferre-Caja, E. & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 267-279.
- Fisher, C. D. (1978). The effects of personal control, competence, and extrinsic reward systems on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Behavior Performance*, 21, 273-288.
- Fox, K. R. & Biddle, S. J. H. (1989). The child's perspective in P.E. Part IV: Psychology and professional issues. *British Journal of Physical Education*, 20, 35-38.
- Frederick, C. M. & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Garland, H. (1985). A cognitive mediation theory of task goals and human performance. *Motivation and Emotion*, 9(4), 345-367.
- Garland, H., Weinberg, B., Bruya, L. & Jackson, A. (1988). The effects of mastery, competitive, and co-operative goals on the performance of simple and complex basketball skills. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 408-417.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 9, 241-250.

- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K. & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- 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. & Hassandra, M. (2005). *Greek students' motives for participation in physical education*. Unpublished manuscript. University of Thessaly.
- Γούδας, Μ. & Παπαχαρίσης Β. (2005). *Περιγραφή και οδηγίες χρήσης της ελληνικής έκδοσης του ερωτηματολογίου εσωτερικών κινήτρων*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Gould, D. & Horn, T. (1984). Participation motivation in young athletes. In J. M. Silva and R. S. Weinberg (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 359-370). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154.
- Grosser, M. & Starischka, S. (2000). *Προπόνηση φυσικής κατάστασης*. Θεσσαλονίκη : Salto.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N., Barkoukis, V., Wang, C. K. J. & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: A cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97, 376-390.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. & Biddle, S. (2002). The influence of autonomous and controlling motives on physical activity intentions within the theory of planned behaviour. *British Journal of Health Psychology*, 7, 283-297.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T. & Biddle, S. J. H. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Hall, H. K. & Byrne, A. J. (1988). Goal setting in sport: Clarifying recent anomalies. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10 (2), 184-198.
- Hall, H., Weinberg, R. & Jackson, A. (1987). Effects of goal specificity, goal difficulty and information feedback on endurance performance. *Journal of Sport Psychology*, 9, 43-54.

- Hardy, L., Jones, G. & Gould, D. (1996). *Understanding Psychological Preparation for Sport: Theory and Practice of Elite Performers*. Chichester, England: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 4. Socialization, personality and social development* (4th ed., pp. 275-386). New-York: Wiley.
- Harter, S. (1981). *A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change*. In W. C. Collins (Ed.), *Minnesota symposium of child psychology* (Vol. 14). (pp. 215-254), New Jersey: Erlbaum.
- Harter, S. (1978). Pleasure derived from challenge and the effects of receiving grades on children's difficulty level choices. *Child Development*, 49, 788-799.
- Harter, S. (1974). Pleasure derived by children from cognitive challenge and mastery. *Child Development*, 45, 661-669.
- Harter, S. & Connell, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control and motivational orientation. In: J. G. Nicholls (Ed.). *Advances in motivation and achievement*, Vol. 3: *the development of achievement motivation*, pp. 219-250 (Greenwich, JAT).
- Haywood, K. M. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 151-156.
- Hollenbeck, J. & Klein, H. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. *Journal of Applied Psychology*, 72, 212-220.
- Hollenbeck, J. R., Williams, C. R. & Klein, H. J. (1989). An empirical examination of the antecedents of commitment to difficult goals. *Journal of Applied Psychology*, 74, 18-23
- Hopple, C. & Graham, G. (1995). What children think, feel, and know about physical fitness testing. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 408-417.
- Horn, T.S. (1985). Coaches' feedback and changes in children's perceptions of their physical competence. *Journal of Educational Psychology*, 77(2), 174-186.
- Iardi, B. C., Leone, D., Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.
- Jaakkola, T. (2002). *Changes in student's exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation. University of Jyväskylä, Jyväskylä, Finland.

- Kahneman, D., Diener, E. & Schwarz, N. (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage.
- Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial/ organizational psychology. In M. D. Dunnette (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, (pp. 75–170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Kanfer, R. & Ackerman, P. L. (1989). Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition. *Journal of Applied Psychology*, 74, 657–690.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (2001). Be careful what you wish for: Optimal functioning and the relative attainment of intrinsic and extrinsic goals. In P. Schmuck & K. M. Sheldon (Eds.), *Life goals and well-being*. Lengerich, Germany: Pabst Science Publishers.
- Kasser, V. & Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 935–454.
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 80–87
- Kasser, T. & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410–422.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Zax, M. & Sameroff, A. J. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907–914.
- Kingston, K. M. & Hardy, L. (1997). Effects of different types of goals on processes that support performance. *The Sport Psychologist*, 11, 277-293.
- Κιορπέ, Δ. (2002). *Η διδασκαλία δεξιοτήτων ζωής στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Δημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Klein, H., Wesson, M., Hollenbeck, J. & Alge, B. (1999). Goal commitment and the goal-setting process: Conceptual clarification and empirical synthesis. *Journal of Applied Psychology*, 84, 885–896.
- Korman, A. K. (1970). Toward a hypothesis of work behaviour. *Journal of Applied Psychology*, 54, 31-41.
- Κρομμύδας, Χ., Μουζακίδης, Χ., Πατσιαούρας, Α., Κοκαρίδας, Δ. & Θεοδωράκης, Γ. Η. (Εκδ.). (2004). *Η επίδραση των προσωπικών στόχων και της δέσμευσης στην απόδοση φοιτητών και φοιτητριών του ΤΕΦΑΑ Θεσσαλίας κατά την εκτέλεση σερβίς στο άθλημα*

της πετοσφαίρισης. 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας, Νοέμβριος, 26-28, Τρίκαλα.

- Kyllo, B. L. & Landers, D. M. (1995). Goal-setting in sport and exercise: A research synthesis to resolve the controversy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 117-137.
- Latham, G. P. & Locke, E. A. (1975). Increasing productivity with decreasing time limits: A field replication of Parkinson's law. *Journal of Applied Psychology*, 60, 524-526.
- Latham, G. P. & Marshall, H. A. (1982). The effects of self-set, participatively set, and assigned goals on the performance of government employees. *Personnel Psychology*, 35, 399-404.
- Latham, G. P. & Saari, L. M. (1979). The effects of holding goal difficulty constant on assigned and participatively set goals. *Academy of Management Journal*, 22, 163-168.
- Latham, G. P. & Steele, T. P. (1983). The motivational effects of participation versus goal setting on performance. *Academy of Management Journal*, 26, 406-417.
- Latham, G. P., Winters, D. & Locke, E. (1994). Cognitive and motivational effects of participation: A mediator study. *Journal of Organizational Behaviour*, 15, 49-63.
- Lee, C. & Earley, P. C. (1992). Comparative peer evaluations of organizational behaviour theories. *Organization Development Journal*, 10, 37-42.
- Lee, M. A., Carter, J. A. & Xiang, P. (1995). Children's conceptions of ability in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 384-393.
- Lee, T. W., Locke, E. A. & Latham, G. P. (1989). Goal setting theory and job performance. In L. A. Pervin (Ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lepper, M. R. & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 479-486.
- Lerner, B. & Locke, E. A. (1995). The effects of goal setting, self-efficacy, competition and personal traits on the performance of an endurance task. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 138-152.
- Locke, E. A. (2000). Motivation, cognition, and action: An analysis of studies of task goals and knowledge. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 408-429.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 5, 157-189.
- Locke, E. A. & Bryan, J. (1969). The directing function of goals in task performance. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 4, 35-42.

- Locke, E. A., Chah, D., Harrison, S. & Lustgarten, N. (1989). Separating the effects of goal specificity from goal level. *Organizational Behaviour and Human Performance*, 43, 270–287.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57, 705–717.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Locke, E. A. & Latham, G. P. (1985). The application of goal setting to sports. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 205-222.
- Locke, E. A., Motowidlo, S. & Bobko, P. (1986). Using self-efficacy theory to resolve the conflict between goal-setting theory and expectancy theory in organizational behaviour and industrial/organizational psychology. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 4, 328–338.
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981). Goal setting and task performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90, 125-152.
- Maliou, P., Beneka, A., Ginnekopoulos, K., Aggelousis, N. & Theodorakis, Y. (1998). Goal setting: An efficient way to maximise isokinetic performance. *Isokinetics and Exercise Science*, 7, 11-17.
- McAuley, E. (1985). Modeling and self-efficacy: A test of Bandura's model. *Journal of Sport Psychology*, 7, 283-295.
- McAuley, E. & Tammen, V. V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 84-93.
- Mento, A., Locke E. & Klein, H. (1992). Relationship of goal level to valence and instrumentality. *Journal of Applied Psychology*, 77, 395–405.
- Meyer, J. P., Konar E. & Schacht, B. (Ed.). (1983). *Goal setting effects on motivation: A VIE theory explanation*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Anaheim, CA.
- Miller, J. T. & McAuley, E. (1987). Effects of goal setting programm on basket-ball free-throw, self-efficacy, and performance. *The Sport Psychologist*, 1, 103-113.
- Miner, J. B. (1984). The validity and usefulness of theories in emerging organizational science. *Academy of Management Review*, 9, 296–306.
- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65, 202-210.

- Mosston, M. & Ashworth, S. (1997). *Η διδασκαλία της φυσικής αγωγής* (μετ. Μουντάκης, Κ.). Θεσσαλονίκη: Salto
- Murphy, S. T. (2001). Feeling without thinking: Affective primacy and the nonconscious processing of emotion. In J. A. Bargh & D. K. Apsley (Eds.), *Unraveling the complexities of social life: A festschrift in honour of Robert B. Zajonc* (pp. 39–53). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225–242.
- Ntoumanis, N. & Barkoukis, V. (Ed.). (2005). A longitudinal investigation of motivation in secondary school physical education. In T. Morris (Eds.), *Promoting health and performance for life: Proceedings of the 11th World Congress of Sport Psychology*. Sydney, Australia.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C. & Pipe, K. (2004). An ideographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 197–214.
- Nugent, P. & Faucette, N. (1995). Marginalized voices: Constructions of and responses to physical education and grading practices by students categorized as gifted or learning disabled. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 418–430.
- Οικονομόπουλος, Γ., Τζέτζης, Γ., Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2003). Η επίδραση της μεθόδου καθορισμού στόχων στην απόδοση καλαθοσφαιρικών δεξιοτήτων σε παιδιά ηλικίας 10-11 ετών. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 49, 41-49.
- O'Leary-Kelly, A., Martocchio, J. & Frink, D. (1994). A review of the influence of group goals on group performance. *Academy of Management Journal*, 37, 1285–1301.
- Orlick, T. D. & Mosher, R. (1978). Extrinsic rewards and participant motivation in a sport-related task. *International Journal of Sport Psychology*, 9, 27–39.
- Παπαχαρίσης, Β., (2000). *Η επίδραση παραγόντων ατομικών διαφορών στην εσωτερική παρακίνηση μαθητών που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα σχολικής φυσικής αγωγής με στόχο την προώθηση της υγείας και της φυσικής δραστηριότητας*. Μεταπτυχιακή διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Papacharisis, V., Simou K. & Goudas, M. (2003). The relationships between motivation and intention towards exercise. *Journal of Human Movement Studies*, 45, 377-386.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence, and motivation of student of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. (1995). Motivation and goal perspectives in children's physical education. In S. Biddle (Eds.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 245–269). Champaign, IL: Human Kinetics.

- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1992). Student's motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives. *Unpublished doctoral dissertation*. University of Manchester, England.
- Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientation climate and goal orientation on student's task involvement and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A. & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπαϊωάννου, Α., Κουρτεσοπούλου, Α. & Κωνσταντακάτου, Β. (2005). Εσωτερική Παρακίνηση και Στόχοι Επίτευξης Αθλητών Αναρρίχησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3(1), 13-21.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M. & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Placek, J. H. (1983). Conceptions of success in teaching: Busy, happy and good. In T. J. Templin and J. Olson (Eds.), *Teaching in physical education* (pp. 46-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Plant, R. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and the effects of self-consciousness, and ego-involvement: An investigation of internally controlling styles. *Journal of Personality*, 53, 435-449.
- Pinder, C. (1998). *Work motivation in organizational behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Prusak, K. A. (2000). *The effect of choice on the motivation of adolescent females in physical education*. Unpublished doctoral dissertation. Arizona State University.
- Portman, P. A. (1995). Who is having fun in physical education classes? Experiences of sixth grade students in elementary and middle schools. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 445-453.
- Rawsthorne, L. J. & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326-344.

- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. In E. L. Deci, & Ryan, (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Roberts, G. C. (1992). *Motivation in Sport and Exercise*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Rogers, W. M., & Brawley, L. R. (1991). The role of outcome expectancies in participation motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 411-427.
- Rogers, R. & Hunter, J. (1991). Impact of management by objectives on organizational productivity. *Journal of Applied Psychology*, 76, 322– 336.
- Ronan, W. W., Latham, G. P. & Kinne, S. B. (1973). The effects of goal setting and supervision on worker behaviour in an industrial situation. *Journal of Applied Psychology*, 58, 302–307.
- Rosenfeld, D., Folger, R. & Adelman, H. F. (1980). When rewards reflect competence: A qualification of the overjustification effect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 368-376.
- Rotter, J. (1966). Generalised expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80(1), 1-28.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397–427.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450–461.
- Ryan, T. A. (1970). *Intentional behaviour*. New York: Ronald Press.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (1989). Bridging the research traditions of task/ ego involvement and intrinsic/extrinsic motivation: Comment on Butler (1987). *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 265-268.

- Ryan, R. M. & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550–558.
- Ryan, R. M., Mims, V. & Koestner, R. (1983). Relation of reward contingency and interpersonal context to intrinsic motivation: A review and test using cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 736–750.
- Ryff, C. D. & Singer, B. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1–28.
- Safrit, M. J. (1995). *Complete guide to youth fitness testing*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Sallis, J. F. (2000). Age-related decline in physical activity: A synthesis of human and animal studies. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 32, 1598–1600.
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B., Stone, E., Corbin, C., Epstein, L. H., Faucette, N., Iannotti, R. J., Killen, J. D., Klesges, R. C., Petray, C. K., Rowland, T. W. & Taylor, W. C. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24(Suppl.), S248–S257.
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281–303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). *Social origins of self-regulatory competence*. *Educational Psychologist*, 32, 195–208.
- Seijts, G. H. & Latham, B. W. (Ed.). (2001). Can goal orientation be induced? Further exploration of the state versus trait debate. In C. Sue-Chan (Chair), *Justice, efficacy, goal orientation, culture, and creativity: New findings in motivation*. Symposium conducted at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, St. Foy, Quebec, Canada.
- Seijts, G. H. & Latham, G. P. (2000). The construct of goal commitment: Measurement and relationships with task performance. In R. Goffin & E. Helmes (Eds.), *Problems and solutions in human assessment* (pp. 315–332). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic.
- Sheldon, K. M. & Kasser, T. (1998). Pursuing personal goals: Skills enable progress but not all progress is beneficial. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24, 1319–1331.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M. & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270–1279.
- Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal

- Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology* 95(1), 97-110.
- Steers, R. M. & Porter, L. M. (1987). *Motivation and Work Behavior* (4th ed.) New York:Mc Graw-Hill.
- Stitcher, T., Weinberg, R. & Jackson, A. (Ed.). (1984). Goal setting and its effects on endurance performance. Paper presented at the TAHPERD conference, Corpus Christi, TX.
- Swain, A. & Jones, G. (1995). Effects of goal-setting interventions on selected basketball skills: a single-subject design. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(1), 51-63.
- Θεοδωράκης, Ι. (1998). Πρακτικός οδηγός αποτελεσματικών στόχων στο τένις. *Άθληση και Κοινωνία*, 19, 78-86.
- Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ. & Παπαϊωάννου, Α. (2003). *Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Θεοφανίδης, Γ. (2002). *Πρόγραμμα εφαρμογής δεξιοτήτων ζωής στην ολυμπιακή παιδεία*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Κομοτηνή.
- Terborg, J. R. & Miller, H. E. (1978). Motivation, behaviour and performance: A closer examination of goal setting and monetary incentives. *Journal of Applied Psychology*, 63 (1), 29-39.
- Theodorakis, Y. (1996). The influence of goals, commitment, self-efficacy and goals on motor performance. *The Sport Psychologist*, 9, 245-253.
- Theodorakis, Y. (1995). Effects of Self-Efficacy, Satisfaction, and Personal Goals on Swimming Performance. *The Sport Psychology*, 9, 245-253.
- Theodorakis, Y., Beneca, A., Malliou, P. & Goudas, M. (1997). Examining psychological factors during injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation*, 6 (4), 355-363.
- Theodorakis, Y., Lapidis, K., Kioumourtzoglou, E. & Goudas, M. (1998). Combined effects of goal setting and performance feedback on performance and physiological response on maximum effort task. *Perceptual and Motor Skills*, 86, 1035-1041.
- Theodorakis, Y., Malliou, P., Papaioannou, A., Beneca A. & Filackidou, A. (1996). The effect of personal goals, self-efficacy, and self-satisfaction on injury rehabilitation. *Journal of Sport Rehabilitation*, 5, 214-223.
- Tinetti, M., Mendes de Leon, C., Doucette, J. & Baker, D. (1994). Fear of falling and fall-related efficacy in relationship to functioning among community-living elders. *Journal of Gerontology: Medical Sciences*, 49, 140-147.

- Treasure, D. C. & Roberts, G. C. (2001). Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs and satisfaction in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 165–175.
- Τσόμπολη, Π., Ζαχαριάδης, Π. & Τσορμπατζούδης, Χ. (2003). Η δέσμευση στην αθλητική δραστηριότητα ως συνέπεια των κινήτρων: Εμπειρική μελέτη σε νεαρούς αθλητές από ομαδικά αθλήματα. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 50, 33-46.
- Vallerand, R. J. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In: C.G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical mode of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360. Academic Press.
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behaviour: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S. & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. J., Gauvin, L. I. & Halliwell, W. R. (1986). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. Intrinsic motivation and perceived competence. *The Journal of Social Psychology*, 126(4), 465-472.
- Vallerand R. J. & Losier G. F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relation-ship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R. J. & Rattelle, C. F. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37-63). Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Vallerand, R. J. & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation: A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94–102.
- Vallerand, R. J. & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed.) (pp. 389–416). New York: John Wiley.
- Van Wersch, A., Trew K. & Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56–72.
- Veal, M. L. & Compagnone, N. (1995). How sixth graders perceive effort and skill. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 431–444.

- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley.
- Wegge, J. & Dibbelt, S. (2000). Effects of goal setting on information processing in letter-matching tasks. *Zeitschrift fuer Experimentelle Psychologie*, 47, 89–114.
- Weinberg, R., Bruya, L., Garland, H. & Jackson, A. (1990). Effect of goals difficulty and positive reinforcement on endurance performance. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 12 (2), 1144-156.
- Weinberg, R. S, Bruya, L., Jackson, A. & Garland, H. (1987). Goals difficulty and endurance performance: A challenge to the goal attainability assumption. *Journal of Sport Behaviour*, 10 (2), 82-92.
- Weinberg, R. S., Bruna, L. D. & Jackson, A. (1985). The effects of goal proximity and goal specificity on endurance performance. *Journal of Sport Psychology*, 7, 296-305.
- Weinberg, R. S., Bruna, L. D., Longino, J. & Jackson, A. (1988). Effect of goal proximity and specificity on endurance performance of primary-grade children. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 81-91.
- Weinberg, R. S, Fowler, C., Jackson, A. W., Bagnall, J. & Bruya, L. (1991). Effect of goals difficulty on motor performance: A replication across tasks and subjects. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 13 (2), 160-173.
- Weinberg, R. S., & Gould, D. (1995). *Foundations of Sport and exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weinberg, R., Sticher, T. & Richardson, P. (1994). Effects of a seasoned goal-setting Program on lacrosse performance. *The Sport Psychologist*, 9, 254-253.
- Weiss, M. R. & Bressan, E.S. (1985). Relating instructional theory to children's psychosocial development. *JOPERD*, November/December, 34-36.
- Weiss, M. R. & Chaumeton, N. (1992). Motivational orientations in sport. In T. Horn (Eds.), *Advances in sport psychology*.(pp. 61-101). Champaign, IL: Human Kinetics.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Weiss, M. R. & Duncan, S. C. (1992). The relationship between physical competence and peer acceptance in the context of children's sports participation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 114, 177- 191.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Whitehead, J. R. & Corbin, C. B. (1991). Youth fitness testing: The effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 225–231.

- Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A. & Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health risk behaviours in adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 1756–1771.
- Williams, G. C. & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767–779.
- Winters, D. & Latham, G. P. (1996). The effect of learning versus outcome goals on a simple versus a complex task. *Group and Organization Management*, 21, 235–250.
- Wood, R. & Bandura, A. (1989). Social-cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, 14, 361–384.
- Χασάνδρα, Μ. (2004). Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο. www.pe.uth.gr/portal/psych/thesis.htm
- ΥΠΕΠΘ, (1990). *Αναλυτικά προγράμματα φυσικής αγωγής Γυμνασίου και Λυκείου. Οδηγίες εφαρμογής στη διδασκαλία*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York: Guilford Press.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο Εσωτερικής Παρακίνησης
Ελληνική Έκδοση του Intrinsic Motivation Inventory (McAuley et al., 1989; Ryan, 1989)

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για κάθε πρόταση κύκλωσε, ανάλογα με το πόσο διαφωνείς συμφωνείς, έναν από τους αριθμούς που σημαίνουν:	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
<p>1= Διαφωνώ απόλυτα 2= Διαφωνώ 3= Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ</p> <p>4= Συμφωνώ 5= Συμφωνώ Απόλυτα</p>					
Απάντησε βάζοντας σε κύκλο την επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο					
1. Το πρόγραμμα φυσικής αγωγής μου αρέσει πάρα πολύ	1	2	3	4	5
2. Νομίζω ότι τα καταφέρνω καλά στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
3. Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
4. Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
5. Αισθάνομαι άγχος κατά την διάρκεια του προγράμματος φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
6. Προσπαθώ πολύ σκληρά στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
7. Το πρόγραμμα φυσικής αγωγής είναι ευχάριστο	1	2	3	4	5
8. Θα έλεγα ότι το πρόγραμμα φυσικής αγωγής είναι πολύ ενδιαφέρον	1	2	3	4	5
9. Είμαι ικανοποιημένος/νη με την απόδοσή μου στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
10. Αισθάνομαι πίεση από το πρόγραμμα της φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
11. Δεν τα καταφέρνω πολύ καλά στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
12. Δεν προσπαθώ και πολύ σκληρά στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
13. Όταν κάνω το πρόγραμμα φυσικής αγωγής σκέφτομαι πόσο πολύ μ' αρέσει	1	2	3	4	5
14. Είμαι πολύ ήρεμος /η τις ώρες του προγράμματος φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
15. Δεν είμαι συγκεντρωμένος /η όταν εκτελώ τις ασκήσεις στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
16. Νομίζω ότι τα πάω καλά στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
17. Το πρόγραμμα φυσικής αγωγής είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία	1	2	3	4	5
18. Έχω αγωνία όταν κάνω το πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
19. Τις περισσότερες φορές μπορώ και ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις του προγράμματος φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5
20. Δεν έχω καθόλου άγχος στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής	1	2	3	4	5

Τα θέματα (items) της Ελληνικής έκδοσης του IMI ανά παράγοντα

Ευχαρίστηση – ενδιαφέρον

1. Το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης μου αρέσει πάρα πολύ
7. Το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης είναι ευχάριστο
8. Θα έλεγα ότι το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης είναι πολύ ενδιαφέρον
13. Όταν κάνω το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης σκέφτομαι πόσο πολύ μου αρέσει
17. Το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία

Προσπάθεια – σημαντικότητα

3. Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
4. Είναι σημαντικό για μένα να πάω καλά στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
6. Προσπαθώ πολύ σκληρά στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
12. Δεν προσπαθώ και πολύ σκληρά στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
15. Δεν είμαι συγκεντρωμένος /η όταν εκτελώ τις ασκήσεις στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα

2. Νομίζω ότι τα καταφέρνω καλά στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
9. Είμαι ικανοποιημένος με την απόδοση μου στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
11. Δεν τα καταφέρνω πολύ καλά στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
16. Νομίζω ότι τα πάω καλά στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
19. Τις περισσότερες φορές μπορώ να ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις του προγράμματος φυσικής κατάστασης

Πίεση – ένταση

5. Αισθάνομαι άγχος κατά την διάρκεια του προγράμματος φυσικής κατάστασης
10. Αισθάνομαι πίεση από το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
14. Είμαι πολύ ήρεμος /η την ώρα του προγράμματος φυσικής κατάστασης
18. Έχω αγωνία όταν κάνω το πρόγραμμα φυσικής κατάστασης
20. Δεν έχω καθόλου άγχος στο πρόγραμμα φυσικής κατάστασης