

**ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΑΘΛΗΤΙΚΗΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ-ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ, ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ, ΤΗΝ
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΑΘΛΗΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ**

της
Ζαφειρούλας Κοτσάκη

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

2005

Κομοτηνή

Εγκεκριμένο από:

1^{ος} Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος.

2^{ος} Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος

3^{ος} Επιβλέπων: Γούδας Μάριος



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

Αριθ. Εισ.: 4687/2
Ημερ. Εισ.: 19-10-2005
Δωρεά:
Ταξίθετικός Κωδικός: Δ
372.07
ΚΟΤ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077699

© 2005
Ζαφειρούλας Κοτσάκη
ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΚΟΤΣΑΚΗ ΖΑΦΕΙΡΟΥΛΑ: Διαφορές μεταξύ μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς, την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το κλίμα παρακίνησης

(Υπό την επίβλεψη του Λέκτορα Καθηγητή κ. Διγγελίδη Νικόλαου)

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ μαθητών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς, το κλίμα παρακίνησης και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα. Στην έρευνα συμμετείχαν 191 άτομα (114 αγόρια και 77 κορίτσια), τα οποία ήταν μαθητές των Τ.Α.Δ. (Α', Β', Γ' Γυμνασίου, ηλικίας 12-15 ετών) και των Ε.Τ.Α.Δ. (Α', Β', Γ' Λυκείου, ηλικίας 16-18 ετών). Οι μαθητές αυτοί δεν παρακολουθούν το κανονικό μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο, αλλά ειδικό πρόγραμμα άσκησης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη χρήση κατάλληλα προσαρμοσμένων ερωτηματολογίων. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .60$). Εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης δύο ανεξάρτητων παραγόντων (two-way ANOVA) προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές: α) μεταξύ των δυο φύλων και β) μεταξύ Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση, την προσπάθεια, την ψυχική πίεση και την έλλειψη παρακίνησης ($p < .05$). Τα αγόρια είχαν μεγαλύτερα σκορ σε σύγκριση με τα κορίτσια. Μεταξύ των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ. υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, τον προσανατολισμό στο έργο, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση ($p < .05$). Οι μαθητές του Λυκείου είχαν χαμηλότερα σκορ σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα συζητούνται υπό το πρίσμα της θεωρίας των στόχων επίτευξης (Nicholls, 1989) και συγκρίνονται με ευρήματα πρόσφατων ερευνών στον Ελληνικό χώρο με μαθητές που παρακολουθούν το τυπικό μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις-κλειδιά: *Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση, προσωπικοί προσανατολισμοί, αντίληψη εαυτού.*

ABSTRACT

KOTSAKI ZAFIROULA: Differences between junior and senior high school students concerning intrinsic – extrinsic motivation in the contextual level, goal orientations, motivational climate and perceived athletic ability in Greek Athletic Classes

(Under the supervision of Lecturer Mrs. Digelidis N.)

The purpose of the present study was to investigate the differences between junior and senior high school students concerning intrinsic – extrinsic motivation, goal orientations, motivational climate and self-perceptions in Greek Athletic Classes. A hundred and ninety-one junior and senior High School students participated in this study (114 boys and 77 girls), which was held through by questionnaires. All the participants were students in Greek Athletic Classes of Junior High School (12-15 years old) and Senior High School (16-18 years old) and they did not attend typical PE classes. The internal consistency of the subscales was at an acceptable level ($\alpha > .60$). A 2-way ANOVA with two independent factors (sex, school level) was applied. Results showed that there were statistically significant differences between boys and girls concerning lesson satisfaction, enjoyment, effort, pressure, amotivation and ego/competitive climate ($p < .05$). Boys had higher scores when compared with girls. Results also showed that there were statistically significant differences between junior and senior High School student-athletes concerning intrinsic motivation, identified regulation, task orientation, task involving climate, autonomy supporting climate, ego/competitive climate and social relatedness supporting climate ($p < .05$). Senior high school students had lower scores compared with junior students. There weren't any statistically significant gender or school level differences concerning extrinsic motivation, perceived athletic ability and ego orientation. Results are discussed according to the theory of goal orientations (Nicholls, 1989) and compared with recent studies in Greece with students following typical PE classes.

Key-words: Young athletes, intrinsic – extrinsic motivation, goal orientations, motivational climate, athletic ability.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά όλους όσους συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας.

Ευχαριστώ την τριμελή επιτροπή, τον κύριο Διγγελίδη Νικόλαο Λέκτορα Καθηγητή, τον κύριο Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Αναπληρωτή Καθηγητή και τον κύριο Γούδα Μάριο, Λέκτορα Καθηγητή, και ιδιαίτερα τον κύριο Διγγελίδη Νικόλαο για την αρωγή και τις επιστημονικές παρατηρήσεις του, σε όλη τη διάρκεια της μελέτης.

Τέλος, ευχαριστώ μέσα από την καρδιά μου τα παιδιά μου, Δημήτρη και Χριστίνα, και τους γονείς μου Χρήστο και Λασκαρίνα, που ήταν πάντα στο πλευρό μου, με στήριζαν καθημερινά με τη βοήθεια, την υπομονή, την ανοχή και την αγάπη τους.



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iii
ABSTRACT	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	v
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	xi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	xii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	2
Παρακίνηση.....	2
Προσωπικοί προσανατολισμοί.....	2
Αντιλαμβανόμενη ικανότητα	3
Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης	4
Το πρόβλημα στην επιφάνεια.....	4
Η σημαντικότητα της μελέτης.....	5
Ο σκοπός της μελέτης	5
Τα ερευνητικά ερωτήματα	6
Οι ερευνητικές υποθέσεις.....	6
Οι στατιστικές υποθέσεις	6
Οι περιορισμοί της μελέτης.....	9
Οριοθετήσεις της μελέτης	10

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	11
Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της παρακίνησης.....	11
Η παρακίνηση σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού.....	12
Η εσωτερική παρακίνηση.....	13
Η εξωτερική παρακίνηση	14
Η έλλειψη παρακίνησης	15
Οι κοινωνικοί παράγοντες που ενισχύουν την παρακίνηση.....	16
Η θεωρία των στόχων επίτευξης	18
Οι προσωπικοί προσανατολισμοί επίτευξης	19
Οι προσωπικοί προσανατολισμοί του ατόμου και η παρακίνησή του	21
Αντίληψη εαυτού.....	24
Η αντίληψη της ικανότητας του ατόμου και οι προσωπικοί προσανατολισμοί του	25
Κλίμα παρακίνησης.....	28
Κλίμα παρακίνησης στον αγωνιστικό αθλητισμό.....	31
Κλίμα παρακίνησης στο σχολικό περιβάλλον	32
Κλίμα παρακίνησης σε παρεμβατικά προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον.....	34
Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την αντίληψη κλίματος παρακίνησης, την εσωτερική παρακίνηση, την αντίληψη εαυτού και τους στόχους επίτευξης	36
Τα αθλητικά σχολεία στην Ευρώπη	37
Ο θεσμός των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης στην Ελλάδα	39
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	40
Συμμετέχοντες.....	40
Ερωτηματολόγια	40
Διαδικασία μέτρησης	42
Σχεδιασμός της έρευνας	43
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	44
Στατιστική ανάλυση	44
Ανάλυση περιγραφικών στοιχείων.....	44
Ανάλυση διακύμανσης	57
Συσχετίσεις.....	66
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	69

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	74
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	77
Παράρτημα Ι	77
Παράρτημα ΙΙ.....	79
Παράρτημα ΙΙΙ.....	85
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	89

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την ηλικία τους και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	44
Πίνακας 2. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	45
Πίνακας 3. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη φοίτησή τους στα Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	46
Πίνακας 4. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη μητρική τους γλώσσα και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	47
Πίνακας 5. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη χώρα γέννησής τους και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	47
Πίνακας 6. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το θρήσκευμα που πιστεύουν και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	47
Πίνακας 7. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	48
Πίνακας 8. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το άθλημα με το οποίο ασχολούνται στα Αθλητικά Τμήματα και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	49
Πίνακας 9. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα των Ταλέντων και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	50
Πίνακας 10. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το αν σκέφτονται να φοιτήσουν στο Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	50
Πίνακας 11. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το αν είχαν φοιτήσει στο Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	50
Πίνακας 12. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την ενασχόλησή τους με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο) και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.	51

Πίνακας 13. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την ένταξή τους στο ίδιο άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.....	51
Πίνακας 14. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την αιτία μη ένταξής τους στο ίδιο άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.....	51
Πίνακας 15. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους εντάχθηκαν στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.....	53
Πίνακας 16. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους θαυμάζουν κάποιο Έλληνα ή ξένο αθλητή και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.....	53
Πίνακας 17. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το τι νομίζουν ότι λείπει από το Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %....	54
Πίνακας 18. Δείκτες εσωτερικής συνοχής	54
Πίνακας 19. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα του κλίματος παρακίνησης.	56
Πίνακας 20. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών	59
Πίνακας 21. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ μαθητών των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ.....	63
Πίνακας 22. Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων.....	68

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την ηλικία τους.....	45
Σχήμα 2. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη φοίτησή τους στα Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ.....	46
Σχήμα 3. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το φύλο, τη μητρική τους γλώσσα, τη χώρα γέννησής τους, το θρήσκευμα και την οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους.....	48
Σχήμα 4. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το άθλημα με το οποίο ασχολούνται στα Αθλητικά Τμήματα.....	49
Σχήμα 5. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους ή μη στο Πρόγραμμα των Ταλέντων, με το αν σκέφτονται ή όχι να φοιτήσουν στο Ε.Τ.Α.Δ., με το αν είχαν φοιτήσει ή όχι στο Τ.Α.Δ., με την ενασχόλησή τους με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο) και με την ένταξή τους στο ίδιο ή όχι άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ.....	52
Σχήμα 6. Οι μέσοι όροι (Μ) των αγοριών και των κοριτσιών ως προς όλους τους παράγοντες.....	60
Σχήμα 7. Οι τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των αγοριών και των κοριτσιών φοιτούν στο Τ.Α.Δ. και το Ε.Τ.Α.Δ. ως προς όλους τους παράγοντες.....	61
Σχήμα 8. Οι μέσοι όροι (Μ) των μαθητών/τριών που φοιτούν στο Τ.Α.Δ. και το Ε.Τ.Α.Δ. ως προς όλους τους παράγοντες.....	64
Σχήμα 9. Οι τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των μαθητών/τριών που φοιτούν στο Τ.Α.Δ. και το Ε.Τ.Α.Δ. ως προς όλους τους παράγοντες.....	65

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Τ.Α.Δ. : Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης στο Γυμνάσιο.

Ε.Τ.Α.Δ. : Ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης στο Λύκειο.

ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΕΤΑΞΥ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΑΘΛΗΤΙΚΗΣ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΣΗΣ
ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΛΥΚΕΙΟΥ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ-ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ
ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ, ΤΟΥΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ, ΤΗΝ
ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΑΘΛΗΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

Μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της μείωσης του ενδιαφέροντος για τη δημόσια εκπαίδευση, ερωτήματα που αφορούν, το αν και πώς αλλάζει η παρακίνηση των μαθητών/τριών καθώς μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις απασχολούν όλο και περισσότερο τους εκπαιδευτικούς. Προβληματισμός υπάρχει και για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σχετικά με τους τρόπους διατήρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών σε υψηλό επίπεδο. Αρωγοί των δράσεων των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, οι ερευνητές του χώρου, που με παρεμβατικά προγράμματα και μελέτες σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης, προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε τέτοιου είδους ερωτήματα. Παρόμοια ερωτήματα όμως εδρεύουν και στους κόλπους των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης των Γυμνασίων και των Λυκείων, καθώς οι έρευνες σ' αυτό το χώρο είναι ελάχιστες. Ειδικότερα, μελέτες σχετικά με την παρακίνηση, τους προσανατολισμούς επίτευξης και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών είναι ανύπαρκτες. Αυτό το κενό, η παρούσα μελέτη ευελπιστεί να καλύψει και να συμβάλλει στον προσανατολισμό των ενεργειών των καθηγητών του κλάδου και στη βελτίωση της λειτουργίας του θεσμού στην Ελληνική εκπαίδευση.

Για να γίνει κατανοητή σφαιρικά η έννοια της παρακίνησης, χρειάζεται να αναλυθούν οι μορφές της, η εσωτερική παρακίνηση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση, η εξωτερική παρακίνηση και η έλλειψη παρακίνησης. Χρειάζεται να παρουσιαστούν τα είδη των προσωπικών προσανατολισμών επίτευξης που μπορεί να έχουν οι μαθητές/τριες των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης στην προπόνηση. Χρειάζεται να προσδιοριστεί η έννοια της αντιλαμβανόμενης ικανότητας εαυτού και να διερευνηθεί πώς όλα αυτά αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν ένα κλίμα παρακίνησης στο μάθημα. Τέλος χρειάζεται να διερευνηθεί πώς αλλάζει το κλίμα παρακίνησης με την πάροδο των ετών και να προσδιοριστούν ποιοι παράγοντες και σε ποιο βαθμό συντελούν στην αλλαγή αυτή.

Παρακίνηση

Ο Deci (1975), διαχώρισε τους παράγοντες που παρακινούν τα άτομα σε δυο κύριες κατηγορίες, τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς παράγοντες. Όρισε τη συμπεριφορά που παρακινείται εσωτερικά ως εκείνη, που ωθείται από την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου να αισθάνεται ικανός και αυτόνομος στο περιβάλλον του. Η εσωτερική παρακίνηση αυξάνεται, όταν το άτομο αισθάνεται περισσότερο αυτόνομο και ικανό στο χειρισμό του περιβάλλοντός του (Whaley, 1988), επηρεάζεται σε συνάρτηση με το πόσο προκλητική είναι η δραστηριότητα (Deci & Ryan, 1985) και εκλείπει εντελώς αν το άτομο νιώσει κάποια μορφή πίεσης ή εξαναγκασμού (Deci & Ryan, 2000). Η εξωτερική παρακίνηση προέρχεται από εξωτερικές πηγές, δηλαδή από άλλους ανθρώπους, μέσω της θετικής και της αρνητικής ενίσχυσης όπως έπαινος, ένα χαμόγελο του καθηγητή, έπαθλα και μετάλλια αγώνων, δημόσια αναγνώριση, χρηματικά ποσά ή ακόμα και ο βαθμός του τριμήνου. Η χρήση όμως εξωτερικών κινήτρων είναι πιθανό να οδηγήσει σε αύξηση του άγχους (Papaioannou & Kouli, 1999).

Οι Deci και Ryan (1985), υποστήριξαν ότι η παρακίνηση μπορεί επίσης να είναι αυτοκαθοριζόμενη, δηλαδή μια εξωτερική πηγή παρακίνησης είναι δυνατόν να εσωτερικευθεί σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε η πραγματική παρουσία της να μην είναι απαραίτητη για να παρακινήσει τη συμπεριφορά. Μια άλλη διάσταση της παρακίνησης, κατά την οποία τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις πράξεις τους και στα αποτελέσματα των πράξεών τους, ονομάστηκε «έλλειψη παρακίνησης» (amotivation). Τα άτομα αυτά δεν παρακινούνται ούτε εξωτερικά ούτε εσωτερικά ενώ θεωρούν ότι έχουν χαμηλή ικανότητα και ότι δεν ελέγχουν το περιβάλλον τους (Vallerand & Losier, 1994).

Προσωπικοί προσανατολισμοί

Για την καλύτερη κατανόηση της παρακίνησης για επίτευξη, διάφορες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι πρέπει να προσδιοριστεί ο στόχος της συμπεριφοράς (Nicholls, 1992· Duda, 1993). Ο Nicholls (1989), έχει υποστηρίξει ότι παιδιά άνω των 10 ετών έχουν αναπτύξει πλήρως τουλάχιστον δυο τρόπους για το πώς θα κρίνουν την ικανότητά τους. Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο, τον προσανατολισμό στο «εγώ» (Nicholls, 1989), ή «στόχος η επίδοση» (Dweck & Leggett, 1988), ή «εστιασμένος στην ικανότητα» (Ames, 1992a), κριτήριο της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι η σύγκριση με βάση τις νόρμες, τις ικανότητες ή τις επιδόσεις του ατόμου με τα υπόλοιπα άτομα και η

ανάλογη κατάταξη (Williams, 1994). Τα άτομα που υιοθετούν έναν προσωπικό προσανατολισμό στο «εγώ», προσπαθούν να φέρουν αποτελέσματα καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια, νιώθουν μειονεκτικά όταν κάνουν λάθη, η χαμηλή απόδοση είναι αποτρεπτικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους στην άθληση (Dweck & Leggett, 1988) και είναι πολύ πιθανό να σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια μετά από συνεχείς αποτυχίες γιατί δεν θα μπορούν να αισθανθούν επιτυχημένα ξεπερνώντας τους άλλους (Παπαϊωάννου & Γούδας, 1994). Σύμφωνα με τον δεύτερο τρόπο, τον «προσανατολισμό στο έργο» (Nicholls, 1989), ή «προσανατολισμό στη μάθηση» (Ames, 1992a), ή «στόχος η μάθηση» (Dweck & Leggett, 1988), τα άτομα ενδιαφέρονται κυρίως να βελτιώσουν το επίπεδο της ικανότητάς τους και βάζουν στόχους που αφορούν την προσωπική τους βελτίωση. Τα κριτήρια της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι υποκειμενικά και εξαρτώνται από το αν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι βελτιώθηκε ή έμαθε κάτι (Duda, 1992).

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). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση συνδέεται και διευκολύνει την υιοθέτηση ενός προσανατολισμού στο έργο ενώ ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών ενισχύει τον προσανατολισμό στο «εγώ» αντίστοιχα (Ames, 1992a,b· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002· Goudas, Biddle & Fox, 1994a,b).

Αντιλαμβανόμενη ικανότητα

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα είναι ένας σημαντικός ρυθμιστής της παρακίνησης και, γενικότερα, της συμπεριφοράς για επίτευξη στον αθλητισμό (Roberts & Duda, 1984) διότι τα άτομα που έχουν υψηλή αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα και πιστεύουν ότι μπορούν να μάθουν μια δεξιότητα, νιώθουν αισθήματα επιτυχίας, ανεξάρτητα από το αντικειμενικό αποτέλεσμα, υιοθετούν θετική στάση για την δραστηριότητα κι έτσι αυξάνουν ενδεχομένως τις πιθανότητες να ασχοληθούν συστηματικά με κάποιο άθλημα (Jourden, Bandura & Banfield, 1991). Η αντίληψη όμως της αθλητικής ικανότητας μπορεί να είναι ασταθής (Fox & Corbin, 1989) και να επηρεάζεται από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται κάποιος την επιτυχία ή την αποτυχία. Σχετίζεται ενδεχομένως με μια άλλη έννοια, η οποία μάλλον είναι πιο σταθερή (Waite, Gansneder & Rotella, 1990), την αντίληψη της αυτοαποδοχής, δηλαδή το πόσο αποδέχεται το άτομο τον εαυτό του και τη

χαμηλή ή υψηλή ικανότητά του. Αναπτυξιακές μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές καθώς μεγαλώνουν έχουν μικρότερα σκορ στην αντίληψη αθλητικής ικανότητας και οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου (Digelidis & Papaioannou, 1999).

Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης

Στον Ελληνικό αθλητισμό, με δεδομένο ότι το σύνολο των νεαρών αθλητών είναι ταυτόχρονα και μαθητές, η σύνδεση του εξωσχολικού αθλητισμού με το σχολικό, ήταν ίσως αναπόφευκτη. Στην Ελλάδα, η πρώτη συστηματική προσπάθεια για την υποστήριξη των μαθητών-αθλητών ξεκίνησε από το 1988 με την εφαρμογή του πανελλήνιου συστήματος επιλογής και αξιοποίησης ταλέντων στο πλαίσιο του οποίου λειτούργησαν τα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.). Ο θεσμός αυτός έχει σκοπό την ενίσχυση του σχολικού αθλητισμού με την απελευθέρωση των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών, καθώς και την ευρύτερη καλλιέργειά τους με την βοήθεια συγκεκριμένων προγραμμάτων άθλησης. Μετά από τεστ για τα αθλήματα που καλλιεργούνται στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης του Νομού, επιλέγονται οι μαθητές/τριες που θα φοιτήσουν. Παρακολουθούν το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα των αντίστοιχων τάξεων του Γυμνασίου και Λυκείου σε όλα τα μαθήματα εκτός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Αντ' αυτού, τρεις (3) φορές την εβδομάδα, συμμετέχουν στο πρόγραμμα προπόνησης του αθλήματος στο οποίο έχουν επιλεγεί, από τις 7.30 π.μ. μέχρι το τέλος της 2^{ης} διδακτικής ώρας. Από την 3^η διδακτική ώρα και μετά, συνεχίζουν την παρακολούθηση μαθημάτων σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου τους.

Το πρόβλημα στην επιφάνεια

Με σκεπτικό την παρατηρούμενη αλλαγή της παρακίνησης των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο και τη μείωση του ενδιαφέροντός τους καθώς μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις (Papaioannou & Digelidis, 1996· Papaioannou, 1994· Diggelidis & Papaioannou, 1999), παρόμοιος προβληματισμός εδρεύει και στους κόλπους των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης, καθώς οι έρευνες σ' αυτό το χώρο είναι ελάχιστες. Ειδικότερα, δεν έχουν δει το φως της δημοσιότητας μελέτες σχετικά με την παρακίνηση, τους προσανατολισμούς επίτευξης την αντιλαμβανόμενη ικανότητα αυτών

των μαθητών/τριών και το κλίμα παρακίνησης. Η μελέτη αυτή αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των διαφορών της εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης, των προσωπικών προσανατολισμών της αντίληψης της αθλητικής ικανότητας των μαθητών/τριών και του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα, ως προς το φύλο και ως προς τη φοίτηση στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίων και Λυκείων.

Η σημαντικότητα της μελέτης

Η μελέτη αυτή θα συμβάλει στον εμπλουτισμό των γνώσεων γύρω από το θέμα της παρακίνησης των μαθητών/τριών στο σχολείο για ενεργητικότερη συμμετοχή τους στο μάθημα στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης.

Η εκτίμηση των διαφορών της εσωτερικής - εξωτερικής παρακίνησης, των προσωπικών προσανατολισμών και της αντίληψης της ικανότητας των μαθητών/τριών συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και την ψυχολογική υποστήριξη τους στο σχολείο.

Πιστεύεται ότι θα προκύψουν ωφέλιμα συμπεράσματα σχετικά με την αλληλεπίδραση των τριών αυτών παραγόντων και της μεταβολής τους με την πάροδο των χρόνων, ώστε η πρακτική αξιοποίησή τους να συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση του μαθήματος.

Η διερεύνηση του κλίματος παρακίνησης στην προπόνηση στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης και τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας μπορούν να προσανατολίσουν τις ενέργειες των καθηγητών του κλάδου, να καταστούν αρωγοί των δράσεων τους και να συμβάλλουν στον καλύτερο σχεδιασμό και τη λειτουργία του θεσμού.

Τέλος, τα συμπεράσματα από τη σύγκριση των διαφορών της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης, των προσωπικών προσανατολισμών και της αντίληψης της ικανότητας των μαθητών/τριών – αθλητών/τριών που φοιτούν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών με δείγματα μαθητές/τριες που παρακολουθούν το τυπικό μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα είναι χρήσιμα για την αξιολόγηση και τη βελτίωση του θεσμού των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης ώστε να μπορεί να συνεισφέρει τα μέγιστα στην καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών/τριών.

Ο σκοπός της μελέτης

Σκοπός της μελέτης αυτής αποτελεί η διερεύνηση των διαφορών της εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης, των προσωπικών προσανατολισμών, της αντίληψης της

αθλητικής ικανότητας των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίων και Λυκείων, καθώς και την ύπαρξη συσχέτισης των παραγόντων αυτών μεταξύ τους, όπως επίσης και η διερεύνηση του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που καλείται να απαντήσει η παρούσα μελέτη είναι αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίων (Τ.Α.Δ.) και Λυκείων (Ε.Τ.Α.Δ.) ως προς την εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το κλίμα παρακίνησης.

Οι ερευνητικές υποθέσεις

Στη μελέτη αυτή οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώνονται είναι:

- I) υπάρχουν διαφορές στην εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών καθώς και μεταξύ των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.).
- II) υπάρχουν διαφορές στους προσωπικούς προσανατολισμούς μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών καθώς και μεταξύ των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.).
- III) υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη αθλητικής ικανότητας μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών καθώς και μεταξύ των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.).
- IV) υπάρχουν διαφορές στο κλίμα παρακίνησης μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών καθώς και μεταξύ των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.) και
- V) υπάρχει συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων μεταξύ τους.

Οι στατιστικές υποθέσεις

Μετατρέποντας τώρα τις ερευνητικές υποθέσεις σε στατιστικές διατυπώνονται οι παρακάτω μηδενικές και εναλλακτικές υποθέσεις:

1. α. Εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση και φύλο:

Μηδενική υπόθεση H_0 : $MO_{\text{μαθητών}} = MO_{\text{μαθητριών}}$ δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά την εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση και

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : $MO_{\text{μαθητών}} \neq MO_{\text{μαθητριών}}$ θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά την εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση.

1. β. Εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση και φοίτηση στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. :

Μηδενική υπόθεση H_0 : $MO_{\text{Τ.Α.Δ.}} = MO_{\text{Ε.Τ.Α.Δ.}}$ δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.), όσον αφορά την εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση.

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : $MO_{\text{Τ.Α.Δ.}} \neq MO_{\text{Ε.Τ.Α.Δ.}}$ θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.), όσον αφορά την εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση.

2. α. Προσωπικοί προσανατολισμοί και φύλο:

Μηδενική υπόθεση H_0 : $MO_{\text{μαθητών}} = MO_{\text{μαθητριών}}$ δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά τους προσωπικούς προσανατολισμούς και

Εναλλακτική υπόθεση H_1 : $MO_{\text{μαθητών}} \neq MO_{\text{μαθητριών}}$ θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά τους προσωπικούς προσανατολισμούς.

2. β. Προσωπικοί προσανατολισμοί και φοίτηση στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. :

Μηδενική υπόθεση H_0 : $MO_{\text{Τ.Α.Δ.}} = MO_{\text{Ε.Τ.Α.Δ.}}$ δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.), όσον αφορά τους προσωπικούς προσανατολισμούς.

Εναλλακτική υπόθεση $H_1: MO_{T.A.Δ.} \neq MO_{E.T.A.Δ.}$ θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.), όσον αφορά τους προσωπικούς προσανατολισμούς.

3. α. Αντίληψη αθλητικής ικανότητας και φύλο:

Μηδενική υπόθεση $H_0: MO_{\text{μαθητών}} = MO_{\text{μαθητριών}}$ δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και

Εναλλακτική υπόθεση $H_1: MO_{\text{μαθητών}} \neq MO_{\text{μαθητριών}}$ θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά την αντίληψη αθλητικής ικανότητας.

3. β. Αντίληψη αθλητικής ικανότητας και φοίτηση στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. :

Μηδενική υπόθεση $H_0: MO_{T.A.Δ.} = MO_{E.T.A.Δ.}$ δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.), όσον αφορά την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και

Εναλλακτική υπόθεση $H_1: MO_{T.A.Δ.} \neq MO_{E.T.A.Δ.}$ θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.), όσον αφορά την αντίληψη αθλητικής ικανότητας.

4. α. Κλίμα παρακίνησης και φύλο:

Μηδενική υπόθεση $H_0: MO_{\text{μαθητών}} = MO_{\text{μαθητριών}}$ δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά το κλίμα παρακίνησης και

Εναλλακτική υπόθεση $H_1: MO_{\text{μαθητών}} \neq MO_{\text{μαθητριών}}$ θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών και των μαθητριών, όσον αφορά το κλίμα παρακίνησης.

3. β. Κλίμα παρακίνησης και φοίτηση στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. :

Μηδενική υπόθεση $H_0: MO_{T.A.Δ.} = MO_{E.T.A.Δ.}$ δεν θα υπάρξει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής

Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.), όσον αφορά το κλίμα παρακίνησης και Εναλλακτική υπόθεση $H_1: MO_{T.A.D.} \neq MO_{E.T.A.D.}$ θα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.), όσον αφορά το κλίμα παρακίνησης.

5. α. Συσχέτιση παραγόντων:

Μηδενική υπόθεση, δεν θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση, προσωπικού προσανατολισμού στο «εγώ» και προσωπικού προσανατολισμού στο έργο, αντίληψη αθλητικής ικανότητας και κλίμα παρακίνησης των μαθητών και των μαθητριών, των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.) και

Εναλλακτική υπόθεση, θα υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση, προσωπικού προσανατολισμού στο «εγώ» και προσωπικού προσανατολισμού στο έργο, αντίληψη αθλητικής ικανότητας και κλίμα παρακίνησης των μαθητών και των μαθητριών, των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.).

Οι περιορισμοί της μελέτης

Η μελέτη αυτή περιορίζεται στην εξέταση ενός δείγματος από μαθητές και μαθήτριες των δημόσιων Γυμνασίων και Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στα οποία στεγάζονται και λειτουργούν Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Η επιλογή των ατόμων από αυτή την παραμεθόρια περιοχή, με χαρακτηριστικά την ημιαστική ανάπτυξη και τις διαφορές ως προς την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση σε σχέση με την υπόλοιπη Ελλάδα, έχει ως αποτέλεσμα να μην μπορούν να γίνουν γενικεύσεις που να αφορούν όλους τους μαθητές/τριες των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης των Γυμνασίων (Τ.Α.Δ.) και των Λυκείων (Ε.Τ.Α.Δ.) της χώρας. Ωστόσο πιστεύεται ότι η αποκομιδή των συμπερασμάτων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη.

Η συγκέντρωση των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίου που έχει ως θετικά χαρακτηριστικά το χαμηλό κόστος, τη γρήγορη διανομή τους, τη συλλογή των πληροφοριών σε μια σχετικά μικρή χρονική περίοδο, τη δυνατότητα χρησιμοποίησής του σε μεγάλο δείγμα και την απασχόληση μικρού αριθμού ερευνητών για το σκοπό αυτό.

Όμως, τα δεδομένα από τις έρευνες με ερωτηματολόγια μπορεί να επηρεαστούν από την ικανότητα των παιδιών να συγκεντρώνονται, να κατανοούν και να απαντούν συνειδητά στις ερωτήσεις, οπότε και τα δεδομένα αυτής της μελέτης υπόκεινται στους περιορισμούς, ότι δεν είναι γνωστή η ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα παιδιά την ώρα της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και ότι δεν είναι γνωστές οι επιδράσεις που ίσως έχουν δεχθεί από το περιβάλλον εκτός σχολείου και ούτε αυτές είναι δυνατόν να ελεγχθούν πέρα από αυτές που εξετάζονται μέσα από το ερωτηματολόγιο.

Οριοθετήσεις της μελέτης

Στην έρευνα συμμετείχαν όλα τα άτομα που φοιτούν στα σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Χίου, στα οποία στεγάζονται και λειτουργούν Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Η συμμετοχή των ατόμων ήταν προαιρετική, γεγονός το οποίο τονίστηκε από την αρχή της διαδικασίας. Διευκρινίστηκε επίσης η δυνατότητα της αποχώρησης των ατόμων οποιαδήποτε στιγμή αν αυτό ήταν επιθυμητό, χωρίς καμιά υποχρέωση.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε το μήνα Νοέμβριο, προκειμένου τα σχολεία και τα Αθλητικά Τμήματα να λειτουργούν κανονικά μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και να έχει ήδη γίνει η πλήρωση των θέσεων από τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν σ' αυτά.



ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Θεωρητική προσέγγιση της έννοιας της παρακίνησης.

Η έννοια της παρακίνησης εδώ και τρεις περίπου δεκαετίες αποτελεί το επίκεντρο διαφόρων θεωρητικών προσεγγίσεων, επιστημονικών ερευνών και παρεμβατικών προγραμμάτων στους χώρους άθλησης. Διάφορες μελέτες που διερεύνησαν τους λόγους για τους οποίους οι άνθρωποι αθλούνται, έχουν δει το φως της δημοσιότητας (Biddle, 1992· Carron, 1988· Crawford & Eklund, 1994· Deci, 1975· Dishman, 1990· Ebbeck, Gibbons & Loken-Dahle, 1995· Hassandra, Goudas & Chroni, 2003· McAuley, 1991· Papaioannou, Goudas & Derri, 1999· Rogers & Brawley, 1991· Wankel, Mummery, Stephens & Craig, 1994), καταδεικνύοντας την ευχαρίστηση και τη διασκέδαση ως κύριες αιτίες. Προσδιορίζοντας τους παράγοντες οι οποίοι παρακινούν τους ανθρώπους για επίτευξη, έχει γίνει αποδεκτό ότι καθέννας, δίνει διαφορετική σημασία σ' αυτούς τους παράγοντες και αυτό εξαρτάται από το ίδιο το άτομο, από τον τρόπο που σκέφτεται κι ενεργεί, και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται. Πάντως, κλειδί για τη δέσμευση των ατόμων για συστηματική ενασχόληση με τον αθλητισμό αποτελεί η διασκέδαση (Scanlan & Simons, 1992), ως ψυχοσυναισθηματικό αποτέλεσμα (Crocker, Gessaroli & Bouffard, 1995· Crocker & Graham, 1995· Hardy & Rejeski, 1989· Ryan & Deci, 2000· Tuson, Sinyor & Pelletier, 1995· Wankel & Sefton, 1989), ως αποτέλεσμα της κοινωνικής και κινητικής διάστασης της ίδιας της ενασχόλησης (Deci & Ryan, 1985· Vallerand, 1997· Vallerand & Losier, 1999), και ως συνέπεια της δυνατότητας για συμμετοχή σε καταστάσεις επίτευξης στον αγωνιστικό αθλητισμό (Scanlan, Stein & Ravizza, 1989a,b), και στη σχολική φυσική αγωγή (Διγγελίδη, Παπαϊωάννου, Λαπαρίδη & Χριστοδουλίδη, 2000· Goudas & Biddle, 1995).

Οι McAuley και Tammen (1989), προκειμένου να εκτιμήσουν την εσωτερική παρακίνηση σε μια υποκειμενική και σε μια αντικειμενική επιτυχία χρησιμοποίησαν ένα τροποποιημένο ερωτηματολόγιο που είχε βγει με βάση το πολυδιάστατο ερωτηματολόγιο IMI (Intrinsic Motivation Inventory), του Ryan (1982). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε

τέσσερις παράγοντες, ενδιαφέρον / διασκέδαση, προσπάθεια (αντιλαμβανόμενη), αντίληψη αθλητικής ικανότητας και ψυχική πίεση / ένταση, και μετρούσε την εσωτερική παρακίνηση των «χαμένων - κερδισμένων» και των «επιτυχημένων - αποτυχημένων» σε ένα παιχνίδι «έναν εναντίον ενός» στο μπάσκετ. Οι παραγοντικές αναλύσεις υποστήριξαν τη δομική του εγκυρότητα και έκτοτε αποτελεί ένα αξιόπιστο εργαλείο για τη μέτρηση της εσωτερικής παρακίνησης σε μαθητές/τριες και αθλητές/τριες.

Το φάσμα των τύπων της παρακίνησης

Από τους Deci και Ryan (1985) διερευνήθηκε περισσότερο η έννοια της εξωτερικής παρακίνησης και υποστηρίχθηκε ότι αυτή μπορεί να προέρχεται ή καθαρά από εξωτερικές πηγές, ή από το ίδιο το άτομο, δηλαδή να είναι αυτοκαθοριζόμενη. Η θεωρητική προσέγγιση του αυτοκαθορισμού στην παρακίνηση (Deci & Ryan, 1991· Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991· Frederick & Ryan, 1995· Vallerand, Deci & Ryan, 1987), προσέδωσε μεγαλύτερη διάσταση στο ρόλο της παρακίνησης στο χώρο της εκπαίδευσης και του αθλητισμού και ανέδειξε η σημασία της στην πρόκληση διαφόρων γνωστικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών αποτελεσμάτων. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού υποστηρίζεται, ότι η συμπεριφορά μπορεί να κατηγοριοποιηθεί ως εσωτερικά παρακινούμενη, εξωτερικά παρακινούμενη και μη παρακινούμενη. Οι διαφορετικοί τύποι της παρακίνησης, κλιμακωτά από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθορισμού, είναι: I) η έλλειψη παρακίνησης, II) η εξωτερική παρακίνηση ή εξωτερική ρύθμιση, III) η εσωτερική πίεση, IV) η αναγνωρίσιμη ρύθμιση, V) η ολοκληρωμένη ρύθμιση και VI) η εσωτερική παρακίνηση.

Η εξωτερική παρακίνηση ή ρύθμιση και η εσωτερική πίεση, θεωρούνται ότι είναι ελεγχόμενοι τύποι παρακίνησης και οι συμπεριφορές που εκτελούνται προκειμένου να ικανοποιηθούν κάποιες εξωτερικές ανάγκες όπως η επίτευξη προσωπικών στόχων, μπορεί να έρθουν σε σύγκρουση με κάποιες άλλες εσωτερικές ανάγκες του ατόμου. Μέσα από ισχυρές πιεστικές διαδικασίες όπως είναι η ενοχή και το άγχος, που ξεκινούν από το ίδιο το άτομο, ενισχύονται τέτοιες συμπεριφορές. Παράδειγμα αυτοκαθοριζόμενης εξωτερικής παρακίνησης αποτελεί η συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή σε αθλητικές δραστηριότητες γιατί πιέζονται να διατηρήσουν ένα καλοσχηματισμένο σώμα είτε για αισθητικούς λόγους είτε γιατί ντρέπονται και νιώθουν άβολα όταν έχουν περιττά κιλά ή δεν είναι σε καλή φυσική κατάσταση.

Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση, η ολοκληρωμένη ρύθμιση και η εσωτερική παρακίνηση, θεωρούνται ως αυτοκαθοριζόμενοι τύποι συμπεριφοράς, και παρατηρούνται σε καταστάσεις κατά τις οποίες μια εξωτερική πηγή παρακίνησης είναι δυνατόν να εσωτερικευθεί σε τέτοιο βαθμό, έτσι ώστε η πραγματική παρουσία της να μην είναι απαραίτητη για να παρακινήσει την συμπεριφορά του ατόμου. Το άτομο όταν κρίνει την συμπεριφορά σαν σημαντική, την εκτελεί, χωρίς όμως να το θέλει απόλυτα. Τέτοια συμπεριφορά είναι δυνατό να παρατηρηθεί σε μαθητές/τριες που ασχολούνται με τον ανταγωνιστικό αθλητισμό και τον πρωταθλητισμό με αξιώσεις, όταν θυσιάζουν τον ελεύθερο χρόνο τους και τη διασκέδασή τους με φίλους και παρέες προκειμένου να προπονηθούν περισσότερο, γιατί νιώθουν ότι η αθλητική συμμετοχή συνεισφέρει κατά ένα μέρος στην προσωπική τους ανάπτυξη και την πρόοδό τους. Όμως η συμπεριφορά αυτή έρχεται σε σύγκρουση με την ανάγκη ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων, επικοινωνίας και επαφής.

Η εσωτερική παρακίνηση

Ο Deci (1975) πρώτος, διαχώρισε τους παρακινήτικούς παράγοντες σε εσωτερικούς και σε εξωτερικούς. Η συμπεριφορά που παρακινείται εσωτερικά ορίστηκε ως εκείνη, που ωθείται από την έμφυτη ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αυτόνομος και ικανός μέσα στο περιβάλλον του. Εσωτερική παρακίνηση υπάρχει όταν η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα είναι ενδόμυχη και αυτοτελής, δηλαδή όταν η προσπάθεια που καταβάλλεται πηγάζει από την αγάπη και το ενδιαφέρον του ατόμου γι' αυτή τη δραστηριότητα, και στοχεύει αποκλειστικά και μόνο στην ευχαρίστηση που θα προκύψει από τη συμμετοχή του. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι αυξάνεται, όταν το άτομο αισθάνεται περισσότερο αυτόνομο και ικανό στο χειρισμό του περιβάλλοντός του (Roberts, 1984b· Roberts, Treasure & Kavussanu, 1997· Whaley, 1988), επηρεάζεται σε συνάρτηση με το πόσο καινούργια και προκλητική είναι η δραστηριότητα (Deci & Ryan, 1985) και εκλείπει εντελώς αν το άτομο νιώσει κάποια μορφή πίεσης ή εξαναγκασμού (Goudas, Biddle & Fox, 1994b· Papaioannou & Kouli, 1999· Vallerand, 1997· Vlachopoulos & Biddle 1996). Το άτομο που έχει τη δυνατότητα να αναλάβει πρωτοβουλίες για τη δράση του (Frederick & Ryan, 1995· Goudas, Biddle & Underwood, 1995), και να θέτει αυτόνομα τους προσωπικούς του στόχους (Burton, 1993· Nicholls, 1989· Wraith & Biddle, 1989) είναι ένα εσωτερικά παρακινούμενο άτομο. Οι Ryan και Deci (2000) περιγράφουν την εσωτερική παρακίνηση σαν μια φυσική τάση για εξερεύνηση, για βαθιά γνώση και αφομοίωση. Παράλληλα, αυτό

το αυθόρμητο ενδιαφέρον αποτελεί για το άτομο μία πρωταρχική πηγή ζωντάνιας και ευχαρίστησης στη ζωή. Οι Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere και Blais, (1995) τονίζουν ότι η εσωτερική παρακίνηση αναφέρεται στην προσέλκυση μιας δραστηριότητας με σκοπό την ευχαρίστηση, χωρίς την προσδοκία υλικών αμοιβών ή εξωτερικών εξαναγκασμών.

Στο σχολικό αθλητισμό είναι προτιμότερο η παρακίνηση των μαθητών/τριών να ξεκινάει από τον εσωτερικό τους κόσμο παρά από εξωτερικές πηγές (επιβράβευση, μετάλλια, κύπελλα, βαθμοί κλπ) προκειμένου να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Ntoumanis, 2001). Από έρευνες έχει καταφανεί, ότι η εσωτερική παρακίνηση είναι ιδιαίτερα σημαντική στην άθληση των εφήβων και των μικρών παιδιών, και όταν αυτά προσπαθούν να μάθουν νέες αθλητικές δεξιότητες (Little & McCullagh, 1989). Αυτό συμβαίνει γιατί σ' αυτές τις ηλικίες τα παιδιά αθλούνται κυρίως για την ευχαρίστηση που αποκομίζουν από τη συμμετοχή στις αθλητικές δραστηριότητες και όχι από την πιθανή ύπαρξη ανταλλαγμάτων (Biddle, 1992). Πολλές φορές, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής των ατόμων σε αθλητικές δραστηριότητες, λαμβάνονται πληροφορίες από τους «σημαντικούς άλλους» και το περιβάλλον, με τη μορφή ανατροφοδότησης, οι οποίες είναι πολύ σημαντικές, για την παρακίνησή τους και για τη διαμόρφωση της αντίληψης της ικανότητάς τους. Η λήψη θετικής ανατροφοδότηση ενισχύει όλες τις πλευρές της εσωτερικής παρακίνησης (ενδιαφέρον / προσπάθεια, διασκέδαση, αντίληψη αθλητικής ικανότητας), ενώ η λήψη αρνητική ανατροφοδότηση φέρνει τα αντίθετα αποτελέσματα (Whitehead & Corbin, 1991).

Η εξωτερική παρακίνηση

Ο Deci (1975) επίσης όρισε ως εξωτερική παρακίνηση, αυτήν που προέρχεται από εξωτερικές πηγές, δηλαδή από άλλους ανθρώπους. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με την ανατροφοδότηση μέσω της θετικής ή της αρνητικής ενίσχυσης είτε με την παροχή ανταμοιβών - ανταλλαγμάτων. Όταν λοιπόν η συμμετοχή σε μια δραστηριότητα είναι μέσω για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού, τότε μιλάμε για εξωτερικά παρακινούμενα άτομα. Η εξωτερική παρακίνηση προσδιορίζεται από μια ποικιλία συμπεριφορών οι οποίες διεξάγονται όχι προερχόμενες άμεσα από τις ανάγκες του ίδιου του ατόμου, αλλά σαν ενέργειες και μέσα καθορισμού του αποτελέσματος (Pelletier et al., 1995).

Στο σχολικό αθλητισμό τέτοιες εξωτερικές πηγές παρακίνησης για τους μαθητές/τριες μπορεί να είναι ο έπαινος ή η συμπάθεια του καθηγητή, ο βαθμός του

τριμήνου, έπαθλα και μετάλλια αγώνων, χρηματικά ποσά, δημόσια αναγνώριση, ή η αποφυγή ντροπής, άγχους κ.λ.π. Οι Biddle και Brooke (1992), σε έρευνά τους, διέκριναν έναν σταδιακό προσανατολισμό των παιδιών από 8 ως 14 ετών, όλο και περισσότερο σε εξωτερικά κίνητρα. Συνέδεσαν δε το γεγονός αυτό, με τις μεθόδους βαθμολογίας στο σχολείο που σύγκριναν τις επιδόσεις των παιδιών στα τεστ χωρίς να υπολογίζουν την πρόοδο και την προσπάθειά τους κατά τη διάρκεια της χρονιά. Σε έρευνα των Παραϊοαννου και Kouli (1999), φάνηκε ότι η ενίσχυση της κοινωνικής σύγκρισης, η έμφαση στη βαθμολογία με σύγκριση των μαθητών με το επίπεδο των άλλων, η χρήση μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας που ενισχύουν τον ανταγωνισμό, η χρήση εξωτερικών κινήτρων και οι ανταγωνιστικές δραστηριότητες δεν οδηγούν σε αύξηση της εσωτερικής παρακίνησης και στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αλλά αντίθετα σε αύξηση του άγχους τους.

Η μελέτη των Maltby και Day (2001), χρησιμοποιώντας το μοντέλο του αυτοκαθορισμού των κινήτρων για άσκηση σε φοιτητές, απέδειξε ότι υπάρχει καλύτερη ψυχολογική ευεξία όταν υπάρχουν εσωτερικά κίνητρα για άσκηση, σε σύγκριση με την ύπαρξη εξωτερικών κινήτρων. Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα που συμμετέχουν σε ανταγωνιστικά σπορ έχουν περισσότερο εξωτερική παρακίνηση και όταν εκλείψουν τα εξωτερικά κίνητρα αυξάνονται οι πιθανότητες της εγκατάλειψης της δραστηριότητας (Fortier, Vallerand, Briere & Provencher, 1995). Ο ανταγωνισμός βέβαια μπορεί βραχυπρόθεσμα να έχει ευεργετικές συνέπειες για την παρακίνηση (Giannini, Weinberg & Jackson, 1988, Gill, Dzewaltowski & Deeter, 1988), ειδικά σε αθλητές επειδή έχουν πολύ υψηλότερη παρακίνηση σε σύγκριση με τους μη αθλητές (Kang, Gill, Acevedo & Deeter, 1990). Όμως μακροπρόθεσμα, έχει καταστρεπτικές συνέπειες για την διατήρηση του ενδιαφέροντος και της προσπάθειας για την ίδια τη δραστηριότητα (Crown & Heatherington, 1989, Ames, 1992a,b, Biddle, 1992), και για την αύξηση του άγχος και την αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητας (Martin & Gill, 1991, Ping, 1993).

Η έλλειψη παρακίνησης

Μια άλλη διάσταση της παρακίνησης, κατά την οποία τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις πράξεις τους και στα αποτελέσματα των πράξεών τους, ονομάστηκε «έλλειψη παρακίνησης» ή «απαρακίνηση» (amotivation) (Deci & Ryan, 1985). Τα άτομα αυτά δεν παρακινούνται ούτε εξωτερικά ούτε εσωτερικά, νιώθουν ότι δεν έχουν ικανότητες και ότι δεν ελέγχουν τις καταστάσεις του περιβάλλοντός τους (Vallerand

& Losier, 1994· Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995). Οι μαθητές/τριες – αθλητές/τριες που βρίσκονται σ' αυτή την κατάσταση, δεν βρίσκουν λόγο ή κίνητρο για το οποίο θα πρέπει να συνεχίσουν να αθλούνται και πιθανόν να πάρουν την απόφαση να σταματήσουν.

Οι κοινωνικοί παράγοντες που ενισχύουν την παρακίνηση

Οι Deci και Ryan (1985) παρατήρησαν, ότι οι κοινωνικοί παράγοντες που ενισχύουν την αντίληψη της ικανότητας, την αίσθηση της αυτονομίας και την ανάπτυξη των σχέσεων με άλλους, ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες του ατόμου και ενθαρρύνουν τον αυτοκαθορισμό. Αντίθετα, οι κοινωνικοί παράγοντες που υποβαθμίζουν αυτές τις αντιλήψεις, προωθούν ελεγχόμενους ή μη παρακινητικούς τύπους συμπεριφοράς.

Ο Vallerand (1997), πρότεινε ένα μοντέλο παρακίνησης, σύμφωνα με το οποίο, οι διαφορετικοί τύποι παρακίνησης, επηρεάζονται από κοινωνικούς παράγοντες, που ασκούνται διαμέσου της ικανοποίησης των ψυχολογικών αναγκών, της αυτονομίας, της ικανότητας και των σχέσεων με άλλους. Το μοντέλο προβλέπει ανάλογα με τους διαφορετικούς τύπους παρακίνησης, την πρόκληση διαφορετικών γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών επακόλουθων. Η παρακινητική ακολουθία, σύμφωνα με την οποία οι κοινωνικοί παράγοντες αποτελούν ψυχολογικοί μεσολαβητές, που προκαλούν διαφορετικούς τύπους παρακίνησης με τα ανάλογα επακόλουθά τους, μπορεί να απαντηθεί σε ένα ευρύ ή μερικό ή περιστασιακό παρακινητικό επίπεδο.

Σύμφωνα με τους Vallerand και Losier (1999), η διαδικασία αυτή μπορεί να εφαρμοστεί κάλλιστα στο πλαίσιο του αθλητισμού και της Φυσικής Αγωγής γιατί υπάρχουν πολλοί κοινωνικοί παράγοντες που μπορούν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στον καθορισμό της παρακίνησης των μαθητών/τριών. Για παράδειγμα, η συνεργασία κάνει μια δραστηριότητα, πιο ενδιαφέρουσα, ενώ αντίθετα ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, μπορεί να υποβαθμίσει την εσωτερική τους παρακίνηση για άθληση. Ένας άλλος κοινωνικός παράγοντας, μπορεί να είναι η έμφαση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής στην αυτοαναφερόμενη βελτίωση των ατομικών επιδόσεων των μαθητών/τριών. Ο παράγοντας αυτός ενθαρρύνει την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους και ενισχύει αυτοκαθοριζόμενους τύπους παρακίνησης, γιατί μειώνει τη σύγκριση των μαθητών/τριών μεταξύ τους. Ένας τρίτος σημαντικός κοινωνικός παράγοντας, μπορεί να είναι η διαθεσιμότητα της επιλογής συμπεριφορών, έργων και δράσεων από μέρος των μαθητών/τριών.

Τέλος, το μοντέλο του Vallerand (1997) αναφέρεται στα επακόλουθα των διαφορετικών τύπων της παρακίνησης. Τα γνωστικά επακόλουθα όπως τα επίπεδα

προσοχής, η αυτοσυγκέντρωση κλπ, τα συναισθηματικά όπως η διασκέδαση, η ευχαρίστηση, η βαριεστιμάρα κλπ και τα συμπεριφορικά επακόλουθα όπως η προσπάθεια, η υπομονή, η επιμονή στο στόχο κλπ, μπορούν να διαχωριστούν σε θετικά και σε αρνητικά. Παρατηρεί λοιπόν ότι τα θετικά αποτελέσματα είναι προϊόν αυτοαναφερόμενων τύπων παρακίνησης δηλαδή της εσωτερικής παρακίνησης και της αναγνωρίσιμης ρύθμισης, ενώ τα αρνητικά επακόλουθα είναι προϊόν λιγότερο αυτοκαθοριζόμενων τύπων παρακίνησης και ιδιαίτερα της έλλειψης παρακίνησης και της εξωτερικής ρύθμισης.

Βασισμένοι στο μοντέλο του Vallerand (1997), οι Hassandra, Goudas και Chroni (2003), από τις αναλύσεις των συνεντεύξεων των μαθητών/τριών Γυμνασίου (με ποιοτική προσέγγιση), αποκάλυψαν ότι η εσωτερική παρακίνηση για συμμετοχή στη Φυσική Αγωγή ήταν συνάρτηση των ατομικών διαφορών των μαθητών/τριών και των κοινωνικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Οι ατομικές διαφορές στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα, στη σωματική εμφάνιση, στην αυτονομία και στους προσανατολισμούς επίτευξης, επηρέασαν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών ενώ οι άλλοι παράγοντες περιελάμβαναν το περιεχόμενο του μαθήματος, τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής, τους συμμαθητές, τις σχολικές αθλητικές ανέσεις, τη στάση της οικογένειας προς τη φυσική δραστηριότητα, την ενθάρρυνση της οικογένειας, τη συμμετοχή σε εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την κουλτούρα και τις κοινωνικές αντιλήψεις κι αξίες.

Η θεωρία των στόχων επίτευξης

Μια σφαιρική γνωστική και κοινωνική κατανόηση της παρακίνησης του ατόμου επιβάλλει απ' τη μια τον προσδιορισμό του στόχου της συμπεριφοράς του (Dweck & Leggett, 1988, Nicholls, 1989, Nicholls, 1992, Duda, 1992, Duda, 1993a,b) και απ' την άλλη τη μελέτη του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται.

Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης (Ames, 1984· Dweck, 1986· Nicholls, 1989), το άτομο είναι ένας οργανισμός καθοδηγούμενος από στόχους, που ενεργεί λογικά. Οι στόχοι καθοδηγούν τα πιστεύω του και στη συνέχεια τις αποφάσεις, τη συμπεριφορά και τη δράση του στους χώρους επίτευξης. Μέσα από αυτήν την αλληλουχία μπορούν να κατανοηθούν οι διαφορές στη συμπεριφορά και στην παρακίνηση των ατόμων (Roberts, 1993), με βάση πάντα την αντίληψη ότι κάθε άτομο, ανάλογα με το τι θεωρεί σημαντικό και επιθυμητό, θέτει τους προσωπικούς του στόχους επίτευξης και εκδηλώνει ανάλογα τη δράση του. Για την αξιολόγηση των προσωπικών προσανατολισμών ο Roberts και οι συνεργάτες του (Roberts & Balague, 1989, 1991· Roberts et al., 1998· Treasure & Roberts, 1994b), έχουν αναπτύξει το ερωτηματολόγιο Perception of Success Questionnaire (POSQ) που μετρά τους δύο προσανατολισμούς, στο έργο και στο «εγώ», το οποίο έχει δείξει αποδεκτή αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Βασισμένη στη θεωρία του Nicholls (1989), η Duda (1989) και οι συνεργάτες τις (Duda & Nicholls, 1992· Duda & Whitehead, 1998) δημιούργησαν ένα ερωτηματολόγιο το TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire, θέλοντας να εξετάσουν τη σχέση μεταξύ των στόχων επίτευξης των αθλητών/τριών και της αντίληψής τους για το σκοπό των σπορ, το οποίο είχε δυο παράγοντες: τον προσανατολισμό στο έργο και τον προσανατολισμό στο «εγώ». Ο πρώτος παράγοντας μετρούσε κατά πόσο οι αθλητές/τριες ενδιαφέρονταν να μάθουν ή να βελτιωθούν, ενώ ο δεύτερος μετρούσε κατά πόσο ενδιαφέρονταν να ξεχωρίσουν από τους υπόλοιπους ή να διακριθούν. Σήμερα θεωρείται το κυριότερο εργαλείο μέτρησης των στόχων επίτευξης μαθητών/τριών και αθλητών/τριών καθώς η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου υποστηρίχθηκε από πολλές έρευνες (Duda, 1993a· Papaioannou, 1995b· White & Duda, 1994), οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνοχής και φαίνεται να ανταποκρίνεται στατιστικά στο μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού.

Επίσης ένα άλλο εργαλείο μέτρησης των στόχων επίτευξης για μαθητές/τριες και αθλητές/τριες προέκυψε από το συνδυασμό των δυο βασικών προσωπικών προσανατολισμών μεταξύ τους: I) χαμηλά στη μάθηση και χαμηλά στο «εγώ», II) χαμηλά

στη μάθηση και υψηλά στο «εγώ», III) υψηλά στη μάθηση και χαμηλά στο «εγώ» και IV) υψηλά στη μάθηση και υψηλά στο «εγώ». Το εργαλείο υποστηρίχθηκε σε σχετικές έρευνες (Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994· Goudas, Biddle & Fox, 1994a,b· Haralampous, Ntoumanis, 2000· Swain, 1996· Walling & Duda, 1995) και επέδειξε αποδεκτή αξιοπιστία και δομική εγκυρότητα.

Οι προσωπικοί προσανατολισμοί επίτευξης

Σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης, οι προσωπικές πηγές που διαθέτει ένα άτομο σε μια δραστηριότητα, όπως η προσπάθεια, το ταλέντο και ο χρόνος που αφιερώνει, εξαρτιούνται άμεσα από τους στόχους επίτευξής του. Στόχος της συμπεριφοράς του είναι η επίδειξη της ικανότητάς του. Η έννοια της ικανότητας που το άτομο υιοθετεί και ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύει την απόδοσή του, επηρεάζουν τα πιστεύω του για το πώς θα επιτύχει σε μια δραστηριότητα και σχηματίζουν την προσωπική του θεωρία επίτευξης (Roberts, Treasure & Kavussanu, 1997). Ο Nicholls (1989) διατύπωσε την άποψη, ότι τα παιδιά άνω των 10 ετών έχουν αναπτύξει πλήρως τουλάχιστον δυο τρόπους για το πώς θα κρίνουν την ικανότητά τους στον αθλητισμό ή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο.

Το άτομο που υιοθετεί έναν προσανατολισμό στο «εγώ» (Nicholls, 1989), ή «στόχος η επίδοση» (Dweck & Leggett, 1988), ή «εστιασμένος στην ικανότητα» (Ames, 1992a) έχει ως στόχο συμπεριφοράς να επιδείξει την ικανότητά του σε σχέση με τους άλλους ή το ξεπέραςμα των άλλων. Έτσι η έννοια της ικανότητας αναφέρεται σε συνάρτηση με τους άλλους. Κριτήριο της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι η σύγκριση με βάση τις νόρμες, τις ικανότητες ή τις επιδόσεις του ατόμου με τα υπόλοιπα άτομα και η ανάλογη κατάταξη (Williams, 1994). Το επίπεδο παρακίνησης τους και ο βαθμός ικανοποίησής τους εξαρτάται από τη σχετική απόδοσή τους γιατί νιώθουν επιτυχημένα και ευχαριστημένα όταν οι επιτυχίες τους αναγνωρίζονται από άλλους και θεωρούνται ικανότερα απ' ότι τα άτομα της ομάδας αναφοράς τους (Walling & Duda, 1995). Αυτό που τους ενδιαφέρει είναι η διάκριση. Αν η απόδοσή τους ξεχωρίζει από την απόδοση των άλλων τότε ενδιαφέρονται για το μάθημα και προσπαθούν γιατί θέλουν να είναι πρώτοι. Προσπαθούν να φέρουν αποτελέσματα καταβάλλοντας την ελάχιστη προσπάθεια και αποδίδουν τα αίτια της επιτυχίας ή αποτυχίας τους στο ταλέντο και σε εξωτερικούς παράγοντες (Van-Yperen & Duda, 1999). Τα άτομα με έναν προσανατολισμό στο «εγώ», είναι πιθανό να υιοθετήσουν εύκολα μια συμπεριφορά ανταθλητική ή επικίνδυνη για την σωματική

ακεραιότητα των αντιπάλων κατά την συμμετοχή τους στα σπορ (Duda, Olson & Templin, 1991), και δε θεωρούν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής τόσο χρήσιμο. Έχουν υψηλά επίπεδα άγχους και διστάζουν να ζητούν βοήθεια όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις γιατί πιστεύουν ότι αυτό είναι δείγμα χαμηλής ικανότητας, και τα λάθη ή η χαμηλή απόδοση, κάνουν τα παιδιά αυτά να νιώθουν μειονεκτικά. Η παρακίνησή τους εξαρτάται από την απόδοσή τους και αν κρίνουν ότι δεν μπορούν να διακριθούν, αποφεύγουν να συμμετέχουν. Η χαμηλή απόδοση είναι αποτρεπτικός παράγοντας για την συμμετοχή τους στην άθληση (Dweck & Leggett, 1988) και είναι πολύ πιθανό να σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια μετά από συνεχείς αποτυχίες, γιατί δεν θα μπορούν να αισθανθούν επιτυχημένα ξεπερνώντας τους άλλους (Παπαϊωάννου & Γούδας, 1994).

Σύμφωνα με το δεύτερο τρόπο, τη μη διαφοροποιημένη έννοια της ικανότητας, το άτομο δεν διαφοροποιεί τις έννοιες της προσπάθειας και της ικανότητας, και υιοθετεί έναν προσανατολισμό που αναφέρεται ως «προσανατολισμός στο έργο» (Nicholls, 1989), ή «προσανατολισμός στη μάθηση» (Ames, 1992a), ή «στόχος η μάθηση» (Dweck & Leggett, 1988). Τα άτομα που υιοθετούν αυτόν τον προσανατολισμό αναγνωρίζουν σαν στόχο της συμπεριφοράς τους την ανάπτυξη των γνώσεών τους, την προσωπική τους βελτίωση, τη βελτίωση του επιπέδου των ικανοτήτων τους, και την προαγωγή της μάθησης. Θέτουν προσωπικά κριτήρια για την εκτίμηση της ατομικής τους βελτίωσης και αυτά τα υποκειμενικά κριτήρια της επιτυχίας ή της αποτυχίας τους εξαρτώνται από το αν οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι βελτιώθηκαν ή έμαθαν κάτι (Duda, 1992). Τα παιδιά που ο στόχος τους είναι η μάθηση, καταβάλλουν προσπάθεια να μάθουν καθετί καινούριο, θεωρούν την προσπάθεια σαν απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία (Duda & White, 1992, Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992), και πιστεύουν ότι όταν κάποιος έχει χαμηλή απόδοση, μπορεί να βελτιωθεί αν εξασκηθεί και αν προσπαθήσει περισσότερο. Η νίκη ή η ήττα, και τα λάθη ή η χαμηλή απόδοση δεν είναι αποτρεπτικοί παράγοντες για τη συμμετοχή τους, γιατί γνωρίζουν ότι όλα αποτελούν στοιχεία και μέρος της μάθησης, ερεθίσματα για περαιτέρω προσπάθεια και αρωγοί για μελλοντική βελτίωση (Dweck & Leggett, 1988). Τα άτομα με προσανατολισμό στη μάθηση, αναζητούν την πρόκληση (Kavussanu & Roberts, 1996a), δε διστάζουν να ζητήσουν βοήθεια όταν αντιμετωπίζουν δύσκολες καταστάσεις, συμμετέχουν σε καταστάσεις επίτευξης, αισθάνονται επιτυχημένα, έχουν λιγότερο στρες και διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από την αντικειμενική αθλητική τους ικανότητα (Παπαϊωάννου & Γούδας, 1994· Solmon & Boone, 1993· Vlachopoulos, Biddle & Fox, 1996,1997). Επίσης θεωρούν το μάθημα της Φυσικής

Αγωγής χρήσιμο, ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στη φυσική δραστηριότητα, προσπαθούν να βελτιωθούν και είναι πιθανότερο να ακολουθήσουν «φίλαθλο αθλητικό πνεύμα» κατά τη διάρκεια της συμμετοχής τους στα σπορ. Τα παιδιά που έχουν στόχο τη μάθηση και τη βελτίωση, διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από την απόδοσή τους και η επίδειξη της ικανότητάς τους, είναι αυτοκαθοριζόμενη.

Βέβαια, ένα άτομο ανάλογα με τη δραστηριότητα ή το περιβάλλον μέσα στο οποίο βρίσκεται, είναι δυνατό να υιοθετήσει το έναν ή τον άλλον προσωπικό προσανατολισμό, ή και τους δύο ταυτόχρονα. Ευρήματα μελετών (Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994· Haralampous, Ntoumanis, 2000· Swain, 1996· Vlachopoulos & Biddle, 1996) όπου τα άτομα είχαν υιοθέτησαν μια μικτή μορφή προσανατολισμών, υψηλό και στους δυο, χαμηλό προσανατολισμό στο έργο και υψηλό στο «εγώ» ή υψηλό προσανατολισμό στο έργο και χαμηλό στο «εγώ», χαμηλό και στους δυο, κατέδειξαν ότι οι προσωπικοί προσανατολισμοί επίτευξης μπορεί να αλληλεπιδρούν, ώστε να παρέχουν μια πιο λεπτομερή εξήγηση της συμπεριφοράς των αθλητών/τριών και των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Οι προσωπικοί προσανατολισμοί του ατόμου και η παρακίνηση του

Σε διάφορες μελέτες διερευνήθηκε αν η υιοθέτηση ενός προσωπικού προσανατολισμού στο «εγώ» ή στο έργο ή ο συνδυασμός τους, επηρεάζει την παρακίνηση του ατόμου. Από τα αποτελέσματα καταφάνηκε ότι υπάρχει θετική σχέση ανάμεσά τους, και όσον αφορά το επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών (Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995· Duda, Fox, Biddle & Armstrong, 1992· Duda, Seifriz & Chi, 1992· Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994, Goudas, Biddle & Fox, 1994a, Papaioannou & Theodorakis 1996), των φοιτητών/τριών Πανεπιστημίου (Seifert, 1995), αλλά και των εφήβων αθλητών με κάποια φυσική ανικανότητα (White & Duda, 1993).

Οι Papaioannou και Duda (1993), ανέφεραν μια θετική σχέση ανάμεσα στον προσανατολισμό στο έργο και στα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή, με δείγμα ελλήνων εφήβων, μαθητών φυσικής αγωγής. Στη μελέτη των Vlachopoulos και Biddle (1996), οι προσανατολισμοί στόχων συνδέονταν επίσης, με την εσωτερική παρακίνηση των παιδιών ηλικίας 11-15 ετών, και στην υψηλή και στην χαμηλή επίδοση του αγωνίσματος, ενώ δεν υπήρξε αλληλεπίδραση μεταξύ των προσανατολισμών και της αντιλαμβανόμενης επιτυχίας. Τα παιδιά με υψηλό προσανατολισμό στο έργο είχαν υψηλότερη και πιο σταθερή στον χρόνο παρακίνηση απ' ότι παιδιά που είχαν προσανατολισμό στο «εγώ»,

ακόμη κι όταν είχαν χαμηλή ή μέτρια αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα (Fox, Goudas, Biddle, Duda & Armstrong, 1994). Επίσης, οι μαθητές/τριες με υψηλό προσανατολισμό στο έργο διασκεδάζαν περισσότερο στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο και είχαν συνδέσει την επιτυχία με την καταβολή προσπάθειας, σε αντίθεση με όσους/ες είχαν υψηλό προσανατολισμό στο «εγώ» οι οποίοι αισθάνονταν άγχος και κίνδυνο ειδικά όταν ένιωθαν ότι δεν τα πάνε καλά με τη δραστηριότητα (Vlachopoulos & Biddle 1996), ενώ έβρισκαν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής περισσότερο βαρετό και απέφευγαν να συνεργαστούν καταβάλλοντας μικρή προσπάθεια (Duda, Seifriz & Chi, 1992). Από την έρευνα των Goudas, Biddle και Fox (1994a), επίσης στα πλαίσια της σχολικής Φυσικής Αγωγής, φάνηκε ότι η αντίληψη της αυτονομίας και ο προσανατολισμός προς το έργο των μαθητών/τριών είχαν άμεση επίδραση στο εσωτερικό ενδιαφέρον και για τις δύο δραστηριότητες (ενόργανη και ποδόσφαιρο) και προέβλεπε τις προθέσεις τους να συνεχίσουν να δραστηριοποιούνται.

Οι Raudsepp, Viira και Liblik (1999), που εξέτασαν τη σχέση των προσανατολισμών επίτευξης σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα των εφήβων βρήκαν ότι αυτοί που είχαν υψηλές επιδόσεις στη φυσική δραστηριότητα, είχαν υψηλότερο προσανατολισμό στο έργο και στο «εγώ». Η φυσική δραστηριότητα, σχετιζόταν θετικά με τον προσανατολισμό στο έργο, τη φυσική κατάσταση, την ελκυστικότητα του σώματος και τη δύναμη.

Σε μελέτη του Swain (1996) με 96 αγόρια 15 ετών, που είχαν υιοθέτησαν μια μικτή μορφή προσανατολισμού στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η αναγνώριση της απόδοσης ήταν μια σημαντική μεταβλητή για την απόδοσή τους. Τα άτομα με χαμηλό προσανατολισμό στο έργο και υψηλό στο «εγώ», ήταν λιγότερο αποδοτικά όταν δεν αναγνωριζόταν η ατομική τους επίδοση στην ομάδα από όταν εκτελούσαν ατομική δραστηριότητα και όταν αναγνωριζόταν η ατομική επίδοσή τους μέσα στην ομάδα. Τα άτομα με υψηλό προσανατολισμό στο έργο και χαμηλό στο «εγώ», επέδειξαν την ίδια απόδοση και στις τρεις καταστάσεις. Στη μελέτη των Vlachopoulos και Biddle (1996) τα αποτελέσματα αποκαλύπτουν ότι η υιοθέτηση του προσανατολισμού στο έργο μόνο ή σε συνδυασμό με τον προσανατολισμό στο «εγώ», έχει θετικές συνέπειες στην παρακίνηση. Επίσης, έρευνα των Fox, Goudas, Biddle, Duda και Armstrong, (1994) έδειξε ότι 11χρονοι με υψηλό προσανατολισμό ταυτόχρονα στο «εγώ» και στο έργο είχαν ακόμη μεγαλύτερη παρακίνηση κάτι που σημαίνει ότι ο προσανατολισμός στο «εγώ» έχει θετική επίδραση στην παρακίνηση, αλλά μόνον για τα άτομα που έχουν επίσης και υψηλό προσανατολισμό στο έργο. Αντίθετα, άτομα που είχαν ταυτόχρονα χαμηλό προσανατολισμό στο έργο και στο «εγώ» είχαν το χαμηλότερο επίπεδο παρακίνησης, την χαμηλότερη αντίληψη για την

αθλητική τους ικανότητα, διασκεδάζαν λιγότερο και είχαν τις μεγαλύτερες πιθανότητες για αποχή από κάθε είδους αθλητική δραστηριότητα και ενδεχομένως (Vallerand & Losier, 1994) να είχαν υιοθετήσει κάποιον άλλου είδους προσωπικό στόχο, να είχαν ανίσχυρα κίνητρα, ή να ανήκαν στην κατηγορία της «έλλειψης παρακίνησης».

Σε έρευνα της Duda (1989) υποστηρίχθηκε ότι ο προσανατολισμό που έχουν τα άτομα μπορεί να επηρεάζει το πώς αντιλαμβάνονται το σκοπό των σπορ καθώς και την επιτυχία ή την αποτυχία. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα άτομα με προσανατολισμό στο «εγώ» πίστευαν ότι με τη συμμετοχή στα σπορ ενισχύεται το ατομικό κοινωνικό γόητρο, και ότι εκπαιδεύεται κανείς στο να επιβιώνει και να προχωρά στην κοινωνία με κάθε τρόπο ακόμη και παράνομο. Αντίθετα, τα άτομα που είχαν υψηλό προσανατολισμό στο έργο έδιναν πολύ σημασία στη μάθηση, στην προσωπική βελτίωση και στους κανονισμούς. Πίστευαν ότι τα σπορ ενισχύουν η αυτοεκτίμηση, διδάσκουν τους ανθρώπους να κάνουν το καλύτερο που μπορούν, να συνεργάζονται, να είναι τίμιοι, να είναι καλοί πολίτες και ότι μέσα από τον αθλητισμό μπορεί να υιοθετηθεί ένας υγιεινός και δραστήριος τρόπος ζωής.

Οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να καλλιεργήσουν τον προσανατολισμό στο έργο (στη μάθηση) δίνοντας έμφαση στην προσωπική βελτίωση και όχι στην επίδειξη ανωτερότητας (στη διάκριση) προκειμένου τα παιδιά να διασκεδάζουν και να κερδίζουν θετικές εμπειρίες από την ενασχόλησή τους με τη φυσική δραστηριότητα.

Αντίληψη εαυτού

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, είναι ένας σημαντικός ρυθμιστής της συμπεριφοράς για επίτευξη στον αθλητισμό. Έρευνες έχουν καταδείξει την πολύ μεγάλη σημασία της αντιλαμβανόμενης ικανότητας για την ανάπτυξη ατόμου, από τη μικρή ακόμη ηλικία (Duncan & Duncan, 1991· Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993· Granleese, Turner & Trew, 1989). Η αντίληψη των ικανοτήτων του ατόμου μπορεί να επηρεάζει την επιλογή και το ενδιαφέρον του για μια δραστηριότητα (Jourden, Bandura & Banfield, 1991), την επιθυμία του να συνεχίσει να συμμετέχει σ' αυτήν, γιατί όσο πιο ικανό νιώθει το άτομο, τόσο περισσότερη προσπάθεια καταβάλλει κατά την διάρκεια της εξάσκησης του (Williams & Gill, 1995· Weiss & Horn, 1990· Welk, Corbin & Lewis, 1995), ακόμη και μετά από συνεχόμενες αποτυχίες (Bibik, 1993· Rudisill, 1989).

Στον αθλητισμό τα άτομα που έχουν υψηλή αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα, πιστεύουν ότι μπορούν να μάθουν εύκολα μια δεξιότητα, νιώθουν αισθήματα επιτυχίας ανεξάρτητα από το αντικειμενικό αποτέλεσμα (ήττα ή νίκη), υιοθετούν θετική στάση για τη δραστηριότητα και είναι πιθανόν να ασχοληθούν συστηματικά με κάποιο άθλημα (Roberts & Duda, 1984· Ulrich, 1987). Από έρευνες έχει βρεθεί ότι οι έφηβοι αθλητές, σε σύγκριση με άλλες ομάδες πληθυσμού, έχουν πολύ υψηλότερη αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα, τις φυσικές τους ικανότητες και την ελκυστικότητα του σώματός τους (Welk, Corbin & Lewis, 1995).

Αντίθετα, τα άτομα που πιστεύουν ότι δεν έχουν επιδειξί υψηλή ικανότητα, νιώθουν αισθήματα υποκειμενικής αποτυχίας (Roberts & Duda, 1984), ο χώρος του αθλητισμού δεν είναι γι' αυτά ιδιαίτερα ελκυστικός, αποφεύγουν να βρίσκονται μέσα σε καταστάσεις όπου θα κριθεί η ικανότητά τους, και έχουν περισσότερες πιθανότητες να εγκαταλείψουν την αθλητική δραστηριότητα με την οποία ασχολούνται (Klint & Weiss, 1987).

Προκειμένου να υπάρχει μια σφαιρική «αντίληψη του εαυτού», η αντίληψη για την αθλητική ικανότητα ενός ατόμου συμπληρώνεται με την αντίληψη για την ελκυστικότητα του σώματός του. Τα άτομα που έχουν θετική εικόνα για το σώμα τους, δηλαδή έχουν υψηλή αντίληψη για την ελκυστικότητα του σώματός τους, βρέθηκε ότι έχουν υψηλότερη παρακίνηση όπως επίσης και υψηλότερη συχνότητα άθλησης (Finkenbergh, DiNucci, McCune & McCune, 1993).

Όμως η έννοια της αντίληψης της αθλητικής ικανότητας σχετίζεται με μια άλλη έννοια, την αντίληψη της αυτοαποδοχής, δηλαδή το πόσο αποδέχεται το άτομο τον εαυτό του και τη υψηλή ή χαμηλή ικανότητά του. Η αντίληψη της αθλητικής ικανότητας μπορεί

να είναι ασταθής (Fox & Corbin, 1989), γιατί ενδεχομένως κάποιος να ενισχύεται ψυχολογικά, να προσπαθεί και να συμμετέχει σε μια δραστηριότητα, με τη σκέψη και μόνο ότι είναι ικανός ή ότι θα τα καταφέρει, χωρίς αυτό ίσως να είναι πραγματικά η αλήθεια (Zinsser & Gambarella, 1993). Επίσης, ένα άτομο ανάλογα με την προσπάθεια που κατέβαλε σε μια δραστηριότητα, ανεξάρτητα από το αντικειμενικό αποτέλεσμα (νίκη ή ήττα), μπορεί να έχει χαμηλή αντίληψη για την ικανότητά του και να είναι ευχαριστημένο, ενώ κάποιο άλλο να έχει υψηλή αντίληψη για την ικανότητά του και να μην είναι ικανοποιημένο. Η αντίληψη λοιπόν της αυτοαποδοχής φάνηκε να είναι πιο σταθερή έννοια από την αντίληψη της αθλητικής ικανότητας (Waite, Gansneder & Rotella, 1990).

Η «αντίληψη του εαυτού», όπως αναφέρθηκε, συνθέτεται από την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και την αντίληψη ελκυστικότητας σώματος. Οι δύο αυτές αντιλήψεις μετρούνται με το ερωτηματολόγιο PSPP των Fox και Corbin (1989), το οποίο έχει δείξει υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής σε σχετικές έρευνες (Whitehead, 1995).

Από έρευνες σχετικά με την αντίληψη εαυτού, καταφάνηκε ότι οι μαθητές/τριες καθώς μεγαλώνουν έχουν λιγότερο θετική εικόνα για το σώμα τους (Παπαϊωάννου και Διγγελίδης, 1995· Diggelidis & Papaioannou, 1999), και πιθανόν αυτό να συμβαίνει γιατί τα παιδιά στην εφηβεία αρχίζουν να προσέχουν την αυτοεικόνα τους σε σημείο που να τους προκαλεί άγχος (Παρασκευόπουλος, 1984). Τα αποτελέσματα όμως αυτά δεν επιβεβαιώθηκαν σε κατοπινή έρευνά τους (Διγγελίδης και Παπαϊωάννου, 2004), γεγονός που καταδεικνύει την αναγκαιότητα περισσότερης διερεύνησης.

Η αντίληψη της ικανότητας του ατόμου και οι προσωπικοί προσανατολισμοί του

Η επιτυχία και η αποτυχία σε καταστάσεις επίτευξης, είναι αποτέλεσμα της ερμηνείας που δίνει το ίδιο το άτομο στο αποτέλεσμα αλλά και στο πως ερμηνεύει την ικανότητα του. Σαν καταστάσεις επίτευξης ορίζονται αυτές, στις οποίες οι συμμετέχοντες στοχεύουν να επιδείξουν υψηλή ικανότητα. Είναι λοιπόν πιθανότερο να συμμετέχουν και να εμμένουν σε δραστηριότητες στις οποίες αισθάνονται ότι είναι ικανοί (Roberts, 1984· Weis, 1987). Την αλληλεπίδραση της αντιλαμβανόμενης σωματικής ικανότητας και των προσανατολισμών επίτευξης σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα των εφήβων εξέτασαν διάφοροι ερευνητές (Elliott & Dweck, 1988· Raudsepp, Viira & Liblik 1999· Sarrazin, Cury, Roberts, Biddle & Famose, 1999· Vlachopoulos, Biddle & Fox, 1997· Weitzer, 1989) και αποφάνθηκαν ότι η φυσική δραστηριότητα σχετιζόταν υψηλά με τον

προσανατολισμό στο έργο, την ελκυστικότητα του σώματος και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα.

Ειδικότερα, στην μελέτη του Weitzer (1989), τα παιδιά με υψηλό προσανατολισμό στο έργο, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα. ανεξάρτητα από το επίπεδο της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς τους. Αντίθετα, τα παιδιά που είχαν προσανατολισμό στο «εγώ» και αμφέβαλαν για τη σωματική τους ικανότητα, ανέφεραν τα χαμηλότερα επίπεδα φυσικής δραστηριότητας. Όταν όμως οι αντιλήψεις της ικανότητας ήταν υψηλές, τότε τα παιδιά με προσανατολισμό στο «εγώ», ανέφεραν υψηλά επίπεδα φυσικής δραστηριότητας. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά της έρευνας των Williams και Gill (1995), που έδειξαν ότι ο προσανατολισμός στο έργο αλλά όχι και ο προσανατολισμός στο «εγώ», άμεσα επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, την προσπάθεια και το εσωτερικό ενδιαφέρον των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στο έργο πρωταρχικά ενδιαφέρονται για τη γνώση του αντικειμένου και τη μάθηση και τείνουν να ερμηνεύουν την ικανότητα με βάση αυτοαναφερόμενα κριτήρια. Έτσι, σε σχέση με τα προσανατολισμένα στο «εγώ» άτομα, είναι πιθανότερο να αναπτύξουν μια σταθερότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα σε βάθος χρόνου (Elliott & Dweck, 1988). Επιβεβαιώνοντας τα αποτελέσματα αυτά οι Sarrazin, Cury, Roberts, Biddle και Famosé (1999), που χρησιμοποίησαν έναν στόχο αναρρίχησης διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, βρήκαν ότι τα αγόρια με εμπλοκή στο έργο, άσκησαν τη μεγαλύτερη προσπάθεια στα επίπεδα της δυσκολίας που θεωρούσαν ότι ήταν προκλητικά για την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους. Επίσης, και οι Van-Yperen και Duda (1999) με παίκτες ποδοσφαίρου της Ολλανδίας, αποκάλυψαν ότι ο προσανατολισμός στο έργο συνδέεται με την άποψη ότι η προσπάθεια, το ομαδικό παιχνίδι και η υποστήριξη από τους γονείς, συνέβαλαν στην αύξηση της απόδοσης στις δεξιότητες κατά τη σαιζόν στο ποδόσφαιρο.

Αντίθετα, τα άτομα που είναι προσανατολισμένο στο «εγώ», ενδιαφέρεται για την επάρκεια του επιπέδου της ικανότητας που έχουν τη δεδομένη στιγμή, και λόγω του ότι το άτομο αισθάνεται ικανό όταν συγκρίνεται ευνοϊκά με τους άλλους, η αυτοπεποίθησή του είναι απίθανο να διατηρηθεί σε βάθος χρόνου, ιδιαίτερα σε αυτούς που ήδη αμφισβητούν την ικανότητά τους (Dweck, 1986). Οι Van-Yperen και Duda (1999) με παίκτες ποδοσφαίρου της Ολλανδίας, αποκάλυψαν μια θετική σχέση, μεταξύ του προσανατολισμού στο «εγώ» και της άποψης ότι η ικανότητα και το ταλέντο, είναι καθοριστικοί παράγοντες της επιτυχίας. Ο προσανατολισμός στο «εγώ» μάλιστα, μπορούσε να μειώσει της αντιλήψεις της επιτυχίας και της αντιλαμβανόμενης ικανότητας,

και κατά συνέπεια την προσπάθεια, ιδιαίτερα για τα άτομα που δεν ήταν βέβαια για την ικανότητά τους. Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά των Sarrazin, Cury, Roberts, Biddle και Famose (1999), που χρησιμοποίησαν έναν στόχο αναρρίχησης διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας, και διαπίστωσαν ότι τα αγόρια με υψηλό προσανατολισμό στο «εγώ», ενδιαφέρονταν να επιδείξουν χαμηλή ικανότητα, ασκώντας προσπάθεια μόνο σε αυτές τις πορείες που πίστευαν ότι θα τους επέτρεπαν να επιδείξουν την ικανότητά τους.

Σχετικά με το είδος της πληροφόρησης που χρησιμοποιούν τα άτομα με διαφορετικό προσανατολισμό για να κρίνουν την ικανότητά τους, οι Cury, Biddle, Sarrazin και Famose (1997), επιβεβαίωσαν ότι κατά την εκτέλεση ενός κινητικού σκοπού, οι συμμετέχοντες με προσανατολισμό στο «εγώ», χρησιμοποίησαν αντικειμενική αξιολόγηση για να υπολογίσουν την αξία της απόδοσής τους, αρκεί να μην περιελάμβανε πληροφόρηση για την αδυναμία τους, που σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονταν να μάθουν, αλλά να κατανοήσουν τη θέση τους σε σχέση με τους άλλους. Οι συμμετέχοντες όμως που είχαν προσανατολισμό στο έργο χρησιμοποίησαν λιγότερο αντικειμενική πληροφόρηση για την αξιολόγηση της απόδοσής τους, που τους επέτρεπε να αξιολογήσουν την έκταση της προόδου τους και τους βοηθούσε να μάθουν.

Κλίμα παρακίνησης

Ο άνθρωπος ζει και αναπτύσσεται πνευματικά, ψυχικά και κοινωνικά μέσα στην κοινωνία. Από μικρή ηλικία δέχεται ερεθίσματα από το περιβάλλον της οικογένειάς του, αργότερα από το σχολικό περιβάλλον και την κοινωνία. Επηρεάζει και επηρεάζεται ταυτόχρονα από το περιβάλλον του και διαμορφώνει ανάλογα τη συμπεριφορά και τη δράση του. Σύμφωνα με τη θεωρία επίτευξης στόχων του Nicholls (1989), η δεσπόζουσα άποψη του προσωπικού προσανατολισμού που έχει το άτομο σε ένα δοσμένο πλαίσιο, συνίσταται από μια λειτουργία αλληλεπίδρασης μεταξύ προδιαθεσικών παραγόντων (υποκειμενικές εμπειρίες του ατόμου) και περιστασιακών παραγόντων (υποκειμενική αντίληψη του ψυχολογικού κλίματος του περιβάλλοντός του) διαμέσου της κοινωνικής πίεσης που του ασκείται. Για να κατανοηθούν λοιπόν καλύτερα τα αίτια της συμπεριφοράς των ατόμων, είναι αναγκαίο να μελετηθούν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντός τους και να προσδιοριστεί το μέγεθος της επίδρασης των στοιχείων αυτών στην υιοθέτηση των προσωπικών τους προσανατολισμών. Με βάση αυτούς τους προβληματισμούς, μελετήθηκαν οι αντιλήψεις των αθλητών/τριών και των μαθητών/τριών για τον προσανατολισμό του κλίματος παρακίνησης της προπόνησης και του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο σχολικό περιβάλλον.

Οι Ames και Archer (1988) και κατόπιν η Ames (1992a,b), σύμφωνα με τη θεωρία των στόχων επίτευξης (Nicholls, 1989), υποστήριξαν ότι γονείς, καθηγητές και προπονητές -ως ενήλικες- ορίζουν τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος και δημιουργούν ένα ψυχολογικό κλίμα, το οποίο επηρεάζει τα άτομα στην υιοθέτηση των προσωπικών τους προσανατολισμών στο «εγώ» ή το έργο. Τα παιδιά καλούνται μέσα από διαδικασίες αυτοαξιολόγησης να προσαρμοσθούν. Βέβαια, ανεξάρτητα από την έμφαση που δίνουν οι «σημαντικοί άλλοι» σε κάποιον προσανατολισμό, στο ίδιο προπονητικό ή σχολικό περιβάλλον, μπορεί να υπάρχουν ατομικές διαφορές ως προς την αντίληψη των μαθητών/τριών ή αθλητών/τριών. Οι διαφορές στην αντίληψη του προσανατολισμού του μαθήματος ή της προπόνησης είναι δυνατό να οφείλονται στη διαφορετική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, του γονέα ή του προπονητή, στις προηγούμενες εμπειρίες των μαθητών/τριών, αθλητών/τριών, αλλά κυρίως στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

Οι προσωπικοί προσανατολισμοί και οι αντιλήψεις για το κλίμα παρακίνησης, είναι δύο ξεχωριστές διαστάσεις της παρακίνησης, που αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν την συμπεριφορά των ατόμων για επίτευξη (Dweck & Leggett, 1988· Nicholls, 1984, 1989).

Μέσα στον χώρο του αθλητισμού και της Φυσικής Αγωγής οι προπονητές ή οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν τις πληροφορίες σχετικά με την απόδοση των παιδιών δίνοντας ανατροφοδότηση με συστάσεις, οδηγίες ή επαίνους. Εκφράζουν έτσι τους δικούς τους προσωπικούς προσανατολισμούς και τις προσδοκίες ή απαιτήσεις που έχουν από τους αθλητές/τριες ή μαθητές/τριες τους. Δημιουργείται λοιπόν το ανάλογο κλίμα παρακίνησης στην προπόνηση ή το μάθημα, κάτω από το οποίο θα διαμορφωθούν οι προσωπικοί προσανατολισμοί των παιδιών. Δυο τύποι κλίματος παρακίνησης μπορούν να εμφανιστούν στην προπόνηση ή το μάθημα. Το «εκπαιδευτικό» κλίμα που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και το «ανταγωνιστικό» κλίμα που είναι προσανατολισμένο στην επίδοση (Ames & Archer, 1988· Ames, 1992a,b· Papaioannou, 1995b· Roberts, 1993).

Στο «εκπαιδευτικό» κλίμα παρακίνησης, που είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, ως επιτυχία ορίζεται η βελτίωση και η πρόοδος των παιδιών και πολύ μεγάλη εκπαιδευτική αξία έχει η προσπάθεια που καταβάλλεται και η μάθηση νέων δεξιοτήτων που παρέχεται. Ο καθηγητής, προπονητής εφιστά την προσοχή του στη μαθησιακή διαδικασία και είναι προσανατολισμένος στο πώς οι μαθητές/τριες, αθλητές/τριες μαθαίνουν καλύτερα, ακόμη και αν κάνουν λάθη. Τα λάθη θεωρούνται μέρος και προαγωγοί της μάθησης. Διδάσκεται η ικανοποίηση των παιδιών να προέρχεται μέσα από την πρόκληση και τη σκληρή δουλειά, και τα κριτήρια αξιολόγησης που τίθενται μετρούν την πρόοδο και την αποκτηθείσα γνώση. Όταν λοιπόν τα παιδιά επαινούνται αν προσπαθούν σκληρά και ενισχύονται για την προσωπική τους βελτίωση, δημιουργείται ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση (Goudas & Biddle, 1994a,b).

Στο «ανταγωνιστικό» κλίμα παρακίνησης, δίνεται έμφαση στην αντικειμενική ανατροφοδότηση, στο διαπροσωπικό συναγωνισμό, στη δημόσια αξιολόγηση και στην κοινωνική σύγκριση. Στο κλίμα παρακίνησης που είναι προσανατολισμένο στην επίδοση, τα παιδιά θεωρούνται επιτυχημένα όταν πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις σύμφωνα με τις νόρμες και όταν έχουν υψηλούς βαθμούς. Μεγάλη αξία αποδίδεται στην υψηλή ικανότητα των παιδιών όπως αυτή συγκρίνεται σύμφωνα με καθορισμένες νόρμες. Ο καθηγητής, προπονητής είναι προσανατολισμένος στο πώς οι μαθητές/τριες, αθλητές/τριες αποδίδουν περισσότερο με οποιοδήποτε τρόπο, ενώ η προσοχή στρέφεται στην αντικειμενική, συγκριτική απόδοση τους με τους άλλους. Τα λάθη θεωρούνται δείγμα χαμηλής ικανότητας και γι' αυτό αποτελούν πηγή άγχους. Η ικανοποίηση των παιδιών προέρχεται όταν υπάρχει υπεροχή και όταν τα καταφέρνουν καλύτερα απ' τους άλλους. Τα κριτήρια αξιολόγησης καθορίζονται σύμφωνα με τις νόρμες επίδοσης και γι' αυτό τα παιδιά προσανατολίζονται να καταβάλουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη προσπάθεια προκειμένου να αποκτήσουν

υψηλούς βαθμούς και καλύτερες επιδόσεις από τους άλλους. Έτσι, όταν τα παιδιά επαινούνται όταν επιδεικνύουν την υψηλότερη επίδοση ή όταν τα λάθη αντιμετωπίζονται αρνητικά, δημιουργείται ένα «ανταγωνιστικό» κλίμα (Goudas & Biddle, 1994a,b).

Μέσα στην προπόνηση ή το μάθημα Φυσικής Αγωγής όμως, μπορεί να συνυπάρχουν ταυτόχρονα ή διαδοχικά και οι δυο τύποι κλίματος παρακίνησης. Επίσης έχει πολύ μεγάλη σημασία η αλληλουχία και η σταθερότητα του κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον προπονητή, τον καθηγητή ή το γονέα, γιατί υιοθετούνται από τους συμμετέχοντες ανάλογοι προσωπικοί προσανατολισμοί, εμφανίζονται ισορροπημένες δράσεις και αντίστοιχες ενέργειες σε καταστάσεις επίτευξης (Ames, 1992a,b· Ames & Archer, 1988· Παραϊοαννου, 1995b).

Άλλες φορές όμως, το κλίμα παρακίνησης που καλλιεργούν οι γονείς, ο αντίστοιχος προσανατολισμός των παιδιών άρα και η συμπεριφορά τους, μπορεί να μη συμβαδίζει με τις προσδοκίες του προπονητή ή του καθηγητή Φυσικής Αγωγής και το κλίμα παρακίνησης που καλλιεργεί στο μάθημα ή την προπόνηση. Αυτή η ασυμβατότητα των προσωπικών προσανατολισμών των παιδιών και των προσδοκιών των καθηγητών – προπονητών μπορεί να επηρεάσει την συμπεριφορά των παιδιών. Είναι απροσδιόριστο αν το κλίμα παρακίνησης θα υπερισχύσει στη συμπεριφορά του ατόμου έναντι του προσωπικού προσανατολισμού του. Το πιθανότερο είναι να υιοθετηθεί από το άτομο μια ευπροσάρμοστη συμπεριφορά, σύμφωνα με την οποία θα χρησιμοποιούνται κάθε φορά οι αποτελεσματικότερες μέθοδοι προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του (Treasure & Roberts, 1994a).

Ο Παραϊοαννου (1994), στοχεύοντας να μετρήσει την αντίληψη μαθητών/τριών για τον προσανατολισμό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ανέπτυξε ένα πολυδιάστατο και ιεραρχικά δομημένο ερωτηματολόγιο που ονομάστηκε Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμών Μάθησης και Απόδοσης σε Τάξεις Φυσικής Αγωγής (LAPOPECQ: Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε παράγοντες, δυο από τους οποίους μετρούν την αντίληψη προσανατολισμού του μαθήματος στη μάθηση και τρεις που μετρούν την αντίληψη προσανατολισμού του μαθήματος στην επίδοση. Τα αποτελέσματα από την επιβεβαιωτική ανάλυση έδειξαν ότι το ερωτηματολόγιο είχε μια ιεραρχική δομή, σύμφωνα με την οποία οι δυο παράγοντες που μετρούσαν μάθηση σχημάτιζαν μαζί έναν υψηλότερης οργάνωσης παράγοντα που ονομάστηκε «μάθηση», ενώ οι υπόλοιποι τρεις παράγοντες σχημάτιζαν έναν υψηλότερης οργάνωσης παράγοντα που ονομάστηκε «επίδοση». Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου υποστηρίχθηκε από πολλές έρευνες και έδειξε

υψηλούς βαθμούς εσωτερικής αξιοπιστίας (Papaioannou, 1995a, Papaioannou & McDonald, 1993, Παπαϊωάννου, 1995, Παπαϊωάννου, 1996). Θεωρείται σαν το κυριότερο εργαλείο μέτρησης της αντίληψης μαθητών/τριών για τον προσανατολισμό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Η έρευνα των Biddle, Cury, Goudas, Sarrazin, Famose και Durand (1995), αναφέρει την ανάπτυξη κλιμάκων που μετρούν το κλίμα παρακίνησης, σε σχολεία της Γαλλίας και της Μ. Βρετανίας χρησιμοποιώντας μια ελαφρώς τροποποιημένη μορφή του LAPOPECQ. Το ερωτηματολόγιο έδειξε υψηλούς βαθμούς εσωτερικής αξιοπιστίας και για τους δυο παράγοντες υψηλότερης οργάνωσης του τη «μάθηση» και την «επίδοση». Για τη μέτρηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών για τον προσανατολισμό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Τα αποτελέσματα ακόμη έδειξαν ότι οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου, δηλαδή οι πέντε παράγοντες, έδειξαν να προβλέπουν σημαντικά την παρακίνηση των μαθητών/τριών και ότι μπορεί να είναι χρήσιμες στην κατανόηση της πολυπλοκότητας των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στο μαθησιακό περιβάλλον το παιδί και τη συμπεριφορά του.

Κλίμα παρακίνησης στον αγωνιστικό αθλητισμό

Ερωτήματα που αφορούν το είδος του προσανατολισμού (στη μάθηση ή στην επίδοση) στο κλίμα παρακίνησης που καλλιεργείται στην προπόνηση, και τους παράγοντες που το διαμορφώνουν, προβληματίζουν τους ερευνητές του χώρου, προκειμένου να κατανοηθεί η σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με την εσωτερική παρακίνηση των αθλητών/τριών, τους προσωπικούς προσανατολισμούς τους, την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους και την αυτοεκτίμησή τους.

Το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης σε σχέση με την εσωτερική παρακίνηση και σε σχέση με τις απόψεις για τις αιτίες της επιτυχίας στο χώρο του αθλητισμού διερευνήθηκαν από τους Seifriz, Duda και Chi (1992), με δείγμα 105 παίκτες καλαθόσφαιρας, μαθητές Γυμνασίου. Από τα αποτελέσματα καταφάνηκε ότι, όταν το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης ήταν προσανατολισμένο στο έργο, οι παίκτες διαμόρφωσαν την άποψη ότι η προσπάθεια και η συνεργασία οδηγεί στην επίτευξη, και διασκέδαζαν περισσότερο στην προπόνηση. Αντίθετα, το προσανατολισμένο στο «εγώ» κλίμα παρακίνησης, συνδέονταν με την άποψη, ότι η ανώτερη ικανότητα των παικτών είναι αυτή που οδηγεί στην επιτυχία. Οι προσωπικοί προσανατολισμοί των παικτών και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης επηρέαζαν την εσωτερική παρακίνησή τους και διαμόρφωναν τις απόψεις τους για τις αιτίες της επιτυχίας. Όμως, οι προσωπικοί

προσανατολισμοί των παικτών φάνηκαν να μην επηρεάζονται πολύ από το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, αφού τους προδιέθεταν να προσέχουν ορισμένα στοιχεία μέσα στο περιβάλλον της προπόνησης και να ερμηνεύουν τις καταστάσεις σύμφωνα με τον προσωπικό προσανατολισμό τους.

Τα συμπεράσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Ebbeck και Becker (1994) με ποδοσφαιριστές 10-14 ετών, σύμφωνα με τα οποία η αντίληψη του κλίματος παρακίνησης, η αντίληψη της προσωπικής ικανότητας, η αυτοεκτίμηση και η αντίληψή τους για τον προσωπικό προσανατολισμό των γονέων τους στο έργο ή στο «εγώ», ήταν παράγοντες που προέβλεπαν και επηρέαζαν σε μεγάλο βαθμό την υιοθέτηση των προσωπικών προσανατολισμών τους.

Κλίμα παρακίνησης στο σχολικό περιβάλλον

Διάφορες μελέτες εξέτασαν το εκπαιδευτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο διαμορφώνονται οι προσωπικοί προσανατολισμοί και φώτισαν ακόμη περισσότερο την παιδαγωγική διάσταση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (Ames & Archer, 1988· Digelidis, Papaioannou, Laparidis, Christodoulidis, 2003· Epstein, 1988,1989· Papaioannou, Goudas & Detti, 1999· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου 2002).

Η Ames (1992a,b) μελετώντας την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος παρακίνησης στο σχολικό περιβάλλον, διαπίστωσε ότι η συνεργασία προάγει την αλληλοβοήθεια και την αλληλοσυμπαράσταση των μαθητών/τριών, ενθαρρύνει αυτοκαθοριζόμενους τύπους συμπεριφοράς, οι δραστηριότητες γίνονται πιο ενδιαφέρουσες, και έτσι μαθαίνουν ευκολότερα και βελτιώνονται. Αντίθετα, ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών/τριών, μπορεί να υποβαθμίσει την εσωτερική τους παρακίνηση για κάθε δραστηριότητα. Διαπιστώθηκε επίσης, ότι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν ανάλογους στόχους επίτευξης με το αντιλαμβανόμενο προσανατολισμό που έχει το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο.

Όταν το μάθημα Φυσικής Αγωγής είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, δίνεται έμφαση και παρέχονται ευκαιρίες για βελτίωση και μάθηση σε όλους τους μαθητές/τριες καθώς αναγνωρίζεται η προσπάθεια και η συμμετοχή όλων. Οι μαθητές/τριες πιστεύοντας ότι η προσπάθεια και η επιτυχία πάνε μαζί, είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν ένα προσανατολισμό στο έργο (Digelidis, Papaioannou, Laparidis, Christodoulidis, 2003· Christodoulidis, Papaioannou, Digelidis, 2001· Seifriz Duda & Chi, 1992· Papaioannou, 1995b· Roberts & Treasure, 1995· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου 2002· Διγγελίδης,

Παπαϊωάννου, Λαπαρίδης, 2000), να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικότερες μεθόδους μάθησης και να προτιμήσουν δύσκολες ασκήσεις (Ames & Archer, 1988).

Το θετικό κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται, υποστηρίζει την αντίληψη ότι όλοι μπορούν να τα καταφέρουν χωρίς ανησυχία για τα λάθη τους και ενισχύει το ενδιαφέρον και τη δράση των μαθητών/τριών για συστηματική και μακρόχρονη ενασχόλησή τους με τον αθλητισμό (Bandura, 1986· Burton, 1993· Wraith & Biddle, 1989). Οι Butler και Neuman (1995), τόνισαν τη μεγάλη σημασία του παρακινητικού περιβάλλοντος στην επίκληση βοήθειας στο σχολείο. Στην έρευνά τους, μαθητές/τριες 7-11 ετών, αν και τους ήταν γνωστό ότι μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια όποτε το ήθελαν, το απέφευγαν όταν οι ίδιες δραστηριότητες τους παρουσιάζονταν σαν μέτρηση της ικανότητάς τους, ενώ οι ίδιοι/ες μαθητές/τριες, δεν δίσταζαν να ζητήσουν βοήθεια και συμβουλές όταν οι δραστηριότητες τους παρουσιάζονταν σαν μια ευκαιρία για την ανάπτυξη και βελτίωση της ικανότητάς τους. Επίσης, μαθητές/τριες μέσα σε ένα θετικό κλίμα παρακίνησης, πίστευαν ότι οι καθηγητές δρούσαν πιο θετικά προς τους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις (Papaioannou, 1995b), είχαν πολύ λιγότερα προβλήματα με τα μαθήματα του σχολείου και στην πλειοψηφία τους δεν αντιμετώπιζαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Galloway, Leo, Rogers & Armstrong, 1995).

Επίσης, το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα παρακίνησης, ο προσανατολισμός στο έργο και η αντίληψη του εαυτού μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στην πρόβλεψη της συχνότητας άθλησης επειδή οι μαθητές/τριες έχουν πιο θετική αντίληψη του εαυτού τους και καλύτερη εικόνα της προσωπικής τους ικανότητας (Διγγελίδη και Παπαϊωάννου, 1996). Μάλιστα, η θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ενισχύει την εσωτερική παρακίνησή τους (Seifriz, Duda & Chi, 1992, Papaioannou, 1994) και επηρεάζει τη διασκέδαση και την ευχαρίστησή τους (Διγγελίδης και Παπαϊωάννου 2002).

Σε αντίθεση με όλα αυτά, ένα ανταγωνιστικό κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής καθιστά το μάθημα περισσότερο βαρετό, μειώνει τη διασκέδαση, ωθεί τους μαθητές/τριες στην υιοθέτηση ενός προσανατολισμού στο «εγώ» (Ames & Archer, 1988· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002), και παρατηρείται μια τάση των μαθητών/τριών να αποφεύγουν να συνεργαστούν καταβάλλοντας μικρή προσπάθεια (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002). Σε έρευνα του Papaioannou (1995b), οι μαθητές/τριες που θεωρούσαν ότι το κλίμα παρακίνησης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής ήταν προσανατολισμένο στην επίδοση και που είχαν χαμηλότερη αντιλαμβανόμενη ικανότητα κι έναν αδύναμο προσανατολισμό στο έργο, πίστευαν ότι οι καθηγητές είχαν προτίμηση

στους πιο ταλαντούχους μαθητές και ανέφεραν ότι είχαν χαμηλότερη εσωτερική παρακίνηση και υψηλότερο άγχος.

Επίσης, μαθητές/τριες που είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθησιακά προβλήματα, μέσα σ' ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση, είχαν χαμηλή παρακίνηση, χαμηλή αντίληψη για την προσωπική τους ικανότητα και είχαν υιοθετήσει μια συμπεριφορά «μαθημένης ανικανότητας» και προστασίας του «εγώ» τους αποφεύγοντας τις προκλήσεις (Galloway, Leo, Rogers & Armstrong, 1995). Ο ενδιασμός στην επίκληση βοήθειας όμως, μπορεί να έχει δραματικές συνέπειες για την γνωστική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών. Ο Craske (1988), εξάσκησε παιδιά με συμπεριφορά «μαθημένης ανικανότητας», και κατάφερε ν' αλλάξει ριζικά τις αντιδράσεις τους σε δύσκολες ασκήσεις της Φυσικής Αγωγής, αποδίδοντας την αδυναμία τους αποκλειστικά μόνο στην έλλειψη προσπάθειας.

Ο Παραϊοαννου (1994), εξέτασε τις διαστάσεις και τους συσχετισμούς του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, και κατάληξε ότι το προσανατολισμένο στο έργο μάθημα, σχετιζόταν μέτρια με την εσωτερική παρακίνηση, το ενδιαφέρον και την αντιλαμβανόμενη χρησιμότητά του, ενώ το προσανατολισμένο μάθημα στο «εγώ», σχετιζόταν αρνητικά με τα παραπάνω. Από τα ευρήματα διαπιστώθηκε ότι η παρακίνηση των μαθητών/τριών εξαρτάται και από το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης στο περιβάλλον της τάξης και από τις ατομικές διαφορές των μαθητών/τριών ως προς τους προσανατολισμούς επίτευξης.

Κλίμα παρακίνησης σε παρεμβατικά προγράμματα στο σχολικό περιβάλλον

Η υπόθεση ότι ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δίνει έμφαση στη μάθηση καλλιεργεί και τον αντίστοιχο προσανατολισμό στους μαθητές. επιβεβαιώθηκε τόσο σε θεωρητικό επίπεδο (Goudas, Biddle & Fox, 1994a,b· Treasure & Roberts, 1994a· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002), όσο και σε πρακτικό, με την εφαρμογή κατάλληλων παρεμβάσεων (Digelidis, Papaioanou, Laparidis & Christodoulidis, 2003· Διγγελίδη, Παπαϊωάννου, Λαπαρίδη και Χριστοδουλίδη, 2000).

Στην παρέμβαση με την ανάπτυξη ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής για την καλλιέργεια θετικών στάσεων των μαθητών/τριών σε θέματα άσκησης και υγείας των Διγγελίδη, Παπαϊωάννου, Λαπαρίδη και Χριστοδουλίδη (2000), που συμμετείχαν 262 μαθητές/τριες μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου και άλλοι/ες 521 που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου ακολουθώντας το τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα καταφάνηκε ότι

αντιλαμβάνονταν το κλίμα παρακίνησης ως πιο έντονα προσανατολισμένο στη μάθηση, ενώ θεωρούσαν ότι οι καθηγητές τους έδιναν λιγότερη έμφαση στο «εγώ» των μαθητών. Παράλληλα είχαν θετικότερες στάσεις προς την άσκηση και προς την υγιεινή διατροφή, και είχαν χαμηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στο «εγώ». Φάνηκε λοιπόν ότι το μάθημα Φυσικής Αγωγής μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην αλλαγή των στάσεων των μαθητών/τριών προς την άσκηση και ότι αυτό επιτυγχάνεται καλύτερα όταν στο μάθημα δίνεται έμφαση στη μάθηση και προσωπική βελτίωση του κάθε παιδιού. Παρόμοια αποτελέσματα κατέδειξε και η κατοπινή τους έρευνα (Digelidis, Papaioanou, Lapidis & Christodoulidis, 2003), στην οποία η προηγούμενη παρέμβαση επαναξιολογήθηκε 10 μήνες μετά το τέλος της. Ως συμπέρασμα εξάγεται ότι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής μπορούν να δημιουργήσουν ένα θετικό κλίμα παρακίνησης, ενισχύοντας τον προσανατολισμό των μαθητών στο έργο και καλλιεργώντας τις στάσεις τους προς την άσκηση και την υγεία.

Ο σκοπός της μελέτης των Kavussanu και Roberts (1996a), ήταν να εξεταστεί η σχέση μεταξύ του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, της εσωτερικής παρακίνησης, της αντιλαμβανόμενης ικανότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας, και να καθοριστεί ο ρόλος των προσανατολισμών επίτευξης και του κλίματος παρακίνησης, στην πρόβλεψη της εσωτερικής παρακίνησης και της αυτοαποτελεσματικότητας, σε 285 φοιτητές που συμμετείχαν σε μαθήματα αντισφαίρισης αρχαρίων. Καταφάνηκε ότι το κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στο έργο, σχετίζονταν θετικά με τη διασκέδαση, την προσπάθεια, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα, αλλά σχετιζόταν αντίστροφα με την ένταση. Στους άνδρες το κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στο έργο ήταν ο μόνος σημαντικός παράγοντας που μπορούσε να προβλέψει την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ το κλίμα παρακίνησης και οι προσανατολισμοί επίτευξης, ισότιμα προέβλεπαν την εσωτερική παρακίνηση. Στις γυναίκες, το κλίμα παρακίνησης με προσανατολισμό στην επίδοση, ήταν ο πιο δυνατός παράγοντας που μπορούσε να προβλέψει την εσωτερική παρακίνηση και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την αντίληψη κλίματος παρακίνησης, την εσωτερική παρακίνηση, την αντίληψη εαυτού και τους στόχους επίτευξης

Τις αναπτυξιακές διαφορές ως προς την εσωτερική παρακίνηση, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης, την αντίληψη εαυτού και τους στόχους επίτευξης από το Δημοτικό μέχρι το Λύκειο, μελέτησαν οι Παραϊοαννου και Digelidis (1996) στη εργασία τους. Από τα αποτελέσματα καταφάνηκε ότι όσο τα παιδιά μεγάλωναν ένιωθαν λιγότερο ικανά στο μάθημα κι είχαν λιγότερο θετική εικόνα για το σώμα τους. Κατέβαλαν λιγότερη προσπάθεια στο μάθημα, διασκέδαζαν λιγότερο και η διάθεσή τους για μάθηση μειωνόταν. Παράλληλα όμως, αυξανόταν η διάθεσή τους για διάκριση και επιδόσεις, αντιλαμβάνονταν όλο και περισσότερο ότι το μάθημα ήταν περισσότερο προσανατολισμένο στις επιδόσεις, ενώ αντίστοιχα μειωνόταν δραματικά η αντίληψή τους για προσανατολισμό του μαθήματος στη μάθηση.

Τα αποτελέσματα συμφωνούν με αυτά της εργασία του Παραϊοαννου, (1994), στα οποία διακρίνεται μια διαφοροποίηση ως προς το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στις σχολικές τάξεις από το Δημοτικό ως το Λύκειο.

Από κατοπινή έρευνα των ιδίων (Diggelidis & Παραϊοαννου, 1999), στην οποία συγκρίθηκαν τα δεδομένα από τρεις διαφορετικές τάξεις και ηλικίες (Ε΄ Δημοτικού, Α΄ Γυμνασίου και Α΄ Λυκείου) φάνηκε, ότι όσο οι μαθητές μεγάλωναν, τόσο ο προσανατολισμός στη μάθηση μειωνόταν, ενώ ο αντιλαμβανόμενος προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής όλο και περισσότερο στρεφόταν από τη μάθηση στις επιδόσεις.

Τα αθλητικά σχολεία στην Ευρώπη

Ο αθλητισμός στις αναπτυξιακές ηλικίες, με δεδομένο ότι το σύνολο των νεαρών αθλητών/τριών είναι και μαθητές/τριες, καθιστά τη σύνδεση του εξωσχολικού αθλητισμού με το σχολικό, αναπόφευκτη. Η δημιουργία και εφαρμογή μέτρων για την υποστήριξη των ταλαντούχων μαθητών/τριών – αθλητών/τριών είχε απασχολήσει τις Ευρωπαϊκές χώρες από τα μέσα του 19 ου αιώνα. Πρωτοπόρα τα Βρετανικά δημόσια σχολεία και μετά το 2^ο παγκόσμιο πόλεμο οι τέως Ανατολικές Ευρωπαϊκές χώρες (Σοβιετική Ένωση και Ανατολική Γερμανία), ανέπτυξαν συστήματα ανεύρεσης και αξιοποίησης ταλέντων σε ευρεία κλίμακα με κομβικό στοιχείο την ίδρυση και λειτουργία των αθλητικών σχολείων.

Το όλο σύστημα των αθλητικών σχολείων στη Σοβιετική Ένωση βασίστηκε στην ιδέα ότι το αθλητικό ταλέντο είναι ίσο με το ταλέντο στα μαθηματικά ή την μουσική. Στόχο τους είχαν να δημιουργήσουν μαθητές/τριες - αθλητές/τριες που θα διακρίνονταν σε Ολυμπιακούς και άλλους Διεθνείς αγώνες. Ήταν διοικητικά ανεξάρτητα ενώ η επίβλεψή τους ανήκε σε διάφορα υπουργεία. Υπήρχαν τρία είδη αθλητικών σχολείων, αυτά που εφαρμόζαν ειδικά προγράμματα ολυμπιακών αθλημάτων αλλά δεν ήταν καθαρά αθλητικά σχολεία, τα καθαρά αθλητικά σχολεία και τα αθλητικά σχολεία - οικοτροφεία. Ο θεσμός των αθλητικών σχολείων ενισχύθηκε σημαντικά και μέσα σε δέκα χρόνια 90.000 μαθητές φοιτούσαν σε περίπου 3.000 τάξεις αθλητικών σχολείων.

Στην Ανατολική Γερμανία, η επιλογή και ανάπτυξη των αθλητικών ταλέντων, αποτελούσε μια σύνθετη διαδικασία η οποία ξεκινούσε από το νηπιαγωγείο - δημοτικό σχολείο και συνεχιζόταν ως το αθλητικό σχολείο και το σωματείο. Στη δεκαετία του 1970, η ανίχνευση ταλέντων ξεκινούσε από την Δ' τάξη του Δημοτικού σχολείου, ενώ σταδιακά αργότερα, κατέληξε να πραγματοποιείται από την Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου. Η επιλογή στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου αφορούσε μόνο αθλήματα με πρόωρη έναρξη (ρυθμική γυμναστική, πατινάζ, κ.α.). Αρχικά, υπήρχε αξιολόγηση στα αθλήματα που διεξάγονταν στο σχολείο (σχολικός αθλητισμός), με εξαίρεση την ενόργανη και την κολύμβηση. Τα παιδιά που είχαν εισαχθεί στο σύστημα αξιοποίησης (στο αθλητικό σχολείο) και δεν παρουσίαζαν την αναμενόμενη απόδοση, κατευθύνονταν σε μη διαδεδομένα αθλήματα και κυρίως σε αθλήματα που δεν διεξάγονταν στα σχολεία.

Στη Φιλανδία εφαρμόζεται ένα σύστημα πρωτοποριακής οργάνωσης, αποτελέσματος και κοινωνικής επίδρασης. Συγκεκριμένα, ορισμένα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχουν εξειδίκευση στον Αθλητισμό. Η «προπόνηση» είναι αποδεκτή ως



αντικείμενο μάθησης και γίνεται εντός των ωρών λειτουργίας του σχολείου, αν και δεν είναι απαραίτητο να πραγματοποιείται εντός του χώρου των σχολικών εγκαταστάσεων. Στο πλαίσιο του Αθλητικού σχολείου έχει γίνει αποδεκτό και επιδιώκεται οι προπονητές να εργάζονται με τους μαθητές στη θέση των εκπαιδευτικών.

Στη Σκωτία και τη Μεγάλη Βρετανία, γενικότερα, δεν υπάρχει ένα σύστημα αθλητικών σχολείων. Αντίθετα κάθε σχολείο έχει το δικό του πρόγραμμα για τον αθλητισμό και αναπτύσσει συνεργασίες με το κράτος και τις ομοσπονδίες μέσα από τα διάφορα προγράμματα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το «Sports 21» που έχει ως στόχους τον Αθλητισμό για όλους, την αναγνώριση και αξιοποίηση του αθλητικού ταλέντου και την ανάδειξη και διατήρηση των υψηλών αθλητικών επιδόσεων. Παράλληλα υπάρχουν και άλλα προγράμματα όπως το πρόγραμμα «TOP» το οποίο έχει σχεδιαστεί για να βοηθήσει τα παιδιά του δημοτικού για να ασχοληθούν με τον αθλητισμό.

Ο θεσμός των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης στην Ελλάδα

Στη χώρα μας η πρώτη συστηματική προσπάθεια για την υποστήριξη των μαθητών-αθλητών ξεκίνησε από το 1988 με την εφαρμογή του πανελληνίου συστήματος επιλογής και αξιοποίησης ταλέντων στο πλαίσιο του οποίου λειτούργησαν τα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης (Τ.Α.Δ.), που κυρώθηκε με το άρθρο 7 του Ν. 1894/90 (ΦΕΚ 110/Α΄) (βλ. Παράρτημα Ι). Βασικός στόχος τους ήταν να διευκολύνουν την ενασχόληση των μαθητών με τον αγωνιστικό αθλητισμό χωρίς αυτό να δημιουργεί προβλήματα στην απόδοσή τους στο σχολείο. Στο πρώτο έτος λειτούργησαν 14 Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, ενώ σήμερα λειτουργούν 115 Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίων (Τ.Α.Δ.) και 15 Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Λυκείων (Ε.Τ.Α.Δ.). Σύμφωνα με το καταστατικό ίδρυσης και λειτουργίας των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης (Τ.Α.Δ.) Γυμνασίων (αριθ. Γ4/891/28-9-2000 Απόφαση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων) (βλ. Παράρτημα ΙΙ) εφαρμόζεται το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα των αντίστοιχων τάξεων των Γυμνασίων και Λυκείων σε όλα τα μαθήματα εκτός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Το πρόγραμμα προπόνησης στα επιλεγμένα αθλήματα των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου - Λυκείου (Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ.) γίνεται τρεις φορές την εβδομάδα, αρχίζει στις 7.30π.μ. και τελειώνει με το τέλος της 2^{ης} διδακτικής ώρας. Στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης εγγράφονται μαθητές της Α΄ Γυμνασίου ύστερα από επιλογή τους, μετά από τη διενέργεια δοκιμασιών (tests) των υποψηφίων. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο κάθε άθλημα, γίνεται από τους διδάσκοντες καθηγητές Φυσικής Αγωγής στο κάθε Τμήμα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου - Λυκείου (Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ.) και καταχωρείται κάθε τρίμηνο στην καρτέλα του μαθητή, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τα στοιχεία αξιολόγησης του μαθητή στόχο έχουν να δώσουν πλήρη κατά το δυνατό, εικόνα της επίδοσης και της εξέλιξής του μαθητή στο συγκεκριμένο άθλημα και αποτελούν στοιχείο και κριτήριο για την παραμονή του ή όχι στο Τμήμα Αθλητικής Διευκόλυνσης.

Ανακεφαλαιώνοντας, ο θεσμός αυτός, έχει σκοπό την ενίσχυση του σχολικού αθλητισμού με την απελευθέρωση των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών, καθώς και την ευρύτερη καλλιέργειά τους με την βοήθεια συγκεκριμένων προγραμμάτων άθλησης. Επειδή δε, η ίδρυση και λειτουργία των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης αποτελεί δομικό στοιχείο του αθλητικού οικοδομήματος στη χώρα μας, τα αποτελέσματα από τις επιστημονικές έρευνες που αφορούν ιδιαίτερα το χώρο αυτό, κρίνονται ιδιαίτερα χρήσιμα και απαραίτητοι αρωγοί για τον καλό σχεδιασμό και την ομαλή λειτουργία του θεσμού.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν όλοι μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης των δημόσιων Γυμνασίων και Λυκείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 191 άτομα (114 αγόρια και 77 κορίτσια), τα οποία ήταν μαθητές/τριες των Τ.Α.Δ. (Α΄, Β΄, Γ΄ Γυμνασίου, ηλικίας 12-15 ετών) και των Ε.Τ.Α.Δ. (Α΄, Β΄, Γ΄ Λυκείου, ηλικίας 16-18 ετών). Ειδικότερα συμμετείχαν 125 μαθητές/τριες των Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεων του Γυμνασίου και 66 μαθητές/τριες των Α΄, Β΄ και Γ΄ Τάξεων του Ενιαίου Λυκείου.

Ερωτηματολόγια

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε (βλ. Παράρτημα ΙΙΙ) προκειμένου να υλοποιηθούν οι σκοποί της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω ερωτηματολόγια:

ι) Προσπάθεια, διασκέδαση και ψυχική πίεση (effort, enjoyment and psychic pressure).

Από το ερωτηματολόγιο μέτρησης της εσωτερικής παρακίνησης (IMI: Intrinsic Motivation Inventory), των McAuley, Duncan και Tammen (1989), χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι τρεις παράγοντες: προσπάθεια, διασκέδαση και ψυχική πίεση, με δεκατρείς (13) συνολικά ερωτήσεις. Αυτές οι κλίμακες έχουν δοκιμασθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα σε διάφορες έρευνες (π.χ. Digelidis & Papaioannou, 1999· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002). Η κλίμακα των McAuley, Duncan και Tammen (1989), περιέχει επίσης την κλίμακα της αθλητικής ικανότητας η οποία όμως μετρήθηκε με την κλίμακα των Fox και Corbin (1989).

ii) Αντίληψη αθλητικής ικανότητας (perceived athletic competence). Από το ερωτηματολόγιο της αντίληψης του εαυτού (PSPP: Physical Self-Perception Profile) των Fox και Corbin (1989), χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα της αντίληψης αθλητικής ικανότητας με έξι (6) ερωτήσεις. Αυτή η κλίμακα έχει δοκιμασθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα σε διάφορες έρευνες (π.χ. Digelidis & Papaioannou, 1999· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

iii) Ικανοποίηση από τη διδασκαλία-προπόνηση στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ. (lesson satisfaction). Χρησιμοποιήθηκε μια τροποποιημένη κλίμακα της ικανοποίησης από το μάθημα της φυσικής αγωγής των Duda και Nicholls (1992). Αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (π.χ. «στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ. βρίσκω την προπόνηση ενδιαφέρουσα») και οι μαθητές απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5). Η κλίμακα έχει προσαρμοσθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis (2002).

iv) Εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου (intrinsic-extrinsic motivation in the contextual level). Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο μέτρησης της εσωτερικής - εξωτερικής παρακίνησης (Vallerand, 1997), τροποποιημένο κατάλληλα ώστε να μετράει τους τύπους της παρακίνησης σε επίπεδο χώρου (δηλαδή, στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ.). Η κλίμακα αποτελείται από δεκαέξι ερωτήσεις και απαρτίζεται από τέσσερις παράγοντες. Μετά το γενικό πρόθεμα «γιατί ασχολείσαι με τις ασκήσεις που κάνετε στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ...» οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στις υποκλίμακες της: α) εσωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί πιστεύω ότι είναι ευχάριστες»), β) της αναγνωρίσιμης ρύθμισης (π.χ. «το κάνω για το δικό μου καλό»), γ) της εξωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί νιώθω ότι πρέπει να τις κάνω») και δ) της έλλειψης παρακίνησης (π.χ. «γιατί δεν έχω άλλη επιλογή»). Οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απόλυτα=5). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοσθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Papaioannou et al (2002).

v) Προσωπικοί προσανατολισμοί (goal orientations). Το ερωτηματολόγιο των προσωπικών προσανατολισμών (TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire), έχει προέλθει από τη δουλειά της Duda (1989) και αποτελείται από δύο παράγοντες: προσανατολισμός στο έργο και προσανατολισμός στο «εγώ», με δεκατρείς (13) συνολικά ερωτήσεις. Αυτές οι κλίμακες έχουν δοκιμασθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα σε διάφορες έρευνες (π.χ. Papaioannou & MacDonald, 1993· Papaioannou & Theodorakis, 1996· Digelidis & Papaioannou, 1999· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

vi) Κλίμα παρακίνησης (perceived motivational climate). Η κλίμακα αυτή είναι νέα και χρησιμοποιείται για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία. Αναπτύχθηκε από τους Soini, Liukkonen και Jaakkola (2004) και τροποποιήθηκε κατάλληλα ώστε να αξιολογείται το κλίμα παρακίνησης στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Το

πλεονέκτημα αυτής της κλίμακας είναι ότι οι ερωτήσεις έχουν γενικότερη διατύπωση ως προς το κλίμα παρακίνησης και δεν απαιτούν από τους μαθητές να απαντήσουν αν ο καθηγητής ή οι μαθητές δίνουν έμφαση σε ένα τύπο κλίματος παρακίνησης. Αυτό κρίθηκε από τους ερευνητές χρήσιμο, καθώς υπήρχε η ιδιαιτερότητα στο δείγμα της παρούσας έρευνας ότι ορισμένα από τα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης είχαν περισσότερους από έναν καθηγητές Φυσικής Αγωγής ή ότι μερικές φορές ο ίδιος καθηγητής Φυσικής Αγωγής είχε να διδάξει σε μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Η κλίμακα αποτελείται από 16 ερωτήσεις συνολικά οι οποίες φορτίζουν σε 4 παράγοντες: α) κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση (π.χ. «Το να μαθαίνω καινούρια πράγματα με κάνει να θέλω να μαθαίνω περισσότερα»), β) κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών (π.χ. «Οι μαθητές παίρνουν μέρος στις αποφάσεις στην προπόνηση στα Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ.»), γ) κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών (π.χ. «Είναι σημαντικό για τους μαθητές να δείχνουν ότι είναι καλύτεροι στην προπόνηση στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ. από τους άλλους») και δ) κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση (π.χ. «Η τάξη μας είναι ενωμένη όταν εξασκούμαστε κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ.»). Σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου οι μαθητές απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα». Η εσωτερική συνοχή της κλίμακας εξετάστηκε με βάση το τεστ του άλφα ενώ η δομική της εγκυρότητα μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης και έδειξε αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται περαιτέρω βελτίωσή της σε μελλοντικές εργασίες.

Διαδικασία μέτρησης

Πραγματοποιήθηκε μία μέτρηση το μήνα Νοέμβριο για όλα τα άτομα της έρευνας. Μέσα στις τάξεις τους, ενημερώθηκαν αρχικά, για το σκοπό της έρευνας και για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί. Τονίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και ότι πουθενά δεν έπρεπε να γράψουν το ονοματεπώνυμό τους ή οποιοδήποτε άλλο αναγνωριστικό στοιχείο της ταυτότητάς τους. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται. Τονίστηκε η δυνατότητα της αποχώρησης των ατόμων οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν και διευκρινίστηκε ότι αυτό μπορεί να γίνει χωρίς καμιά απαίτηση ή άλλη υποχρέωση από μέρους τους. Στη συνέχεια, μοιράστηκε το ερωτηματολόγιο. Πριν να αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις δόθηκαν προφορικά και

γραφτώς οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, και ήσυχα, ελευθέρα και με ηρεμία τα άτομα το συμπλήρωσαν.

Σχεδιασμός της έρευνας

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές ορίστηκαν:

1. το φύλο, με δύο επίπεδα: I) αγόρια και
II) κορίτσια,
2. τη φοίτηση, με δύο επίπεδα: I) Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.)
και II) Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.)

Ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν:

1. η εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση,
2. οι προσωπικοί προσανατολισμοί,
3. η αντίληψη αθλητικής ικανότητας και
4. το κλίμα παρακίνησης.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στατιστική ανάλυση

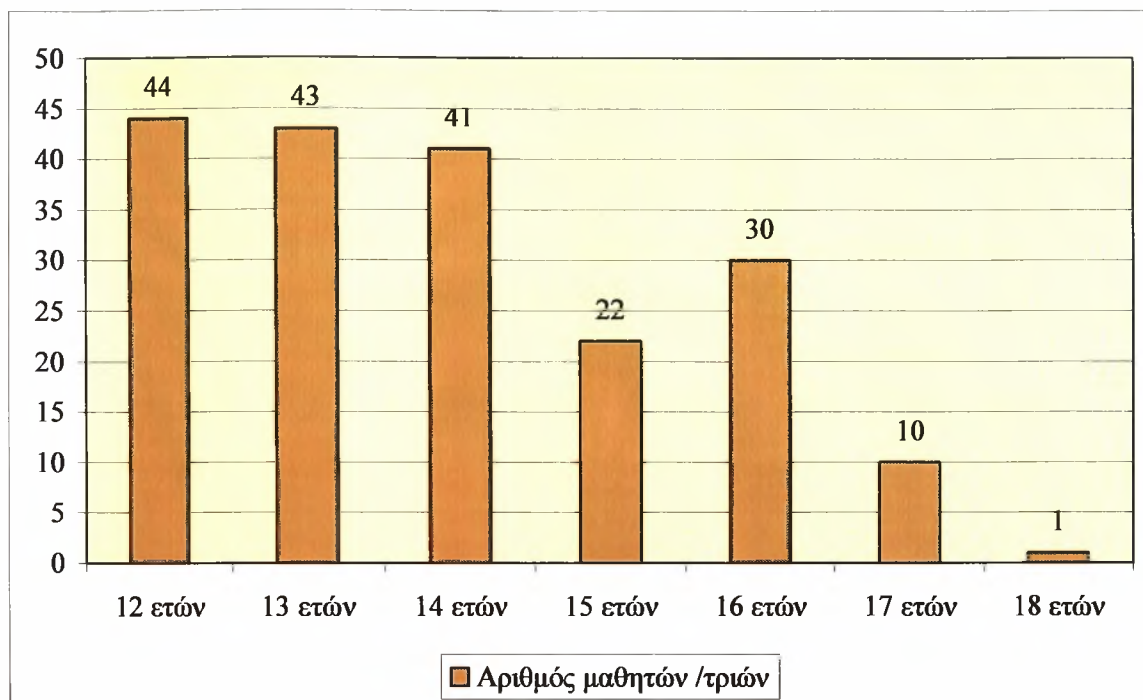
Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ του άλφα (Cronbach, 1951), και διαπιστώθηκε ότι όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής. Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της αντίληψης κλίματος παρακίνησης των Soini, Liukkonen και Jaakkola (2004), έγινε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης. Ανάλυση συχνοτήτων (Frequencies) εφαρμόστηκε για την επεξεργασία των περιγραφικών στοιχείων του δείγματος. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης two-way ANOVA. Με βάση το σκορ των ατόμων, ο κάθε ένας από τους προσωπικούς προσανατολισμούς μετατράπηκε σε δυο νέες διακριτές μεταβλητές και στη συνέχεια διεξήχθη η ανάλυση crosstabs ώστε να εξεταστεί το προφίλ των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Για τη διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των παραγόντων μεταξύ τους, εφαρμόστηκε ανάλυση συσχετίσεων (Correlations) με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS for Windows Ver.5.0.

Ανάλυση περιγραφικών στοιχείων

Από τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων των περιγραφικών στοιχείων του δείγματος (Πίνακας 1) φάνηκε ότι, από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 44 (ποσοστό 23%) ήταν 12 ετών, τα 43 (ποσοστό 22,5%) ήταν 13 ετών, τα 41 (ποσοστό 21,5%) ήταν 14 ετών, τα 22 (ποσοστό 11,5%) ήταν 15 ετών, τα 30 (ποσοστό 15,7%) ήταν 16 ετών, τα 10 (ποσοστό 5,2%) ήταν 17 ετών και το 1 (ποσοστό 0,5%) ήταν 18 ετών.

Πίνακας 1. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την ηλικία τους και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	12 ετών	13 ετών	14 ετών	15 ετών	16 ετών	17 ετών	18 ετών	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	44	43	41	22	30	10	1	191
Αναλογία σε %	23,0	22,5	21,5	11,5	15,7	5,2	0,5	100



Σχήμα 1. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την ηλικία τους.

Ανάλογα με το φύλο από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 114 (ποσοστό 59,7%) ήταν αγόρια και τα 77 (ποσοστό 40,3%) ήταν κορίτσια (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το φύλο και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	114	77	191
Αναλογία σε %	59,7	40,3	100

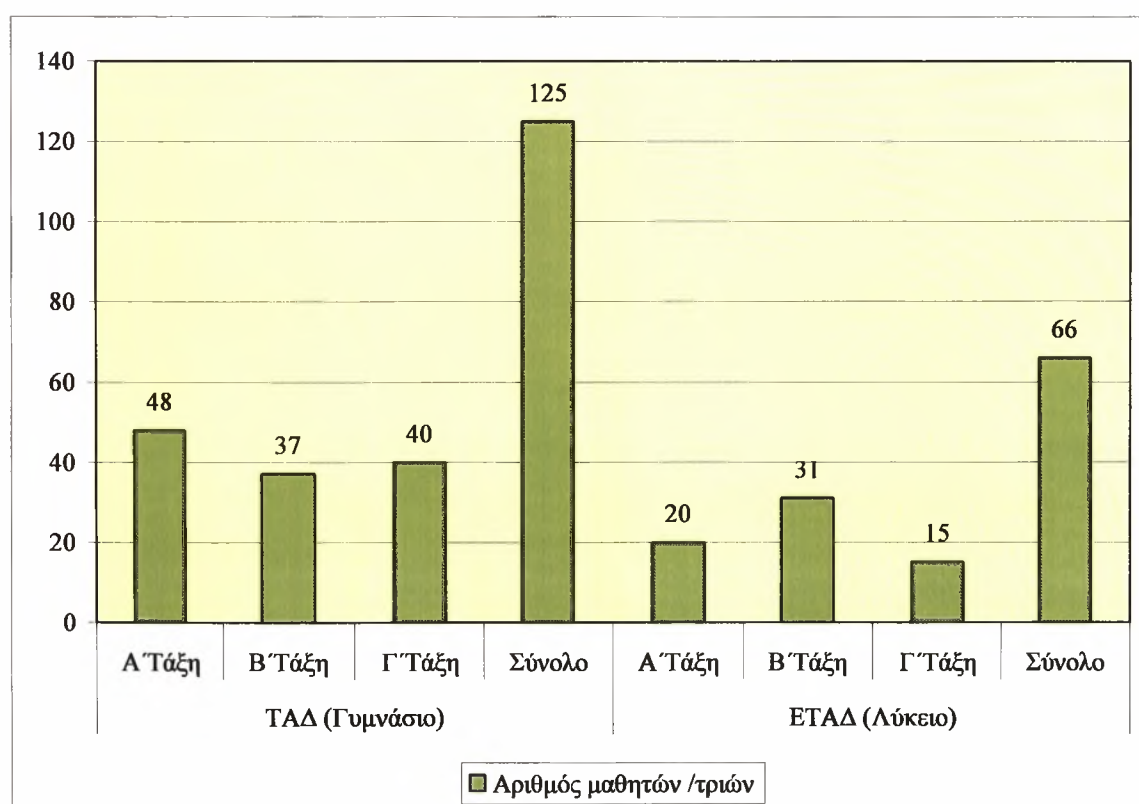
Ανάλογα με τη φοίτησή τους, από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 125 (ποσοστό 65,4%) ήταν μαθητές/τριες των Τ.Α.Δ. και τα 66 (ποσοστό 34,6%) ήταν μαθητές/τριες των Ε.Τ.Α.Δ. (Πίνακας 3).

Αναλυτικότερα από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 48 (ποσοστό 25,1%) ήταν μαθητές/τριες της Α΄ Γυμνασίου Τ.Α.Δ., τα 37 (ποσοστό 19,4%) ήταν μαθητές/τριες της Β΄ Γυμνασίου Τ.Α.Δ., τα 40 (ποσοστό 20,9%) ήταν μαθητές/τριες της Γ΄ Γυμνασίου Τ.Α.Δ., τα 20 (ποσοστό 10,5%) ήταν μαθητές/τριες της Α΄ Λυκείου Ε.Τ.Α.Δ., τα 31

(ποσοστό 16,2%) ήταν μαθητές/τριες της Β΄ Λυκείου Ε.Τ.Α.Δ. και τα 15 (ποσοστό 7,9%) ήταν μαθητές/τριες της Γ΄ Λυκείου Ε.Τ.Α.Δ..

Πίνακας 3. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη φοίτησή τους στα Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Τ.Α.Δ. (Γυμνάσιο)				Ε.Τ.Α.Δ. (Λύκειο)				Σύνολο
	Α΄Τάξη	Β΄Τάξη	Γ΄Τάξη	Σύνολο	Α΄Τάξη	Β΄Τάξη	Γ΄Τάξη	Σύνολο	
Αριθμός μαθητών /τριών	48	37	40	125	20	31	15	66	191
Αναλογία σε %	25,1	19,4	20,9	65,4	10,5	16,2	7,9	34,6	100



Σχήμα 2. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη φοίτησή τους στα Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ..

Ανάλογα με τη μητρική τους γλώσσα (Πίνακας 4) από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 179 (ποσοστό 93,7%) έχουν σαν μητρική τους γλώσσα την Ελληνική, ενώ τα 12 (ποσοστό 6,3%) έχουν σαν μητρική τους γλώσσα κάποια άλλη.

Πίνακας 4. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη μητρική τους γλώσσα και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Ελληνική μητρική γλώσσα	Άλλη μητρική γλώσσα	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	179	12	191
Αναλογία σε %	93,7	6,3	100

Ανάλογα με τη χώρα γέννησης (Πίνακας 5), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 178 (ποσοστό 93,2%) γεννήθηκαν στην Ελλάδα, ενώ τα 13 (ποσοστό 6,8%) έχουν γεννηθεί σε κάποια άλλη χώρα.

Πίνακας 5. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη χώρα γέννησής τους και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Ελληνική χώρα γέννησης	Άλλη χώρα γέννησης	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	178	13	191
Αναλογία σε %	93,2	6,8	100

Ανάλογα με τη θρησκεία που πιστεύουν (Πίνακας 6), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 189 (ποσοστό 99%) είναι Χριστιανοί Ορθόδοξοι, ενώ τα 2 (ποσοστό 1%) έχουν άλλο θρήσκευμα.

Πίνακας 6. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το θρήσκευμα που πιστεύουν και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

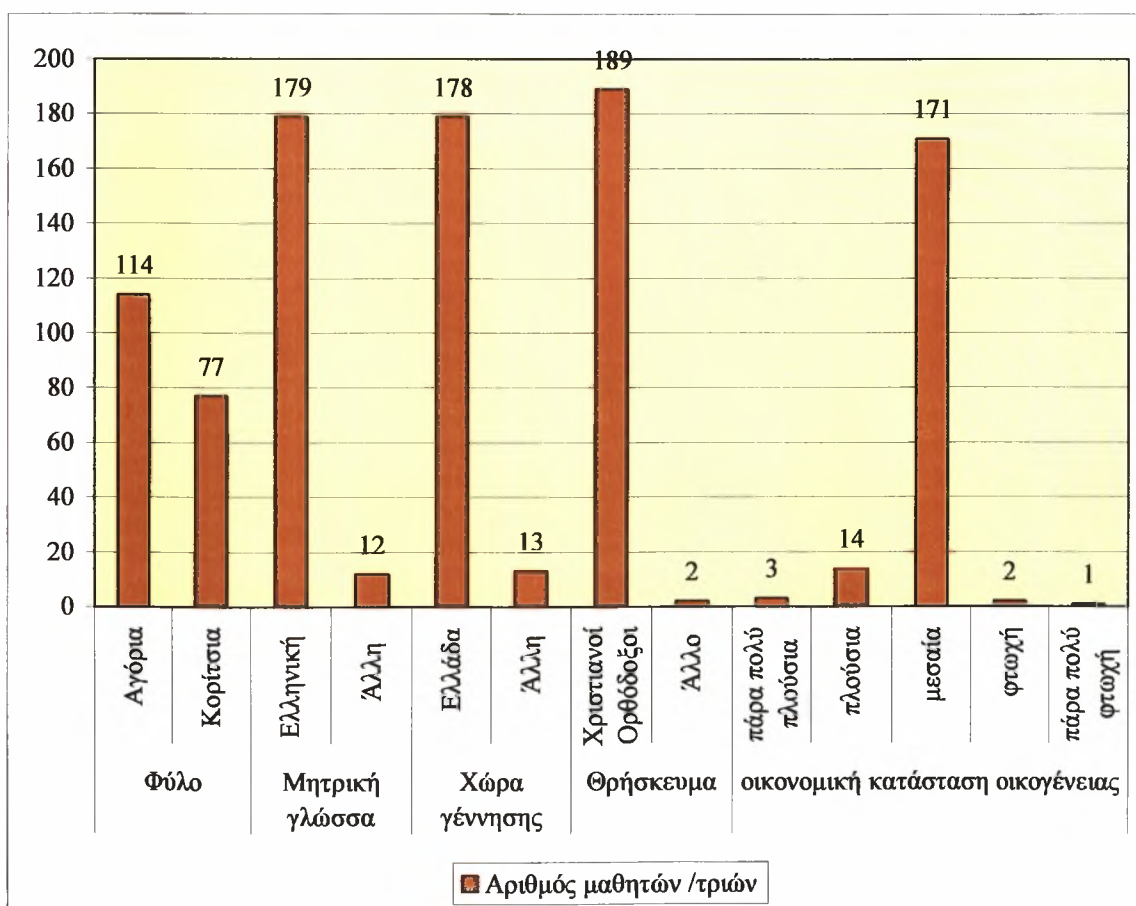
	Χριστιανοί Ορθόδοξοι	Άλλο θρήσκευμα	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	189	2	191
Αναλογία σε %	99	1	100

Ανάλογα με την οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους (Πίνακας 7), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 171 (ποσοστό 89,5%) περιγράφουν την οικονομική

κατάσταση της οικογένειάς τους ως μεσαία, τα 14 (ποσοστό 7,3%) ως πλούσια, τα 3 (ποσοστό 1,6%) ως πάρα πολύ πλούσια, τα 2 (ποσοστό 1%) ως φτωχή και το 1 (ποσοστό 0,5%) ως πάρα πολύ φτωχή.

Πίνακας 7. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	πάρα πολύ πλούσια	πλούσια	μεσαία	φτωχή	πάρα πολύ φτωχή	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	3	14	171	2	1	191
Αναλογία σε %	1,6	7,3	89,5	1	0,5	100

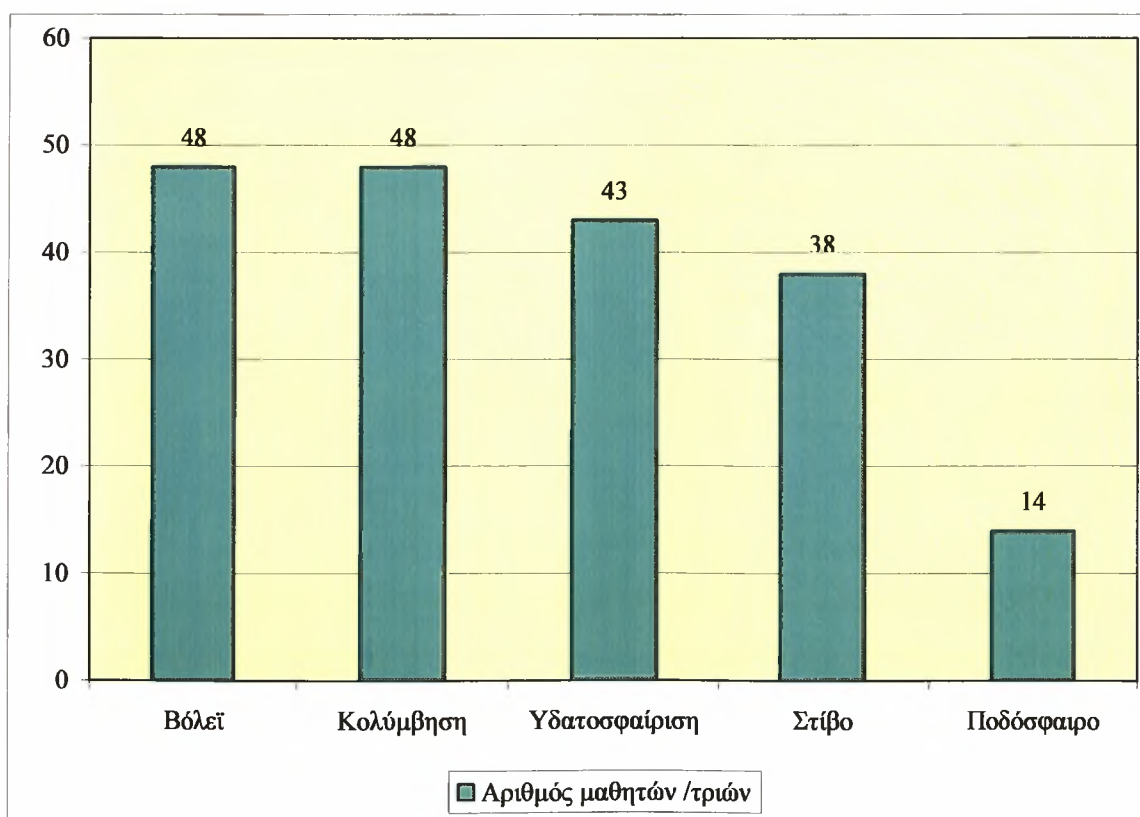


Σχήμα 3. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το φύλο, τη μητρική τους γλώσσα, τη χώρα γέννησής τους, το θρήσκευμα και την οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους.

Ανάλογα με το άθλημα με το οποίο ασχολούνται στα Αθλητικά Τμήματα (Πίνακας 8), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 48 (ποσοστό 25,1%) ασχολούνται με το βόλεϊ, τα 48 (ποσοστό 25,1%) ασχολούνται με την κολύμβηση, τα 43 (ποσοστό 22,5%) ασχολούνται με την υδατοσφαίριση, τα 38 (ποσοστό 19,9%) ασχολούνται με το στίβο και τα 14 (ποσοστό 7,3%) ασχολούνται με το ποδόσφαιρο.

Πίνακας 8. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το άθλημα με το οποίο ασχολούνται στα Αθλητικά Τμήματα και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Βόλεϊ	Κολύμβηση	Υδατοσφαίριση	Στίβο	Ποδόσφαιρο	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	48	48	43	38	14	191
Αναλογία σε %	25,1	25,1	22,5	19,9	7,3	100



Σχήμα 4. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το άθλημα με το οποίο ασχολούνται στα Αθλητικά Τμήματα.

Ανάλογα με τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα των Ταλέντων της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού στο Δημοτικό Σχολείο (Πίνακας 9), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 89 (ποσοστό 46,6%) συμμετείχαν σ' αυτό, ενώ τα 102 (ποσοστό 53,4%) δε συμμετείχαν.

Πίνακας 9. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους στο Πρόγραμμα των Ταλέντων και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Συμμετοχή στο Πρόγραμμα των Ταλέντων	Μη συμμετοχή στο Πρόγραμμα των Ταλέντων	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	89	102	191
Αναλογία σε %	46,6	53,4	100

Ανάλογα με το αν σκέφτονται να φοιτήσουν στο Αθλητικό Λύκειο (Πίνακας 10) οι μαθητές/τριες του Αθλητικού Γυμνασίου, από τα 125 άτομα του δείγματος, τα 95 (ποσοστό 76%) απάντησαν θετικά, ενώ τα 30 (ποσοστό 24%) απάντησαν αρνητικά.

Πίνακας 10. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το αν σκέφτονται να φοιτήσουν στο Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Φοίτηση στο Ε.Τ.Α.Δ.	Μη Φοίτηση στο Ε.Τ.Α.Δ.	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	95	30	125
Αναλογία σε %	76	24	100

Ανάλογα με το αν είχαν φοιτήσει στο Αθλητικό Γυμνάσιο (Πίνακας 11) οι μαθητές/τριες του Αθλητικού Λυκείου, από τα 66 άτομα του δείγματος, τα 58 (ποσοστό 87,9%) απάντησαν θετικά, ενώ τα 8 (ποσοστό 12,1%) απάντησαν αρνητικά.

Πίνακας 11. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το αν είχαν φοιτήσει στο Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Φοίτηση στο Τ.Α.Δ.	Μη Φοίτηση στο Τ.Α.Δ.	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	58	8	66
Αναλογία σε %	87,9	12,1	100

Ανάλογα με το αν είχαν ασχοληθεί με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο) πριν από την είσοδό τους στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. (Πίνακας 12), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 174 (ποσοστό 91,1%) απάντησαν θετικά, ενώ τα 17 (ποσοστό 8,9%) απάντησαν αρνητικά.

Πίνακας 12. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την ενασχόλησή τους με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο) και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Ενασχόληση με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο)	Μη ενασχόληση με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο)	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	174	17	191
Αναλογία σε %	91,1	8,9	100

Απ' αυτού που απάντησαν θετικά (174 άτομα) (Πίνακας 13), τα 146 (ποσοστό 83,9%) εντάχθηκαν στο ίδιο άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ., ενώ τα 28 (ποσοστό 16,1%) εντάχθηκαν σε διαφορετικό άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ..

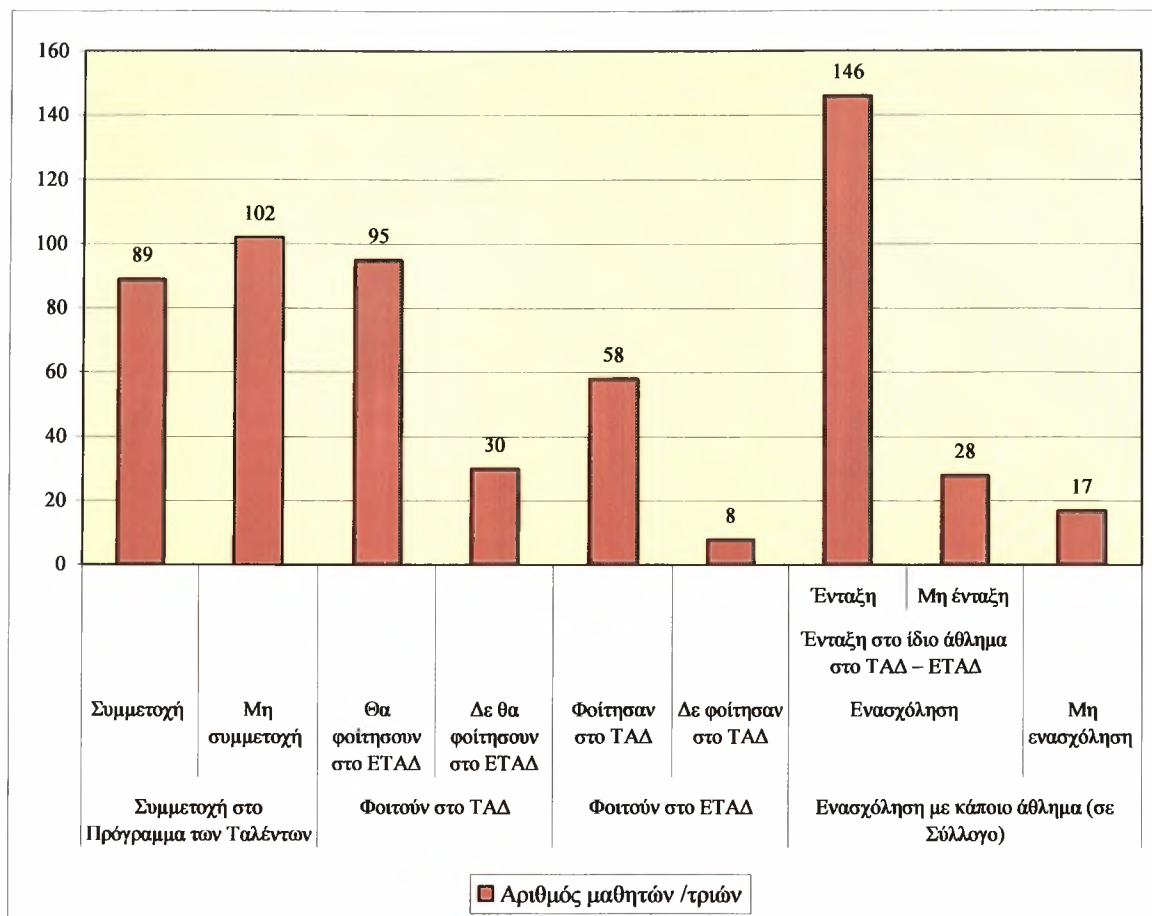
Πίνακας 13. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την ένταξή τους στο ίδιο άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Ένταξη στο ίδιο άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ.	Μη ένταξη στο ίδιο άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ.	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	146	28	174
Αναλογία σε %	83,9	16,1	100

Από τα 28 άτομα που δεν εντάχθηκαν στο ίδιο άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. (Πίνακας 14), τα 15 (ποσοστό 53,6%) προσδιορίζουν σαν αιτία, το γεγονός ότι το άθλημα με το οποίο είχαν πρότερα ασχοληθεί δεν υπήρχε στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ., τα 11 (ποσοστό 39,3%) ότι προτίμησαν κάποιο άλλο και τα 2 (ποσοστό 7,1%) ότι ήθελαν να ασχοληθούν με κάποιο άλλο άθλημα.

Πίνακας 14. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με την αιτία μη ένταξής τους στο ίδιο άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Δεν υπήρχε στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ.	προτίμησαν κάποιο άλλο άθλημα	για διάφορους άλλους λόγους	Σύνολο
Αριθμός μαθητών /τριών	15	11	2	28
Αναλογία σε %	53,6	39,3	7,1	100



Σχήμα 5. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τη συμμετοχή τους ή μη στο Πρόγραμμα των Ταλέντων, με το αν σκέφτονται ή όχι να φοιτήσουν στο Ε.Τ.Α.Δ., με το αν είχαν φοιτήσει ή όχι στο Τ.Α.Δ., με την ενασχόλησή τους με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο) και με την ένταξή τους στο ίδιο ή όχι άθλημα στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ..

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους εντάχθηκαν στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. (Πίνακας 15), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 166 (ποσοστό 86,9%) απάντησαν ότι εντάχθηκαν γιατί τους αρέσει ο αθλητισμός, τα 6 (ποσοστό 3,1%) για να εισαχθούν αργότερα στο ΤΕΦΑΑ, τα 4 (ποσοστό 2,1%) γιατί πήγαινε κάποιος φίλος τους, άλλα 4 (ποσοστό 2,1%) γιατί το ήθελαν οι γονείς τους, τα 3 (ποσοστό 1,6%) γιατί η συμμετοχή στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. ήταν δημοφιλής και διαφημιζόταν, τα 2 (ποσοστό 1%) γιατί ήταν κοντά στο σπίτι τους και τα 6 (ποσοστό 3,1%) για διάφορους άλλους λόγους όπως για να κάνουν επαγγελματική καριέρα σχετική με το άθλημα που διδάσκεται στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. και για να πάρουν κάποια μοριοδότηση για την εισαγωγή τους αργότερα στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

Πίνακας 15. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους εντάχθηκαν στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Αριθμός μαθητών /τριών	Αναλογία σε %
... τους αρέσει ο αθλητισμός	166	86,9
... για να εισαχθούν αργότερα στο ΤΕΦΑΑ	6	3,1
... γιατί πήγαινε κάποιος φίλος τους	4	2,1
... γιατί το ήθελαν οι γονείς τους	4	2,1
... γιατί η συμμετοχή στο Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. ήταν δημοφιλής και διαφημιζόταν	3	1,6
... γιατί ήταν κοντά στο σπίτι τους	2	1
... για διάφορους άλλους λόγους	6	3,1
Σύνολο	191	100

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους θαυμάζουν κάποιο Έλληνα ή ξένο αθλητή (Πίνακας 16), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 90 (ποσοστό 47,1%) απάντησαν ότι θαυμάζουν κάποιο αθλητή γιατί προσπάθησε πολύ για να διακριθεί, τα 57 (ποσοστό 29,8%) απάντησαν γιατί έχει υψηλές επιδόσεις, τα 19 (ποσοστό 9,9%) απάντησαν ότι δε θαυμάζουν κανέναν, τα 11 (ποσοστό 5,8%) απάντησαν ότι θαυμάζουν κάποιο αθλητή γιατί έχει άψογο χαρακτήρα, τα 7 (ποσοστό 3,7%) απάντησαν γιατί είναι διάσημος, τα 6 (ποσοστό 3,1%) απάντησαν γιατί έχει ωραίο σώμα και το 1 (ποσοστό 0,5%) απάντησε ότι θαυμάζει κάποιον αθλητή για την επαγγελματική του καριέρα.

Πίνακας 16. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με τους λόγους για τους οποίους θαυμάζουν κάποιο Έλληνα ή ξένο αθλητή και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Αριθμός μαθητών /τριών	Αναλογία σε %
... γιατί προσπάθησε πολύ για να διακριθεί	90	47,1
... γιατί έχει υψηλές επιδόσεις	57	29,8
δε θαυμάζουν κανέναν	19	9,9
... γιατί έχει άψογο χαρακτήρα	11	5,8
... γιατί είναι διάσημος	7	3,7
... γιατί έχει ωραίο σώμα	6	3,1
για διάφορους άλλους λόγους	1	0,5
Σύνολο	191	100

Σχετικά με το τι νομίζουν ότι λείπει από το Τ.Α.Δ. – Ε.Τ.Α.Δ. (Πίνακας 17), από τα 191 άτομα του δείγματος, τα 79 (ποσοστό 41,4%) απάντησαν ότι λείπει το βολικό ωράριο, τα 57 (ποσοστό 29,8%) απάντησαν ότι δε λείπει τίποτα, τα 34 (ποσοστό 17,8%) απάντησαν ότι λείπει η υλικοτεχνική υποδομή (μπάλες, όργανα, γυμναστήριο κλπ), τα 17 (ποσοστό 8,9%) απάντησαν ότι λείπουν εξειδικευμένοι προπονητές και τα 4 (ποσοστό 2,1%) απάντησαν ότι λείπουν κάποια άλλα αθλήματα όπως η Τεχνική Κολύμβηση.

Πίνακας 17. Ο αριθμός των μαθητών/τριών του δείγματος ανάλογα με το τι νομίζουν ότι λείπει από το Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ. και η αντίστοιχη αναλογία τους σε %.

	Αριθμός μαθητών /τριών	Αναλογία σε %
το βολικό ωράριο	79	41,4
δε λείπει τίποτα	57	29,8
η υλικοτεχνική υποδομή (μπάλες, όργανα, γυμναστήριο κλπ)	34	17,8
εξειδικευμένοι προπονητές	17	8,9
κάποια άλλα αθλήματα	4	2,1
Σύνολο	191	100

Αξιοπιστία

Το τεστ του άλφα (Cronbach, 1951), χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων. Το επίπεδο άλφα είναι η πιθανότητα που επιλέγεται για να οριστεί το «πολύ ασυνήθιστο» και συνήθως είναι .05. Αν η πιθανότητα της απόκτησης της σχέσης των μεταβλητών της έρευνα, λόγω τύχης, είναι μικρότερη από την τιμή του α , είναι, εξ ορισμού, πολύ απίθανο να έχει συμβεί λόγω τύχης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Δείκτες εσωτερικής συνοχής.

Παράγοντες	α - Cronbach
Ικανοποίηση από το μάθημα	.70
Διασκέδαση	.74
Προσπάθεια	.70
Ψυχική πίεση	.83
Εσωτερική παρακίνηση	.68
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.66
Εξωτερική παρακίνηση	.60
Έλλειψη παρακίνησης	.77
Αντίληψη αθλητικής ικανότητας	.72
Αυτονομία μαθητών	.60
Προσανατολισμός στο έργο	.78
Προσανατολισμός στο «εγώ»	.83

Δεν εξετάστηκαν περαιτέρω τα ερωτηματολόγια της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης και των προσωπικών προσανατολισμών με παραγοντικές αναλύσεις, καθώς αυτά τα ερωτηματολόγια έχουν ήδη εξεταστεί σε πάρα πολλές έρευνες κι έχουν δημοσιευθεί οι ψυχομετρικές τους ιδιότητες (Papaioannou & MacDonald, 1993·

Papaioannou & Theodorakis, 1996· Papaioannou et al, 2002· Digelidis & Papaioannou, 1999· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004).

Η εξέταση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου της αντίληψης κλίματος παρακίνησης των Soini, Liukkonen και Jaakkola (2004), έγινε με διερευνητική παραγοντική ανάλυση ακολουθώντας τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (principal components analysis) και στη συνέχεια ακολούθησε η πλάγια και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (oblique & varimax rotation).

Η διερευνητική παραγοντική ανάλυση είναι η παραγοντική ανάλυση που χρησιμοποιείται για την κατασκευή ενός ερωτηματολογίου ή για την εξέταση της δομικής εγκυρότητας ενός νέου ερωτηματολογίου. Η παραγοντική ανάλυση είναι μια στατιστική μέθοδος που εφαρμόζεται όταν σε μια ομάδα έχουν γίνει μια σειρά μετρήσεων. Χρησιμοποιείται για τη συγκρότηση ενός μικρού αριθμού παραγόντων που προέρχονται από μια μεγάλη πλειάδα δεικτών (ερωτήσεων ή τεστ), για τη μέτρηση της συμπεριφοράς, των απόψεων, των προθέσεων, ή των επιθυμιών μιας ομάδας ατόμων ή φαινόμενα τα οποία έχουν πολλές διαστάσεις. Χρησιμοποιώντας την αλληλοσυσχέτιση μεταξύ διαφόρων δεικτών, που πιστεύεται ότι μετρούν κάθε μια διάσταση του εξεταζόμενου φαινομένου, γίνεται ο εντοπισμός ενός κοινού παράγοντα που δεν φαίνεται με την πρώτη ματιά, και που σχετίζεται με τους δείκτες. Ο συνιστώμενος αριθμός δεικτών για τη μέτρηση κάθε διάστασης είναι τουλάχιστον πέντε και οι δείκτες πρέπει να μετρούνται με κλίμακα μέτρησης τακτική, διαστηματική ή αναλογική. Ο καλύτερος αριθμός παραγόντων που θα χρησιμοποιηθεί είναι αυτός που βρίσκεται ακριβώς πριν από το σημείο καμπής της καμπύλης, σε σύστημα αξόνων, με άξονα x τον αριθμό των παραγόντων, και άξονα y το άθροισμα των τετραγώνων του βαθμού συσχέτισης ανάμεσα σε κάθε μεταβλητή με τον παράγοντα στον οποίο ανήκουν (eigenvalue). Ο αριθμός των παραγόντων καθορίστηκε με το κριτήριο ότι οι ιδιοτιμές έπρεπε να είναι μεγαλύτερες του 1.00.

Οι επιλεγμένοι παράγοντες περιστρέφονται για τη μεγιστοποίηση της φόρτισης κάθε δείκτη με τον παράγοντα, με την ελαχιστοποίηση της αλληλοσυσχέτισης μεταξύ των παραγόντων (ορθογώνια ή varimax περιστροφή), ή επιτρέποντας την αλληλοσυσχέτιση μεταξύ των παραγόντων (λοξή ή oblique περιστροφή). Το μέγεθος του συντελεστή συσχέτισης που θεωρείται σαν στατιστικά σημαντική φόρτιση ενός δείκτη σε ένα παράγοντα, δηλαδή η μικρότερη φόρτιση που χρησιμοποιήθηκε για να διαμοιραστούν οι ερωτήσεις στους παράγοντες, ήταν .40 (Καμπίτσης & Χαραχούσου-Καμπίτση, 1999)

Για το ερωτηματολόγιο του κλίματος παρακίνησης η διερευνητική παραγοντική ανάλυση έδειξε ότι υπήρχαν τέσσερις παράγοντες (Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση για την κλίμακα του κλίματος παρακίνησης.

	Παράγοντες				H ²
	1	2	3	4	
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση					
Είναι σημαντικό για τους μαθητές να βάζουν τα δυνατά τους στην προπόνηση στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ..	.62				.59
Το να μαθαίνω καινούρια πράγματα με κάνει να θέλω να μαθαίνω περισσότερα	.74				.64
Αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι ότι κάθε χρόνο βελτιώνουμε τις ατομικές μας δεξιότητες	.76				.68
Είναι σημαντικό για τους μαθητές να προσπαθούν να βελτιώσουν ο καθένας τις δεξιότητες του	.77				.64
Είναι σημαντικό να συνεχίζεις την προσπάθεια ακόμη και αν κάνεις λάθη	.68				.49
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών					
Οι μαθητές παίρνουν μέρος στις αποφάσεις στην προπόνηση στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ.		.65			.55
Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να επηρεάζουν τον τρόπο που κυλάνε οι προπονήσεις στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ.		.72			.59
Οι μαθητές έχουν αρκετή ελευθερία να κάνουν επιλογές στην προπόνηση στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ.		.79			.65
Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιλέγουν δραστηριότητες σύμφωνες με τα ενδιαφέροντα τους		.59			.48
Οι μαθητές μπορούν να επηρεάσουν την προπόνηση στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ.		.62			.61
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών					
Είναι σημαντικό για τους μαθητές να δείχνουν ότι είναι καλύτεροι στην προπόνηση στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ. από τους άλλους			.71		.62
Κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ. οι μαθητές συγκρίνουν την απόδοση τους κυρίως με εκείνη των άλλων			.75		.62
Είναι σημαντικό για τους μαθητές να πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις από τους άλλους			.69		.53
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση					
Η τάξη μας είναι ενωμένη όταν εξασκούμαστε κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα Τ.Α.Δ.-Ε.Τ.Α.Δ.				.81	.74
Οι μαθητές εργάζονται πραγματικά μαζί σαν ομάδα				.66	.56
Κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα Τ.Α.Δ. - Ε.Τ.Α.Δ. οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά				.73	.64
Ιδιοτιμή	5.29	1.85	1.46	1.03	
Ποσοστό διακύμανσης	33.04	11.57	9.12	6.44	
α - Cronbach	.82	.79	.69	.74	

Οι τέσσερις παράγοντες οι οποίοι εξηγούσαν συνολικά το 60.18% του ποσοστού της διακύμανσης ήταν: α) κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση ($\alpha = .82$, Eigenvalue = 5.29, Percent of Variance = 33.04), β) κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών ($\alpha = .79$, Eigenvalue = 1.85, Percent of Variance = 11.57), γ) κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών ($\alpha = .69$, Eigenvalue = 1.46, Percent of Variance = 9.12) και δ) κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση ($\alpha = .74$, Eigenvalue = 1.03, Percent of Variance = 6.44). Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν επαρκώς τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου.

Ανάλυση διακύμανσης

Ανάλυση διακύμανσης ή ANOVA είναι η στατιστική διαδικασία που χρησιμοποιείται για να συγκριθούν οι τιμές μιας εξαρτημένης μεταβλητής για άτομα (ή περιπτώσεις) που βρίσκονται σε διαφορετικές ομάδες. Είναι η μέθοδος που ελέγχει τη σημαντικότητα της διαφοράς μεταξύ των μέσων τιμών δύο ή περισσότερων ομάδων. Η ανεξάρτητη μεταβλητή ονομάζεται παράγοντας (factor) και οι διάφορες κατηγορίες τους ονομάζονται επίπεδα (levels) ή ομάδες. Όταν συγκρίνονται ομάδες που έχουν σχηματιστεί σε σχέση με μια μόνο ανεξάρτητη μεταβλητή, η τεχνική ονομάζεται ανάλυση μεταβλητότητας ενός δρόμου ή one-way ANOVA. Όταν συγκρίνονται ομάδες που έχουν σχηματιστεί με την κατανομή των ατόμων τους ταυτόχρονα σε δύο ανεξάρτητες μεταβλητές, η τεχνική ονομάζεται ανάλυση διακύμανσης δυο κατευθύνσεων ή two-way ANOVA.

Ο μέσος όρος (M) αποτελεί τον πιο αξιόπιστο δείκτη της κεντρικής τάσης μιας κατανομής και είναι το άθροισμα όλων των τιμών των μετρήσεων δια του αριθμού των μετρήσεων. Η τυπική απόκλιση (TA ή sd) αποτελεί τον καταλληλότερο δείκτη για την περιγραφή της διακύμανσης των τιμών ενός σετ μετρήσεων και είναι η τετραγωνική ρίζα του αθροίσματος των τετραγώνων των αποκλίσεων όλων των τιμών από το μέσο όρο. Σε μια ομαλή κατανομή ενός σετ τιμών δείχνει τη διασπορά του 68,26% των τιμών από το μέσο όρο του σετ.

Η αναλογία F (F ratio) αποτελεί ένα δείκτη της επίδρασης της πειραματικής μεταβλητής και ισούται με το πηλίκο της μεταβλητότητας μεταξύ των ομάδων δια της μεταβλητότητας μέσα στις ομάδες. Για να είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές πρέπει να ισχύει $F > 3.84$. Οι βαθμοί ελευθερίας (df) είναι ο αριθμός των μελών ενός σετ δεδομένων που μπορεί να αλλάξει τιμή χωρίς να αλλάξει η τιμή ενός στατιστικού δείκτη, και εξαρτάται από τον αριθμό των ατόμων της έρευνας (N).

Στην εξέταση μιας υπόθεσης, η μέγιστη πιθανότητα για τη διάπραξη ενός σφάλματος τύπου α , ονομάζεται επίπεδο σημαντικότητας (p) του τεστ (Spiegel 1972). Το συνηθέστερο επίπεδο σημαντικότητας που υιοθετείται - αυθαίρετα - από τους ερευνητές είναι το επίπεδο .05 ή το επίπεδο .01. Για να είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές πρέπει συνήθως να ισχύει $p < .05$ ή $p < .01$ ενώ σε άλλες περιπτώσεις ορίζεται $p < .06$ ή $p < .001$.

Όταν οι συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών μπορούν να περιγραφούν καλύτερα με μια καμπύλη γραμμή, ονομάζονται καμπυλόγραμμες συσχετίσεις (curvilinear relationships). Ο συντελεστής συσχέτισης που μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε ευθύγραμμες όσο και σε καμπυλόγραμμες συσχετίσεις ονομάζεται η (eta) (Wiseman 1966· Downie & Heath 1974). Ο Partial Eta Squared (η^2) είναι ο συντελεστής συσχέτισης η (eta) υψωμένος στο τετράγωνο.

Ανάλυση διακύμανσης δυο κατευθύνσεων (two-way ANOVA) με το φύλο (αγόρια - κορίτσια) και το επίπεδο φοίτησης (Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου - Ειδικά Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Λυκείου) σαν ανεξάρτητες μεταβλητές εφαρμόστηκε, για να διερευνηθούν οι διαφορές ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση, την προσπάθεια, την ψυχική πίεση, την αίσθηση αυτονομίας, την εσωτερική παρακίνηση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εξωτερική παρακίνηση, την έλλειψη παρακίνησης, την αντίληψη αθλητικής ικανότητας, τον προσανατολισμό στο έργο και τον προσανατολισμό στο «εγώ», το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών, το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών και το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση που ορίστηκαν σαν εξαρτημένες μεταβλητές.

Διαφορές μεταξύ των δύο φύλων

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων (Πίνακας 20) ως προς: α) την ικανοποίηση από το μάθημα ($F_{1,190} = 6.19, p < .05, \eta^2 = .03$), β) τη διασκέδαση ($F_{1,191} = 4.04, p < .05, \eta^2 = .02$), γ) την προσπάθεια ($F_{1,190} = 6.98, p < .05, \eta^2 = .04$), δ) την ψυχική πίεση ($F_{1,190} = 4.00, p < .05, \eta^2 = .02$), ε) την έλλειψη παρακίνησης ($F_{1,191} = 4.15, p < .05, \eta^2 = .02$) και στ) το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών ($F_{1,190} = 5.43, p < .05, \eta^2 = .03$).

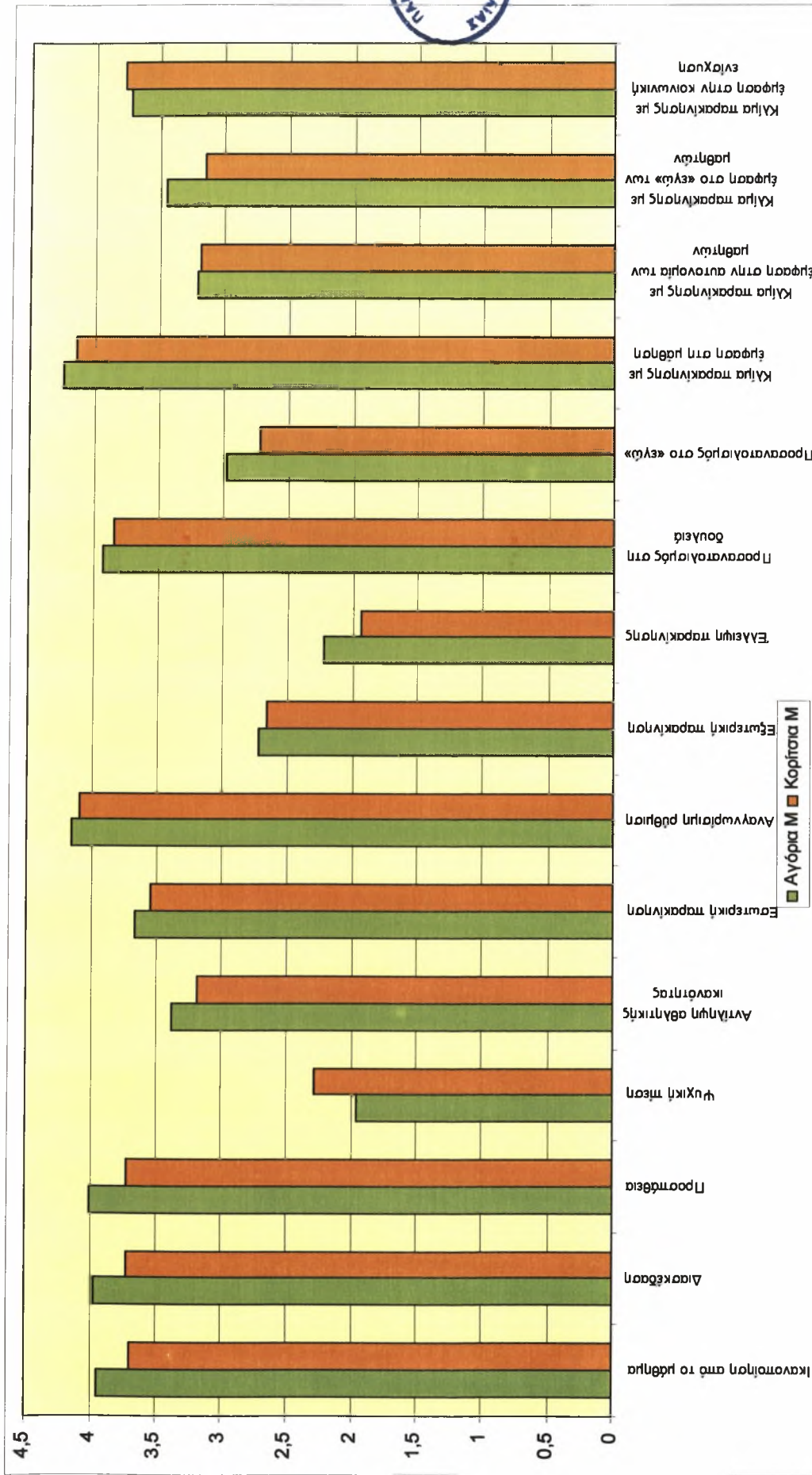
Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, τα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια, είχαν υψηλότερα σκορ στις κλίμακες της ικανοποίησης από το μάθημα, της διασκέδασης, της προσπάθειας, της ψυχικής πίεσης, της έλλειψης παρακίνησης και του κλίματος με έμφαση

στο «εγώ» των μαθητών. Δεν υπήρχαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων.

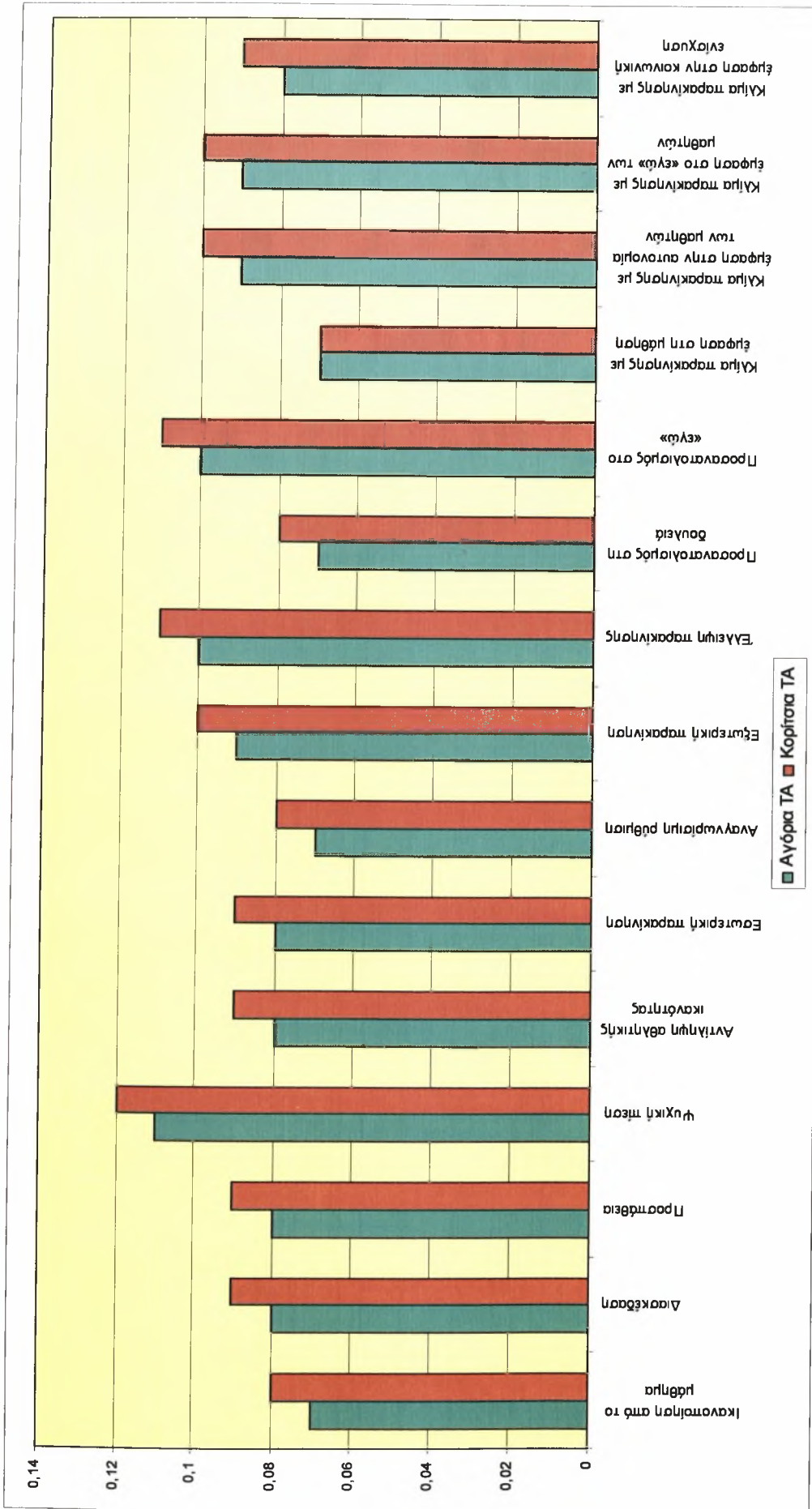
Πίνακας 20. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

	Αγόρια		Κορίτσια		
	M	TA	M	TA	F
Ικανοποίηση από το μάθημα	3.96	.07	3.70	.08	6.19*
Διασκέδαση	3.98	.08	3.73	.09	4.04*
Προσπάθεια	4.02	.08	3.72	.09	6.98*
Ψυχική πίεση	1.96	.11	2.29	.12	4.00*
Αντίληψη αθλητικής ικανότητας	3.37	.08	3.18	.09	2.51
Εσωτερική παρακίνηση	3.66	.08	3.54	.09	1.20
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.16	.07	4.10	.08	.42
Εξωτερική παρακίνηση	2.72	.09	2.66	.10	.24
Έλλειψη παρακίνησης	2.22	.10	1.93	.11	4.15*
Προσανατολισμός στο έργο	3.93	.07	3.85	.08	.48
Προσανατολισμός στο «εγώ»	2.98	.10	2.72	.11	2.99
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση	4.24	.07	4.15	.07	.85
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών	3.20	.09	3.18	.10	.03
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών	3.45	.09	3.14	.10	5.43*
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση	3.73	.08	3.78	.09	.22

* = στατιστικά σημαντική διαφορά για $p < .05$.



Σχήμα 6. Οι μέσοι όροι (M) των αγοριών και των κοριτσιών ως προς όλους τους παράγοντες.



Σχήμα 7. Οι τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των αγοριών και των κοριτσιών ως προς όλους τους παράγοντες.

Διαφορές μεταξύ των μαθητών/τριών που φοιτούν στο Τ.Α.Δ. και στο Ε.Τ.Α.Δ.

Μεταξύ των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ. υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 21) ως προς: α) την εσωτερική παρακίνηση ($F_{1,190} = 10.35, p < .05, \eta^2 = .05$), β) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($F_{1,190} = 7.74, p < .05, \eta^2 = .04$), γ) τον προσανατολισμό στο έργο σε οριακά πάντως επίπεδα ($F_{1,190} = 3.65, p < .06, \eta^2 = .02$), δ) το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση ($F_{1,190} = 14.68, p < .001, \eta^2 = .07$), ε) το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών ($F_{1,190} = 29.01, p < .001, \eta^2 = .13$), στ) το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών ($F_{1,190} = 6.70, p < .05, \eta^2 = .02$) και ζ) το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση ($F_{1,190} = 5.90, p < .05, \eta^2 = .02$).

Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις, οι μαθητές των Τ.Α.Δ. (Γυμνάσιο), σε σύγκριση με τους μαθητές των Ε.Τ.Α.Δ. (Λύκειο), είχαν υψηλότερα σκορ στις παραπάνω κλίμακες. Δεν υπήρχαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ.

Δεν υπήρχαν άλλες στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ. Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την εξωτερική παρακίνηση, την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και τον προσανατολισμό στο «εγώ» ούτε ως προς το φύλο, ούτε ως προς τη φοίτηση στο Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ.

Με βάση το σκορ των ατόμων ο κάθε ένας από τους προσωπικούς προσανατολισμούς μετατράπηκε σε δυο νέες διακριτές μεταβλητές και στη συνέχεια διεξήχθη η ανάλυση crosstabs ώστε να εξεταστεί το προφίλ των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία (160 από τα 191) είχαν υψηλά σκορ τόσο στον προσανατολισμό στο έργο, όσο και στον προσανατολισμό στο «εγώ».

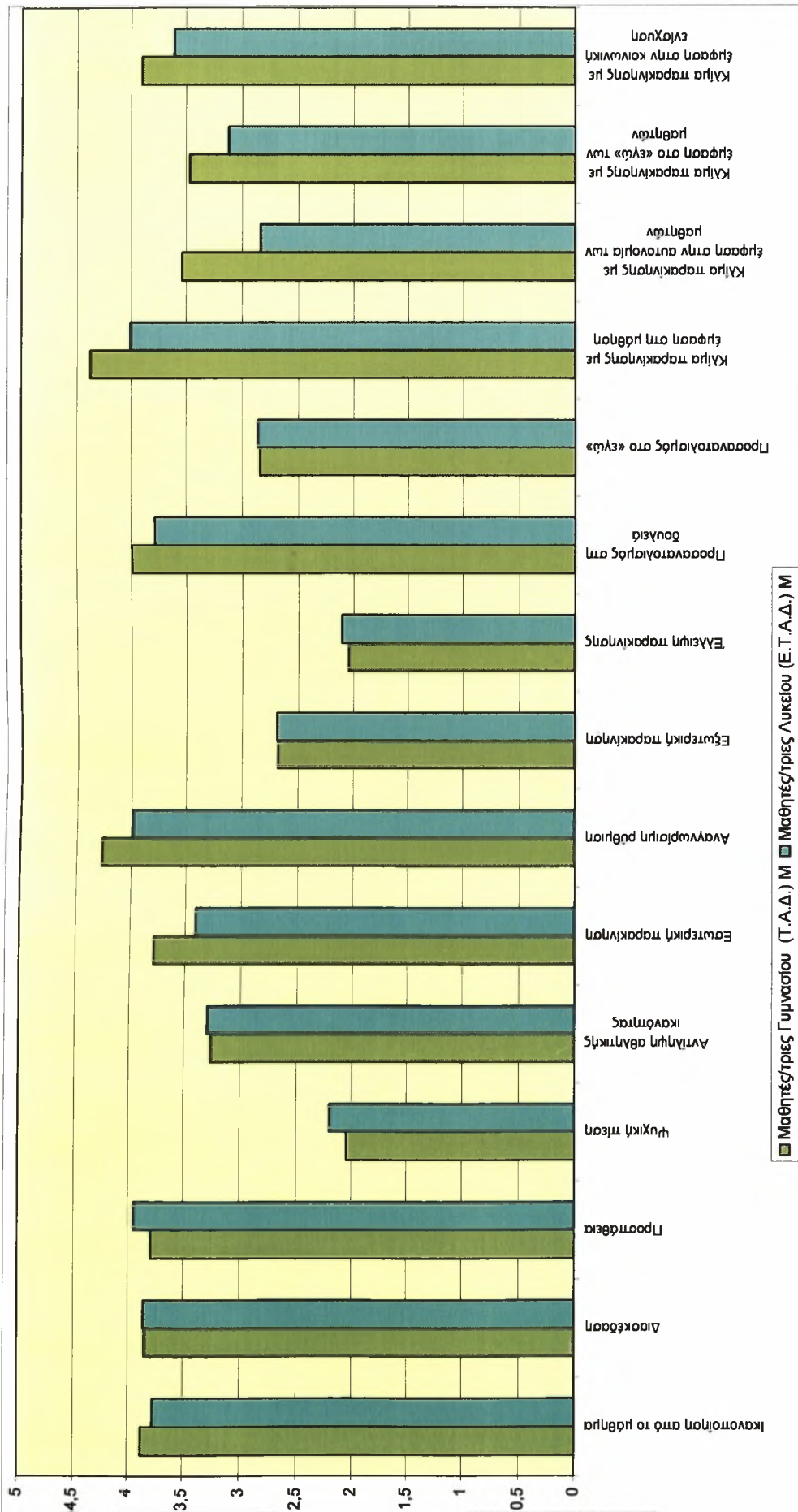
Πίνακας 21. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ μαθητών των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ..

	Μαθητές/τριες Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.)		Μαθητές/τριες Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.)		F
	M	TA	M	TA	
Ικανοποίηση από το μάθημα	3.88	.06	3.77	.09	1.12
Διασκέδαση	3.85	.08	3.86	.10	.003
Προσπάθεια	3.79	.07	3.95	.09	1.70
Ψυχική πίεση	2.05	.09	2.20	.13	.82
Αντίληψη αθλητικής ικανότητας	3.26	.07	3.29	.10	.09
Εσωτερική παρακίνηση	3.78	.07	3.41	.09	10.35*
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.27	.06	3.99	.08	7.74*
Εξωτερική παρακίνηση	2.68	.08	2.69	.10	.002
Έλλειψη παρακίνησης	2.05	.09	2.11	.11	.16
Προσανατολισμός στο έργο	3.99	.07	3.78	.09	3.65 ^a
Προσανατολισμός στο «εγώ»	2.84	.09	2.86	.12	.02
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση	4.38	.06	4.01	.08	14.68**
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών	3.54	.08	2.84	.10	29.01**
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών	3.47	.08	3.12	.11	6.70*
Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση	3.90	.07	3.61	.10	5.90*

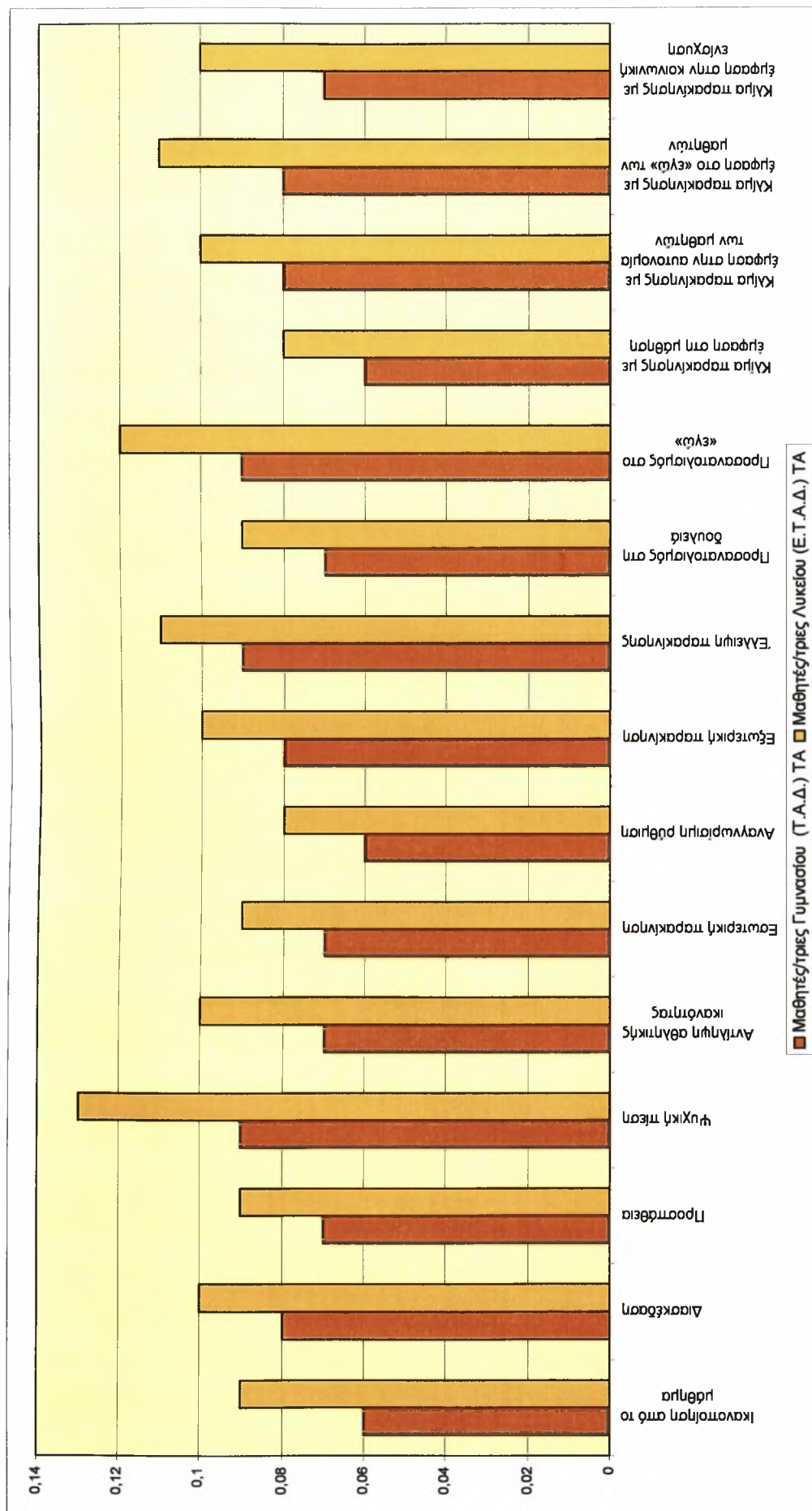
* = στατιστικά σημαντική διαφορά για $p < .05$.

** = στατιστικά σημαντική διαφορά για $p < .001$.

^a = στατιστικά σημαντική διαφορά για $p < .06$.



Σχόμα 8. Οι μέσοι όροι (Μ) των μαθητών/τριών που φοιτούν στο Τ.Α.Δ. και το Ε.Τ.Α.Δ. ως προς όλους τους παράγοντες.



Σχήμα 9. Οι τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των μαθητών/τριών που φοιτούν στο Τ.Α.Δ. και το Ε.Τ.Α.Δ. ως προς όλους τους παράγοντες.

Συσχετίσεις

Όταν για κάθε μέλος του δείγματος υπάρχουν ζεύγη από τιμές ή παρατηρήσεις που η μία τιμή σε ένα μεταβλητό μέγεθος X μπορεί να ζευγαρωθεί με μια άλλη τιμή σε ένα μεταβλητό μέγεθος Y , τότε η μελέτη αυτών των ζευγών των τιμών έχει δύο όψεις: τη συσχέτιση (correlation) και την πρόβλεψη (prediction). Ο στατιστικός δείκτης που εκφράζει τη συσχέτιση μεταξύ δύο μεταβλητών ονομάζεται συντελεστής συσχέτισης (correlation coefficient). Η πρόβλεψη των τιμών μιας μεταβλητής Y από γνωστές τιμές μιας μεταβλητής X εκφράζεται από τη γραμμή παλινδρόμησης (regression line). Το πιο ευρέως χρησιμοποιούμενο μέτρο του βαθμού συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών είναι ο συντελεστής συσχέτισης Pearson (r) και απευθύνεται μόνο για διαστηματικές και αναλογικές μεταβλητές.

Όταν οι συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών μπορούν να περιγραφούν καλύτερα με μια ευθεία γραμμή, ονομάζονται ευθύγραμμες συσχετίσεις (linear relationships). Οι τιμές του συντελεστή συσχέτισης (r) στις ευθύγραμμες συσχετίσεις κυμαίνονται από -1 ως $+1$. Αν το μέλος A μιας ομάδας έχει τη μεγαλύτερη τιμή στο μεταβλητό μέγεθος X και τη μεγαλύτερη τιμή στο μεταβλητό μέγεθος Y , και όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κατατάσσονται με τον ίδιο τρόπο, τότε έχουμε τη μέγιστη δυνατή θετική συσχέτιση ($r = +1$) μεταξύ των δύο μεταβλητών μεγεθών X και Y . Αν το μέλος A μιας ομάδας έχει τη μεγαλύτερη τιμή στο μεταβλητό μέγεθος X και τη μικρότερη τιμή στο μεταβλητό μέγεθος Y , και όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κατατάσσονται με τον ίδιο τρόπο, τότε έχουμε τη μέγιστη δυνατή αρνητική συσχέτιση ($r = -1$) μεταξύ των δύο μεταβλητών μεγεθών X και Y . Όταν συντελεστής συσχέτισης έχει τιμή 0 ($r = 0$), τότε οι δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή έχουν μια τυχαία σχέση.

Από τα αποτελέσματα της εξέτασης των συσχετίσεων (Πίνακας 22) φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης από το μάθημα και: α) της διασκέδασης ($r = .61, p < .001$) β) της προσπάθειας ($r = .56, p < .001$), γ) της αντίληψης αθλητικής ικανότητας ($r = .32, p < .001$), δ) της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών ($r = .60, p < .001$), ε) της αναγνωρίσιμης ρύθμισης ($r = .50, p < .001$), στ) τον προσανατολισμό στο έργο ($r = .55, p < .001$), ζ) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση ($r = .45, p < .001$), η) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών ($r = .26, p < .001$), θ) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών ($r = .20, p < .05$) και ι) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην

κοινωνική ενίσχυση ($r = .41, p < .001$). Αρνητική συσχέτιση υπήρχε μεταξύ της ικανοποίησης από το μάθημα και της ψυχικής πίεσης ($r = .20, p < .05$).

Ο προσανατολισμός στο έργο είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με: α) την ικανοποίηση από το μάθημα ($r = .55, p < .001$), β) τη διασκέδαση ($r = .52, p < .001$), γ) την προσπάθεια ($r = .50, p < .001$), δ) την αντίληψη της αθλητικής ικανότητας ($r = .34, p < .001$), ε) την εσωτερική παρακίνηση ($r = .57, p < .001$), στ) την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r = .43, p < .001$), ζ) τον προσανατολισμό στο «εγώ» ($r = .30, p < .001$), η) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση ($r = .55, p < .001$), θ) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών ($r = .25, p < .001$), ι) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών ($r = .31, p < .05$) και κ) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενίσχυση ($r = .35, p < .001$). Υπήρχε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση του προσανατολισμού στο έργο με την έλλειψη παρακίνησης ($r = -.22, p < .05$).

Ο προσανατολισμός στο «εγώ» είχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με: α) την αντίληψη της αθλητικής ικανότητας ($r = .34, p < .01$), β) τον προσανατολισμό στο έργο ($r = .30, p < .001$), γ) το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών ($r = .24, p < .05$) και δ) το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών ($r = .35, p < .001$).

Πίνακας 22. Συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Ικανοποίηση από το μάθημα	1.00	.61**	.56**	-.20*	.32**	.60**	.50**	.02	-.19	.55**	.19	.45**	.26**	.20*	.41**
2. Διασκέδαση	.61**	1.00	.51**	-.14	.25**	.47**	.34**	-.15	-.29**	.52**	.09	.38**	.21*	.10	.32**
3. Προσπάθεια	.56**	.51**	1.00	-.19	.32**	.40**	.43**	-.07	-.32**	.50**	.14	.45**	.14	.20*	.26**
4. Ψυχική πίεση	-.20*	-.14	-.19	1.00	.04	-.19	-.13	.28**	.22*	-.08	.17	-.15	.06	.07	-.07
5. Αντίληψη αθλητικής ικανότητας	.32**	.25**	.32**	.04	1.00	.28**	.22*	.24*	.04	.34**	.34**	.24*	.19	.22*	.31**
6. Εσωτερική παρακίνηση	.60**	.47**	.40**	-.19	.28**	1.00	.50**	-.01	-.12	.57**	.17	.53**	.37**	.32**	.37**
7. Αναγνωρισμη ρόβιμση	.50**	.34**	.43**	-.13	.22*	.50**	1.00	-.04	-.35**	.43**	.13	.52**	.22*	.22*	.25*
8. Εξωτερική παρακίνηση	.02	-.15	-.07	.28**	.24*	-.01	-.04	1.00	.51**	-.12	.17	-.02	.18	.19	.12
9. Έλλειψη παρακίνησης	-.19	-.29**	-.32**	.22*	.04	-.12	-.35**	.51*	1.00	-.22*	.15	-.23*	.12	.10	-.08
10. Προσανατολισμός στο έργο	.55**	.52**	.50**	-.08	.36**	.57**	.43**	-.12	-.22*	1.00	.30**	.55**	.25*	.31*	.35*
11. Προσανατολισμός στο «εγώ»	.19	.09	.14	.17	.34**	.17	.13	.17	.15	.30**	1.00	.08	.24*	.35**	.11
12. Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση	.45**	.38**	.45**	-.15	.24*	.53**	.52**	-.02	-.23*	.55**	.08	1.00	.39**	.41**	.46**
13. Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών	.26**	.21*	.14	.06	.19	.37**	.22*	.18	.12	.25*	.24*	.39**	1.00	.44*	.51**
14. Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στο «εγώ» των μαθητών	.20*	.10	.20*	.07	.22*	.32**	.22*	.19	.10	.31**	.35*	.41*	.44**	1.00	.30**
15. Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην κοινωνική ενόχληση	.41**	.32**	.26**	-.07	.31**	.37**	.25*	.12	-.08	.35**	.11	.46**	.51**	.30**	1.00

* = στατιστικά σημαντική συσχέτιση για $p < .05$,

** = στατιστικά σημαντική συσχέτιση για $p < .001$.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια να εξεταστούν οι διαφορές, όσον αφορά την εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς, την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και την αντίληψη κλίματος παρακίνησης των μαθητών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.). Τα περισσότερα από τα ευρήματα αυτής της έρευνας έρχονται σε συμφωνία κι ενισχύουν τα αποτελέσματα ερευνών στον τυπικό σχολικό πληθυσμό ενώ μερικά απ' αυτά έρχονται σε αντίθεση. Παρακάτω συζητούνται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας υπό το πρίσμα της θεωρίας των στόχων επίτευξης του Nicholls (1989). Για να γίνουν όμως κατανοητά τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν, είναι αναγκαία η παρουσίαση των στοιχείων που περιγράφουν και χαρακτηρίζουν τους συμμετέχοντες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων είχαν σαν μητρική τους γλώσσα την Ελληνική, γεννήθηκαν στην Ελλάδα και ήταν Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Σε σύγκριση με την οικονομική κατάσταση των οικογενειών της χώρας, οι οικογένειές τους, κατά πλειοψηφία, ήταν μεσαίας οικονομικής κατάστασης και μερικές πλούσιες.

Από το σύνολο των μαθητών/τριών που φοιτούσαν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, η πλειοψηφία ασχολούνταν με το βόλεϊ και την κολύμβηση, ακολουθούσε στις προτιμήσεις η υδατοσφαίριση και ο στίβος, ενώ τέλος το ποδόσφαιρο είχε τους λιγότερους συμμετέχοντες, ίσως εξαιτίας του γεγονότος ότι αυτή τη χρονιά λειτούργησε για πρώτη φορά το Τμήμα με τη συγκεκριμένη ειδικότητα. Επίσης, σχεδόν οι μισοί συμμετείχαν στο Πρόγραμμα των Ταλέντων στο Δημοτικό Σχολείο, λόγω ίσως της μη συνεχούς λειτουργίας του Προγράμματος για αρκετά χρόνια ή της επιλεκτικής λειτουργίας του μόνο σε σχολεία της πόλης.

Από το σύνολο των μαθητών/τριών που φοιτούσαν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης στο Γυμνάσιο (Τ.Α.Δ.), σημαντική πλειοψηφία σκέφτονταν να φοιτήσουν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης στο Λύκειο (Ε.Τ.Α.Δ.), ενώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών που φοιτούσαν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης στο Λύκειο (Ε.Τ.Α.Δ.) προέρχονταν από τα αντίστοιχα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.). Όμως, αν και από το σύνολο των μαθητών/τριών που φοιτούσαν στα

Τ.Α.Δ. στο Γυμνάσιο εκφράστηκε η επιθυμία να συνεχίσουν στο Αθλητικό Λύκειο, οι μισοί/ες βρέθηκαν να συμμετέχουν στις αντίστοιχες τάξεις των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.). Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει, σε συνδυασμό με αντίστοιχη απάντησή τους, εξαιτίας του μη βολικού ωραρίου, αφού οι μαθητές των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης στο Λύκειο (Ε.Τ.Α.Δ.) παρακολουθούν ως και οκτώ (8) διδακτικές ώρες το πρωί στο σχολείο. Αν συνδυαστεί επίσης με τις απογευματινές ώρες της προπόνησης και τα πολλά φροντιστηριακά μαθήματα που συνήθως τα παιδιά του Λυκείου παρακολουθούν, τα στοιχεία αυτά αποτελούν πιθανές αιτίες της μειωμένης συμμετοχής σε σχέση με τη συμμετοχή τους στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου.

Σχετικά με την πρότερη ενασχόληση των μαθητών/τριών με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο) πριν από την είσοδό τους στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης του Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και του Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.) η συντριπτική πλειοψηφία απάντησαν θετικά, και απ' αυτούς πάλι, η πλειοψηφία εντάχθηκε στο ίδιο άθλημα με το οποίο είχε ασχοληθεί. Στις περιπτώσεις που μαθητές/τριες δεν εντάχθηκαν στο ίδιο άθλημα με αυτό της πρότερης ενασχόλησής τους, η αιτία συνήθως ήταν ότι δεν συμπεριλαμβανόταν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης και ότι προτίμησαν κάποιο άλλο.

Αναφέροντας τους λόγους ένταξης των μαθητών/τριών στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε γιατί τους αρέσει ο αθλητισμός. Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους θαυμάζουν κάποιο Έλληνα ή ξένο αθλητή μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων απάντησε γιατί προσπάθησε πολύ να διακριθεί, και μικρότερος αριθμός γιατί έχει υψηλές επιδόσεις. Βέβαια υπήρξε και ένα μικρό μέρος μαθητών/τριών που απάντησαν ότι δε θαυμάζουν κανέναν αθλητή.

Τέλος όπως ήδη έχει αναφερθεί σχετικά με τα προβλήματα που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης σημαντικό πρόβλημα θέτουν την έλλειψη βολικού ωραρίου αφού παρακολουθούν επτά (7) με οκτώ (8) ώρες μαθημάτων τις ημέρες της άθλησης ξυπνώντας πολύ νωρίς το πρωί (περίπου στις 6,30 πμ). Επίσης σημαντικός αριθμός συμμετεχόντων ήταν ευχαριστημένοι από τη λειτουργία του θεσμού, ενώ αρκετοί απάντησαν ότι λείπει η υλικοτεχνική υποδομή (μάλες, όργανα, γυμναστήριο κλπ).

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση, την προσπάθεια, την ψυχική πίεση (δηλαδή μεταβλητές που έχουν σχέση με τα αποτελέσματα του κλίματος παρακίνησης) και την έλλειψη παρακίνησης. Τα αγόρια είχαν υψηλότερα

σκορ σε όλες τις παραπάνω κλίμακες, σε σύγκριση με τα κορίτσια, εκτός της ψυχικής πίεσης όπου τα κορίτσια είχαν υψηλότερα σκορ. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα από έρευνες στον τυπικό σχολικό πληθυσμό (π.χ. Digelidis & Papaioannou, 1999), όπου δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς την προσπάθεια και τη διασκέδαση τουλάχιστον. Το ότι τα κορίτσια είχαν υψηλότερα σκορ στην κλίμακα της ψυχικής πίεσης δείχνει ενδεχομένως ότι νιώθουν περισσότερο την πίεση της προπόνησης στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες υποχρεώσεις τους. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν αξιολογήθηκαν οι υπόλοιπες υποχρεώσεις των μαθητών, δηλαδή φροντιστήρια κ.λ.π., αλλά ούτε μετρήθηκε σχολαστικότερα το άγχος των μαθητών κι έτσι δεν μπορούν να εξαχθούν περισσότερα συμπεράσματα γύρω από την εξήγηση των διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

Οι μαθητές Λυκείου είχαν χαμηλότερα σκορ στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση κάτι που συμφωνεί με τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών στον τυπικό σχολικό πληθυσμό (Digelidis & Papaioannou, 1999). Αυτό αποτελεί σημαντικό σημείο γιατί ταυτόχρονα φάνηκε στα αποτελέσματα μια οριακή μείωση του προσανατολισμού στο έργο ο οποίος είχε υψηλή συσχέτιση με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση. Είναι γνωστό από προηγούμενες έρευνες ότι ο προσανατολισμός στο έργο συσχετίζεται κι επηρεάζεται από το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση (Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

Ωστόσο, οι μαθητές Λυκείου, σε σύγκριση με τους μαθητές Γυμνασίου, είχαν επίσης χαμηλότερα σκορ και στις υπόλοιπες υποκλίμακες του κλίματος παρακίνησης. Για παράδειγμα, οι μαθητές Λυκείου είχαν χαμηλότερα σκορ στο κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών κι αυτό εξηγεί προφανώς τη διαφορά στις κλίμακες της εσωτερικής παρακίνησης και αναγνωρίσιμης ρύθμισης μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου. Η ανάπτυξη ενός κλίματος όπου θα δίνεται έμφαση στην ενίσχυση του αυτοκαθορισμού των μαθητών θα βοηθούσε στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών (Deci & Ryan, 2000). Οι μαθητές Λυκείου, είναι πιθανόν να απαιτούν περισσότερη ανεξαρτησία και αυτονομία από τη ζωή τους γενικότερα, το σχολείο και φυσικά την προπόνηση στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Μολονότι λοιπόν θα περίμενε κανείς στο Λύκειο να ενισχύεται περισσότερο η αυτονομία, η λήψη πρωτοβουλιών, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων κάτι τέτοιο δεν φαίνεται να συμβαίνει στην πράξη. Είναι προφανές ότι αυτό προκύπτει ως συνέπεια των δασκαλοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται στον αθλητισμό γενικότερα και έχουν πιθανόν επιβληθεί σαν στερεότυπο και στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης.

Ευρήματα άλλων ερευνών στον Ελληνικό χώρο για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Παπαϊωάννου, 1995· Papaioannou, 1997· Digelidis & Papaioannou, 1999) από τα οποία καταδεικνύεται, ότι το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για το μάθημα συνεχώς φθίνει καθώς μεταβαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις, δεν επαληθεύτηκαν στην παρούσα μελέτη. Στην παρούσα εργασία δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την προσπάθεια την ικανοποίηση από το μάθημα και τη διασκέδαση μεταξύ των μαθητών/τριών των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου (Τ.Α.Δ.) και των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Λυκείου (Ε.Τ.Α.Δ.).

Ωστόσο, στα αποτελέσματα της μελέτης αυτής φάνηκε ότι υπήρχαν διαφορές στις κλίμακες της εσωτερικής παρακίνησης και αναγνωρίσιμης ρύθμισης (δηλαδή των αυτοκαθοριζόμενων τύπων παρακίνησης) μεταξύ των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου (Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ.). Οι δυο παραπάνω κλίμακες είχαν επίσης και μεγάλο βαθμό συσχέτισης μεταξύ τους. Η εσωτερική παρακίνηση και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση είναι σημαντικό να διατηρούνται σε υψηλά επίπεδα καθώς θεωρούνται εσωτερικοί παρακινητικοί παράγοντες που οδηγούν σε αυξημένα επίπεδα απόδοσης αλλά και στη διά βίου άσκηση (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 2003).

Παράλληλα, ως προς την εξωτερική παρακίνηση δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές για τους φοιτούντες στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου (Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ.), ούτε μεταξύ των δυο φύλων. Αυτό πιθανόν έχει να κάνει με τις προσδοκίες που αναπτύσσει ένα άτομο όταν αποφασίζει να ασχοληθεί με τον αγωνιστικό αθλητισμό επιδιώκοντας διακρίσεις, μετάλλια κ.λ.π.. Μολονότι αυτό χρήζει περαιτέρω έρευνας, μπορεί να πιθανολογήσει κανείς ότι οι προσδοκίες αυτές έχουν ήδη αναπτυχθεί από νεαρή ηλικία - ίσως ταυτόχρονα με την ξεκάθαρη εμφάνιση των δυο προσωπικών προσανατολισμών που είναι στην ηλικία των 10-11 ετών (Nicholls, 1989).

Οι μαθητές των Ε.Τ.Α.Δ. είχαν χαμηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στο έργο σε σύγκριση με τους μαθητές που φοιτούν στα Τ.Α.Δ. ενώ δεν υπήρχε καμία μεταβολή του προσανατολισμού στο «εγώ». Επίσης, δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ των δυο φύλων όσον αφορά προσανατολισμό στο έργο. Αυτά επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τη σταθερότητα του προσανατολισμού στο «εγώ» (Digelidis & Papaioannou, 1999· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2004) και καταδεικνύουν άλλη μια φορά την ανάγκη ενίσχυσης του προσανατολισμού στο έργο τόσο στις τυπικές τάξεις Φυσικής Αγωγής όσο και στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης. Ωστόσο, μεταξύ των δυο φύλων δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά όσον αφορά τον προσανατολισμό στο «εγώ» σε

αντίθεση με έρευνες που έχουν δείξει ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερα σκορ σε σύγκριση με τα κορίτσια (Digelidis & Papaioannou, 1999).

Στα αποτελέσματα φάνηκε επίσης ότι υπήρχε θετική συσχέτιση μεταξύ του προσανατολισμού στο «εγώ» και του προσανατολισμού στο έργο. Αυτό φαίνεται, εκ πρώτης άποψης, αντίθετο με τις υπάρχουσες θεωρίες για απουσία συσχέτισης μεταξύ των δυο προσωπικών προσανατολισμών σε κανονικούς σχολικούς πληθυσμούς τουλάχιστον (Duda, 1992, 1993· Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002). Ωστόσο, όπως φάνηκε από την ανάλυση crosstabs η συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν άτομα που είχαν ταυτόχρονα υψηλά σκορ τόσο στον προσανατολισμό στο έργο, όσο και στον προσανατολισμό στο «εγώ» κι αυτό δίνει μια εξήγηση για τον υψηλό βαθμό συσχέτισης μεταξύ των δυο προσωπικών προσανατολισμών. Επίσης, υπάρχουν έρευνες με συμμετέχοντες αθλητές, δηλαδή άτομα με φιλοδοξίες και στόχους που ακόμη δεν έχουν ίσως εκπληρωθεί, όπου έχει εμφανιστεί το ίδιο φαινόμενο. Για παράδειγμα, έχει υποστηριχθεί ότι ο υψηλός προσανατολισμός στο «εγώ» σε συνδυασμό με έναν υψηλό προσανατολισμό στο έργο είναι χαρακτηριστικό των αθλητών (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, Γούδας, 2003).

Μεταξύ των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ. δεν υπήρχε καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την αντίληψη αθλητικής ικανότητας κάτι που έρχεται σε αντίθεση με ευρήματα ερευνών στον τυπικό σχολικό πληθυσμό. Αυτό μπορεί ενδεχομένως να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες ήταν νέοι αθλητές οι οποίοι ασχολούνταν ενεργά με τον αγωνιστικό αθλητισμό και είναι γενικά αποδεκτό ότι ο αγωνιστικός αθλητισμός είναι ένας χώρος όπου ένα άτομο αντιμετωπίζει συνεχώς καταστάσεις επίτευξης, δηλαδή καταστάσεις όπου θα κριθεί η ικανότητά του. Προφανώς, για ένα συνηθισμένο άτομο αυτής της ηλικίας η μείωση της αντίληψης αθλητικής ικανότητας δεν συνάδει με την ενασχόληση με τον αγωνιστικό αθλητισμό. Σε γενικές γραμμές, η υψηλή ικανότητα είναι χαρακτηριστικό που οδηγεί αυτά τα νεαρά άτομα στον αγωνιστικό αθλητισμό και στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν ο προσδιορισμός των διαφορών μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου, όσον αφορά την εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς, την αντίληψη αθλητικής ικανότητας και το κλίμα παρακίνησης. Η επιλογή του δείγματος από μια μόνο γεωγραφική περιοχή αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της έρευνας και δεν διευκολύνει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που θα μπορούσαν να γενικευθούν για τους νέους μαθητές-αθλητές των Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ.. Σε μια μελλοντική προσπάθεια εποικοδομητικό θα ήταν να επιλεγεί ίσως μεγαλύτερο μέγεθος και διασπορά του δείγματος, ώστε να μπορούν να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της παρούσας μελέτης με άλλα που αφορούσαν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα καταδείχθηκε ότι και στις δύο περιπτώσεις το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για συμμετοχή στο μάθημα ή την εξάσκηση όλο και μειώνεται καθώς μεγαλώνουν και μεταβαίνουν από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Ενώ οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής προσπαθούν να βρουν τρόπους προκειμένου να τους παρακινήσουν, καταβάλλοντας καθημερινά στο μάθημα φιλότιμες προσπάθειες, φάνηκε πως αυτό δεν είναι αρκετό.

Όσον αφορά το έργο των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, θα πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες κατά την εξάσκηση, να υιοθετήσουν τους προσωπικούς τους στόχους, να γυμνάζονται με ασφάλεια και άνεση, να ενθαρρύνονται για να πετύχουν την προσωπική βελτίωσή τους με απώτερο σκοπό να επιτύχουν υψηλές αθλητικές επιδόσεις.

Θετικές εμπειρίες, προσανατολισμός του μαθήματος στο έργο και προσωπικές μικρές επιτυχίες δημιουργούν ένα κλίμα παρακίνησης στην προπόνηση ευχάριστο, ικανό να αλλάξει τη φυσική και ψυχολογική κατάσταση των μαθητών/τριών.

Η χρήση εξωτερικών κινήτρων χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, όπως επίσης και η ενίσχυση του ανταγωνισμού, που ίσως στην αρχή να έχουν κάποιο αποτέλεσμα στην ανάπτυξη της παρακίνησης, αλλά μακροπρόθεσμα, κουράζουν και βλάπτουν την παρακίνηση των μαθητών/τριών.

Η συχνή επιμόρφωση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής που διδάσκουν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, πάνω σε νέες αντιλήψεις σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας, το σχεδιασμό των προγραμμάτων εξάσκησης, τα μέσα και τις τεχνικές που έχουν στη διάθεσή τους μπορούν να δώσουν άλλη διάσταση στο μάθημα. Επίσης, η επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογικής υποστήριξης και ενίσχυσης των μαθητών/τριών – αθλητών/τιών, μπορεί να συμβάλει στην επιτυχία της όλης προσπάθειας.

Ενδιαφέρουσες θα ήταν επιστημονικές έρευνες στο χώρο των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης, τα αποτελέσματα των οποίων θα παρείχαν πολύτιμα στοιχεία για την οργάνωση και την αξιολόγηση της λειτουργίας του θεσμού. Έρευνες δε, με τη μορφή παρεμβατικών προγραμμάτων, θα μπορούσαν να μετρήσουν διάφορους παράγοντες φυσικούς, διανοητικούς, ψυχικούς, να εξετάσουν φλέγοντα θέματα, όπως το βαθμό κόπωσης των μαθητών/τριών που φοιτούν στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου (Τ.Α.Δ. και Ε.Τ.Α.Δ.), να αναλύσουν και να προτείνουν τεχνικές ψυχολογικής υποστήριξης των αθλητών/τριών διευρύνοντας έτσι τους πνευματικούς και επιστημονικούς ορίζοντες.

Όπως γενικότερα ισχύει για τη Φυσική Αγωγή στο σχολείο, ίσως απώτερος σκοπός και της εξάσκησης μέσα στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης, θα μπορούσε να είναι η καλλιέργεια της αγάπης για ενασχόληση με τον αθλητισμό, η απόκτηση της συνήθειας της άθλησης, η υιοθέτηση από τους μαθητές/τριες υγιεινών συμπεριφορών, ώστε να συνεχίσουν να αθλούνται και μετά το σχολείο, μελλοντικά, στην ενήλική τους ζωή.

Ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο Ελληνικό σχολείο για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και μέσα στο πλαίσιο αυτό και της λειτουργίας των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης, θα μπορούσε να καταδείξει την μεγάλη αξία και χρησιμότητα του μαθήματος στην ανάπτυξη υγιών ατόμων. Η ενίσχυση δε του θεσμού των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης είναι ωφέλιμη και αναγκαία, ώστε να μπορούν να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην καλλιέργεια των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών/τριών.

Η κατάρτιση ενός ολοκληρωμένου πλαισίου και προγράμματος λειτουργίας των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης - ίσως και ως αυτόνομα σχολεία - και παράλληλα η συγγραφή ειδικού εγχειριδίου για τους καθηγητές/τριες Φυσικής Αγωγής, βασισμένο στις σύγχρονες προπονητικές και παιδαγωγικές αρχές, εφαρμόσιμο και λειτουργικό, θα μπορούσε να αποτελέσει εργαλείο στα χέρια των καθηγητών/τριών Φυσικής Αγωγής των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης. Βέβαια, για να γίνει κάτι τέτοιο, απαραίτητο είναι να παρθούν οι ανάλογες πρωτοβουλίες στα κέντρα αποφάσεων.

Με στόχο την αναβάθμιση του θεσμού των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης, αλλά και γενικότερα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην Ελληνική εκπαίδευση, ελπίζουμε πως η μελέτη αυτή θα συμβάλλει στην αφύπνιση τόσο των καθηγητών/τριών του κλάδου, όσο και της επιστημονικής κοινότητας που ασχολείται με το αντικείμενο αυτό.



ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ

ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΑΘΗΝΑ
27 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ 1990

ΤΕΥΧΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΦΥΛΛΟΥ
110

ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1894

Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις.

Ο ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ

Εκδίδομε τον ακόλουθο νόμο που ψήφισε η Βουλή:

Άρθρο 1

Ρυθμίσεις για την Ακαδημία Αθηνών.

1. Τα κατά την έναρξη ισχύος του παρόντος νόμου υφιστάμενα επιστημονικά κέντρα, αρχεία και γραφεία της Ακαδημίας Αθηνών διέπονται εφεξής από τις διατάξεις του παρόντος άρθρου και συμπληρωματικά από τις διατάξεις του Ν. 1514/1985 και των άρθρων 2 και 10 του Ν.Δ. 4545/1966.

2. Το ερευνητικό προσωπικό των επιστημονικών κέντρων, αρχείων και γραφείων της Ακαδημίας Αθηνών κατέχει θέσεις ερευνητών που κατατάσσονται σε τέσσερις βαθμίδες Α', Β', Γ' και Δ' και είναι κοινές ως προς όλες τις βαθμίδες κατ' ανάλογη εφαρμογή της παρ. 4 του άρθρου 15 του Ν. 1514/1985.

Οι διατάξεις των παρ. 2 και 3 του άρθρου 15 και οι παρ. 3 και 4 του άρθρου 18 του Ν. 1514/1985 εφαρμόζονται αναλόγως ως προς τα ελάχιστα προσόντα των ερευνητών, που θα προσληφθούν σε κάθε βαθμίδα, την κατανομή αρμοδιοτήτων τους, την απονομή ειδικών βραβείων και την παροχή ερευνητικών αδειών.

3. Στο προσωπικό του παρόντος άρθρου καταβάλλονται οι αποδοχές και τα επιδόματα που προβλέπονται κάθε φορά για το αντίστοιχο προσωπικό των ερευνητικών κέντρων του Ν. 1514/1985.

4. Η πλήρωση των θέσεων ερευνητικού προσωπικού γίνεται με ανάλογη εφαρμογή των διατάξεων των παρ. 1-2 και 6-8 του άρθρου 16 και των παρ. 1-4 του άρθρου 17 του Ν. 1514/1985. Μετά από απόφαση της Συγκλήτου εκδίδεται προκήρυξη στην οποία ορίζονται και οι βαθμίδες που θα έχουν οι διοριζόμενοι ερευνητές ανάλογα με τις ανάγκες των ερευνητικών κέντρων. Η απόφαση της Συγκλήτου λαμβάνεται μετά από γνώμη της οικείας εφορευτικής επιτροπής ή, σε περίπτωση έλλειψης αυτής, του οικείου ακαδημαϊκού επόπτη του κέντρου.

5. Για την πρόσληψη σε θέσεις ερευνητικού προσωπικού ή για παραγωγή από βαθμίδα σε βαθμίδα, συγκαθοούνται από τη Σύγκλητο της Ακαδημίας 5μελεις επιτροπές κρίσης υποτελούμενες από μέλη της οικείας εφορευτικής επιτροπής ή και άλλα μέλη της Ακαδημίας και του διευθυντή του οικείου κέντρου. Η απόφαση της επιτροπής κρίσης λαμβάνεται κατά πλειοψηφία των μελών, υποβάλλεται στη Σύγκλητο της Ακαδημίας και είναι δεσμευτική κατά τις διακρίσεις της διατάξεως της παρ. 4 του άρθρου 16 του Ν. 1514/1985.

6. Οι υφιστάμενες κατά τη δημοσίευση του παρόντος θέσεις επιστημονικού προσωπικού κάθε επιστημονικού κέντρου, αρχείου και γραφείου της Ακαδημίας Αθηνών καταργούνται και αντί γι' αυτές συνιστώνται αυτοδικαίως σε κάθε ερευνητικό κέντρο, αρχείο και γραφείο της Ακαδημίας ισάριθμες θέσεις ερευνητών αδιαβάθμιστες και κοινές ως προς τις βαθμίδες Α', Β', Γ', Δ', κατά τα προβλεπόμενα στο άρθρο 15 του Ν. 1514/1985.

Οι κατέχοντες τις καταργούμενες θέσεις εξακολουθούν να παρέχουν

τις υπηρεσίες τους και οι θέσεις θεωρούνται υφιστάμενες έως ότου γίνει η κρίση για την ένταξή τους και εκδοθούν οι οικείες πράξεις.

7. α) Το μόνιμο επιστημονικό προσωπικό, που υπηρετεί κατά τη δημοσίευση του παρόντος σε θέσεις της προηγούμενης παραγράφου και έχει διδακτορικό δίπλωμα, εντάσσεται, ανάλογα με τα προσόντα του, στις συνιστώμενες κατά τα ανωτέρω θέσεις και σε αντίστοιχη βαθμίδα (Α', Β', Γ', Δ') ερευνητή, ύστερα από κρίση πενταμελών επιτροπών, οι οποίες συγκροτούνται με απόφαση της Συγκλήτου και αποτελούνται από μέλη της εφορευτικής επιτροπής του οικείου κέντρου ή και άλλα μέλη της Ακαδημίας. Στις συνεδριάσεις της επιτροπής μετέχει χωρίς ψήφο και ο διευθυντής του οικείου κέντρου.

Σε περίπτωση θετικής κρίσης εντάσσεται ως μόνιμο ανεξάρτητα της βαθμίδας. Για την ένταξη εκδίδεται σχετική πράξη του Προέδρου της Ακαδημίας.

Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης παραμένει στη θέση του και κρίνεται εκ νέου μετά τη συμπλήρωση έτους. Σε περίπτωση νέας αρνητικής κρίσης εφαρμόζεται η διάταξη του εδαφ. δ' της παραγράφου αυτής.

β) Το μόνιμο επιστημονικό προσωπικό, που υπηρετεί κατά τη δημοσίευση του παρόντος και στερείται διδακτορικού διπλώματος, αλλά έχει συνεχή υπηρεσία πέντε (5) τουλάχιστον ετών και αναγνωρισμένο ερευνητικό έργο, μπορεί να κριθεί, σύμφωνα με τη διαδικασία της προηγούμενης παραγράφου, για ένταξη στις βαθμίδες ερευνητών που προβλέπονται από το Ν. 1514/1985. Η κρίση γίνεται με βάση το σύνολο του ερευνητικού έργου των ενδιαφερομένων κατά τις διακρίσεις του άρθρου 15 του Ν. 1514/1985. Σε περίπτωση θετικής κρίσης εντάσσεται ως μόνιμο ανεξάρτητα της βαθμίδας. Σε περίπτωση αρνητικής κρίσης εφαρμόζεται η διάταξη του εδαφίου δ' της παραγράφου αυτής.

γ) Το λοιπό μόνιμο επιστημονικό προσωπικό, που δεν έχει διδακτορικό δίπλωμα και δεν εμπίπτει στο προηγούμενο εδάφιο, παραμένει για μία πενταετία στη θέση που κατέχει. Όσοι από το προσωπικό αυτό εκπονούν διδακτορική διατριβή κρίνονται για ένταξη αμέσως μετά τη λήξη του διδακτορικού διπλώματος, σύμφωνα με τη διαδικασία του εδαφίου α' της παραγράφου αυτής. Μετά τη λήξη της πενταετίας εφαρμόζεται, για όσους δεν ενταχθούν, η διάταξη του εδαφ. δ' της παραγράφου αυτής.

δ) Το μόνιμο επιστημονικό προσωπικό, που δεν θα ενταχθεί σε θέσεις ερευνητών κατά τις διατάξεις των προηγούμενων εδαφίων, εντάσσεται ως μόνιμο, ύστερα από απόφαση των επιτροπών κρίσης και ανάλογα με τα προσόντα του, κατά τις διακρίσεις της διατάξεως της παρ. 3 του άρθρου 20 του Ν. 1514/1985, σε προσωποπαγείς θέσεις τεχνικού προσωπικού, οι οποίες συνιστώνται με το άρθρο αυτό και καταργούνται αυτοδικαίως με την αποχώρηση από την υπηρεσία όσων τις κατέχουν. Για όσα χρονικά διάστημα κατέχονται οι θέσεις αυτές, δεν πληροίονται ισάριθμες θέσεις ερευνητικού προσωπικού των βαθμίδων Α', Β', Γ' και Δ' του αντίστοιχου Κέντρου.

8. Οι υφιστάμενες κατά τη δημοσίευση του παρόντος θέσεις παρασκευαστών του Κέντρου Ερευνών Αστρονομίας και Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και του Κέντρου Ερεύνης Κλιματολογίας και Φυσικής της Ατμοσφαιράς της Ακαδημίας μετατρέπονται σε μόνιμες θέσεις τεχνικού προσωπικού, στις οποίες κατατάσσονται, ανάλογα με τα προσόντα τους, όσοι υπηρετούν σ' αυτές, κατ' ανάλογη εφαρμογή των διατάξεων του άρθρου 20 παρ. 3 του Ν. 1514/1985.

Από τη δημοσίευση του προεδρικού διατάγματος αυτού καταργούνται τα Ν.Δ. 1197/1972 και 115/1974.

2. Με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας τμημάτων προαιρετικής διδασκαλίας μαθημάτων στους χώρους των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων ή και άλλων σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Από τη δημοσίευση του προεδρικού διατάγματος αυτού παύει να ισχύει η αριθμ. Γ5/181/15.1.85 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Στα τμήματα της παρούσας παραγράφου διδάσκουν κατά προτεραιότητα εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προς συμπλήρωση του ωραρίου τους με προαιρετική υπερωριακή απασχόληση, καθώς και αδιόριστοι εκπαιδευτικοί ή άλλοι υπάλληλοι του Δημοσίου ή ιδιώτες με ωριαία αντιμισθία, τα προσόντα των οποίων καθορίζονται με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, που δημοσιεύονται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

3. Κυρώνεται και έχει ισχύ νόμου σφόδρα ισχύσε η αριθ. Γ4/902/29.9.1988 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 21/Β'/17.1.1990), η οποία έχει ως εξής:

«Α Π Ο Φ Α Σ Η

Ίδρυση Ειδικών Αθλητικών Τάξεων σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας (ΠΕ) και Δευτεροβάθμιας (ΔΕ) Εκπαίδευσης.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Έχοντας υπόψη την ανάγκη προσδιορισμού του σκοπού των Ειδικών Αθλητικών Τάξεων σε σχολεία Π.Ε. και Δ.Ε. και καθορισμού του περιεχομένου σπουδών στις τάξεις αυτές, αποφασίζουμε:

1. Ο σκοπός που επιδιώκεται με την ίδρυση των Ειδικών Αθλητικών Τάξεων είναι η ενίσχυση του σχολικού αθλητισμού με την απελευθέρωση των ιδιαίτερων κλίσεων των μαθητών, καθώς και την ευρύτερη καλλιέργειά τους με τη βοήθεια συγκεκριμένων προγραμμάτων αθλησης.

2. Στις παραπάνω τάξεις εφαρμόζεται το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα των αντίστοιχων τάξεων των σχολείων Π.Ε. και Δ.Ε. σε όλα τα μαθήματα εκτός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, του οποίου το ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα καθορίζεται όπως προβλέπεται από την παράγραφο 5 αυτής της απόφασης.

3. Στις Ειδικές Αθλητικές Τάξεις εγγράφονται και φοιτούν μαθητές με κριτήρια επιλογής, τα οποία ορίζονται από την προβλεπόμενη από την επόμενη παράγραφο Κεντρική Οργανωτική Επιτροπή. Στα τμήματα αυτά μπορούν να φοιτούν για παιδαγωγικούς λόγους εκτός των παραπάνω μαθητών και μαθητές που δεν έχουν επιλεγεί, σύμφωνα με τη μεγαλύτερη του 1/4 του συνολικού αριθμού των μαθητών κάθε τμήματος.

4. Με κοινή απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Αναπληρωτή Υπουργού Πολιτισμού συγκροτείται Κεντρική Οργανωτική Επιτροπή από ειδικούς στον τομέα της Φυσικής Αγωγής και της Παιδαγωγικής.

Έργο της Επιτροπής είναι η μελέτη των προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής των αθλητικών τάξεων, η διατύπωση γνώμης για την οργάνωση και λειτουργία τους, τον εξοπλισμό και τη στελέχυσή τους σε προσωπικό.

Επίσης προτείνει τους προπονητές, επιβλέπει την υλοποίηση των αθλητικών προγραμμάτων, αξιολογεί τα αποτελέσματα της εφαρμογής τους, χαράζει τους κεντρικούς άξονες δράσης, συγκροτεί περιφερειακές επιτροπές υλοποίησης των αθλητικών προγραμμάτων, καθορίζοντας το έργο και ορίζει τα σχολεία Π.Ε. και Δ.Ε. στα οποία θα λειτουργήσουν οι Ειδικές Αθλητικές Τάξεις.

Με τη ίδια απόφαση ορίζεται ο Πρόεδρος και ο Γραμματέας της Κεντρικής Οργανωτικής Επιτροπής, ο τρόπος λειτουργίας της, η διάρκεια της θητείας της, καθώς και ο τρόπος διοικητικής στήριξης του έργου της.

5. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων καθορίζονται οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στις Ειδικές Αθλητικές Τάξεις και το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος.

6. Σε περίπτωση έλλειψης δημοσίων εκπαιδευτικών, η διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής στις Ειδικές Αθλητικές Τάξεις μπορεί να ανατίθεται, με πρόταση της Κεντρικής Οργανωτικής Επιτροπής, σε ιδιώτες που έχουν τα απαραίτητα προσόντα.

Στους ιδιώτες καταβάλλεται αποζημίωση, η οποία καθορίζεται με κοινή απόφαση των αρμοδίων κατά περίπτωση Υπουργών.

Η απόφαση αυτή να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως και να κυρωθεί νομοθετικά.

Ο ΥΠΟΥΡΓΟΣ Γ. ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ»

4. Κάθε είδους εξοδα που προκύπτουν από τη λειτουργία των τμημάτων αθλητικής διευκόλυνσης και της Κεντρικής Επιτροπής Αθλητικών Τάξεων, η οποία συγκροτείται με κοινή απόφαση των Υπουργών Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Πολιτισμού, καλύπτονται από τον προϋπολογισμό της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού.

5. Η παρ.8 του άρθρου 26 του Ν. 1566/1985 αντικαθίσταται ως εξής:

8. Τα τμήματα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είναι πέντε (5):

α) Τμήμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τομείς προσχολικής αγωγής, δημοτικής εκπαίδευσης και ειδικής αγωγής.

β) Τμήμα δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης με τομείς γενικής εκπαίδευσης και ειδικής τεχνικής εκπαίδευσης.

γ) Τμήμα δευτεροβάθμιας τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης με τομείς τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού.

δ) Τμήμα ερευνών, τεκμηρίωσης και εκπαιδευτικής τεχνολογίας.

ε) Τμήμα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

6. Συνιστάται πέμπτη θέση αντιπροέδρου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ο οποίος προεδρεύει του πέμπτου τμήματός του.

Άρθρο 8

Θέματα προσώπων με ειδικές ανάγκες.

1. Στην Κεντρική Υπηρεσία του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων συνιστάται Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο Ειδικού Προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Υ.Π.Σ.Ε.Π.Ε.Α.), το οποίο είναι αρμόδιο για το προσωπικό της περίπτωσης Α' της παρ.2 του άρθρου 35 του Ν. 1566/1985. Η συγκρότηση, η θητεία των μελών και οι αρμοδιότητες του Συμβουλίου αυτού για θέματα υπηρεσιακής κατάστασης και πειθαρχικά ζητήματα του προσωπικού, το οποίο αφορά, καθώς και κάθε άλλη λεπτομέρεια, ρυθμίζονται με προεδρικό διάταγμα, που εκδίδεται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

2. Με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μπορεί να ιδρύνονται γυμνάσια ειδικής αγωγής και να ορίζονται τα προγράμματα λειτουργίας τους κατ' απόκλιση από τις γενικές διατάξεις για τα προγράμματα των γυμνασίων, ώστε να περιλαμβάνουν και μαθητάρια ή εργαστήρια ειδικής τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

3. Κατά τις προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης προτάσσονται όσοι πάσχουν από σύνδρομο μεσοστιακής αναμίας.

4. Στο άρθρο 14 του Ν. 1268/1982 προστίθεται η ακόλουθη παράτρ. 10:

«10. Με προεδρικά διατάγματα, που εκδίδονται με πρόταση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από γνώμη των γενικών συνελεύσεων των αντίστοιχων τμημάτων των οικείων Α.Ε.Ι., μπορεί να συνιστώνται θέσεις Δ.Ε.Π. σε τμήματα Α.Ε.Ι. για άτομα με ειδικές ανάγκες. Το γνωστικό αντικείμενο, τα απαιτούμενα δικαιολογητικά των θέσεων αυτών, τα τυπικά προσόντα διορισμού και κάθε άλλη λεπτομέρεια καθορίζονται από την προκήρυξη των θέσεων αυτών κατά τα ειδικότερα διαλαμβανόμενα στο άρθρο 15 του Ν. 1268/1982.

Άρθρο 9

Ίδρυση Α.Ε.Ι. Οικιακής Οικονομίας.

1. Ιδρύεται Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Οικιακής Οικονομίας, το οποίο αποτελεί Ν.Π.Δ.Α. πλήρως αυτοδιοικούμενο κατά το άρθρο 16 παρ. 5 του Συντάγματος. Η έδρα του ιδρύματος αυτού, η προσωρινή διοίκησή του, το ακαδημαϊκό έτος έναρξης λειτουργίας του, ο αριθμός εισακτέων και η διάρκεια φοίτησης, που θα είναι εναρμονισμένη με την κοινοτική νομοθεσία και σύμφωνα με τις διατάξεις του Ν. 1268/1982, καθορίζονται με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, μετά από γνώμη του Συμβουλίου Ανώτατης Παιδείας (Σ.Α.Π.).

Παράρτημα Β



Να διατηρηθεί μέχρι :

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
& ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

Βαθμός Ασφαλείας

Αθήνα 28 / 9 / 2000

Αριθ. Πρωτ.Γ4/891.....

Βαθ. Προτερ.

Γεν. Δ/ση Πρωτ/θμιας & Δευτ/θμιας Εκ/σης
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΤΜΗΜΑ Α΄

Μητροπόλεως 12-14 ΤΚ 101 85

Τηλέφωνο: 3213983

Fax: 3317122

Email: physqr@otenet.gr

ΑΠΟΦΑΣΗ

**ΘΕΜΑ: «Ίδρυση και λειτουργία των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης
Γυμνασίων (ΤΑΔ) διαδικασία επιλογής και παραμονής των μαθητών στα
Αθλητικά Τμήματα»**

Έχοντας υπόψη

1. Τις διατάξεις της αριθ. Γ4/902/29-09-1998 Απόφασης του Υπουργού Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων (ΦΕΚ 21/Β/17-01-1990), που κυρώθηκε με το άρθρο 7 του Ν. 1894/90 (ΦΕΚ 110/Α΄).
2. Τις διατάξεις του άρθρου 14 παρ. 51 του Ν. 2817/2000 (ΦΕΚ 78 τ.Α΄ 14-3-2000) «εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις».
3. Τις προτάσεις της Κεντρικής Επιτροπής Αθλητικών Τμημάτων για την ίδρυση και λειτουργία των Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης (πράξη 2/29-8-00).
4. Τις διατάξεις του άρθρου 27 του Ν. 2081/92 (ΦΕΚ 154 Α) «περιορισμός και βελτίωση της αποτελεσματικότητας των κρατικών δαπανών και άλλες διατάξεις» με τα οποία προστέθηκε άρθρο 230 στο Ν. 1558/85 (ΦΕΚ 1377), όπως τελικά αντικαταστάθηκε με το άρθρο 1 του Ν. 2459/97 (ΦΕΚ 389)
5. Την με αριθμ. ΣΤ5/25/26-4-2000 Απόφαση του Πρωθυπουργού και του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΦΕΚ Β΄582) «ορισμός αρμοδιοτήτων Υφυπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
6. Το γεγονός ότι από την Απόφαση αυτή δεν προκαλείται επιπλέον δαπάνη στον κρατικό προϋπολογισμό.

ΑΠΟΦΑΣΙΖΟΥΜΕ

Ορίζουμε τις ημέρες και ώρες διδασκαλίας αθλημάτων στα Τμήματα Αθλητικής Διευκόλυνσης (ΤΑΔ) Γυμνασίου, τις προϋποθέσεις ίδρυσης και λειτουργίας των Τ.Α.Δ. και των αθλημάτων που θα καλλιεργούνται σε αυτά, τη διαδικασία επιλογής και παραμονής των μαθητών στα τμήματα αυτά.

Α΄ Ωράριο διδασκαλίας αθλημάτων στα Τ.Α.Δ. Γυμνασίου:

1. Το πρόγραμμα προπόνησης στα επιλεγμένα αθλήματα των Τ.Α.Δ. Γυμνασίου θα γίνεται τρεις φορές την εβδομάδα με προτεινόμενες ημέρες τις ΔΕΥΤΕΡΑ-ΤΕΤΑΡΤΗ-ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ, θα αρχίζει στις 7.30 και θα τελειώνει με το τέλος της 2^{ης} διδακτικής ώρας. Το υπόλοιπο πρόγραμμα των Τ.Α.Δ. θα αρχίζει τις ημέρες που υπάρχει προπόνηση από την 3^η διδακτική ώρα τις δε άλλες ημέρες από την 1^η και θα παρατείνεται ορισμένες ημέρες και μετά την 6^η διδακτική ώρα.
2. Στα Τ.Α.Δ. το μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχει αντικατασταθεί με την προβλεπόμενη στην προηγούμενη παράγραφο αθλητική προπόνηση για τα αθλήματα που καλλιεργούνται σε αυτά, για δε τα υπόλοιπα μαθήματα θα εφαρμόζεται το αντίστοιχο αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε τάξη του Γυμνασίου.

Β΄ Προϋποθέσεις ίδρυσης-λόγοι κατάργησης και όροι λειτουργίας Τ.Α.Δ. Γυμνασίου:

1. Η Ίδρυση Τμήματος Αθλητικής Διευκόλυνσης γίνεται με Απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, μετά από εισήγηση της Κεντρικής Επιτροπής Αθλητικών Τάξεων (Κ.Ε.Α.Τ.) μέχρι την 15^η Απριλίου κάθε έτους. Στην ίδια απόφαση περιλαμβάνονται και τα αθλήματα που θα καλλιεργηθούν σ' αυτό. Με απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων μετά από γνώμη της Κ.Ε.Α.Τ. μπορεί να προστεθούν νέα αθλήματα σε ήδη λειτουργούντα Τ.Α.Δ.
2. Για την έκδοση των ανωτέρων αποφάσεων, υποβάλλονται στην Κ.Ε.Α.Τ. Από τους Προϊσταμένους Γραφείων Φυσικής Αγωγής από 10-20 Φεβρουαρίου αιτιολογημένες προτάσεις σύμφωνα με τα όσα ορίζονται στην παρ. 8 του κεφαλαίου αυτού σε συνεργασία με τους Προϊσταμένους Διευθύνσεων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη και τις αιτιολογημένες προτάσεις των Αθλητικών Ομοσπονδιών οι οποίες υποβάλλονται από 10-20 Ιανουαρίου στα Γραφεία Φυσικής Αγωγής.
3. Η Ίδρυση κάθε νέου Τ.Α.Δ. γίνεται στην πρώτη (Α΄) τάξη του Γυμνασίου, με επέκταση του θεσμού κατά μια τάξη κάθε νέο σχολικό έτος, μέχρι να λειτουργήσουν Τμήματα σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου.
4. Σε κάθε τάξη Τ.Α.Δ. καλλιεργούνται δύο (2) τουλάχιστον αθλήματα. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις απομακρυσμένων περιοχών, δύναται να καλλιεργείται και ένα (1) άθλημα, ύστερα από έγκριση της Κ.Ε.Α.Τ., με αριθμό μαθητών όχι μικρότερο των δεκαπέντε (15). Ο ελάχιστος αριθμός των μαθητών – αθλητών σε κάθε τάξη για κάθε

ομαδικό άθλημα δεν πρέπει να είναι μικρότερος των δέκα (10) ανεξαρτήτως φύλου. Σε κάθε ατομικό άθλημα ο ελάχιστος αριθμός μαθητών δεν πρέπει να είναι μικρότερος των έξι (6) ανεξαρτήτως φύλου. Είναι δυνατή η μείωση του αριθμού των μαθητών – τριών σε ποσοστό 25% στην Β΄ τάξη και 50% στην Γ΄ τάξη σε σχέση με τον αριθμό των μαθητών – τριών της Α΄ τάξης με την προϋπόθεση ότι παραμένουν τα ίδια άτομα.

5. Μετά τα τρία (3) πρώτα χρόνια λειτουργίας κάθε Τ.Α.Δ. πρέπει να λειτουργούν τμήματα και να καλλιεργούνται αθλήματα σε δύο (2) τουλάχιστον τάξεις. Σε περίπτωση που για δύο συνεχή χρόνια λειτουργήσει τμήμα ή καλλιεργηθεί άθλημα σε μία (1) μόνο τάξη η λειτουργία όλου του Τ.Α.Δ. ή του συγκεκριμένου αθλήματος αναστέλλεται. Εφόσον ανασταλεί η λειτουργία Τ.Α.Δ. ή η καλλιέργεια αθλήματος για δύο (2) συνεχή χρόνια το Τ.Α.Δ. αυτό ή το άθλημα, αντίστοιχα, καταργείται.

Η λειτουργία Τ.Α.Δ. αναστέλλεται σε κάθε περίπτωση που παύσουν να πληρούνται οι προϋποθέσεις της παραγράφου Β΄ 6 ή παραβιάζονται οι όροι των παραγράφων Β΄3, Β΄7 και Β΄8.

6. Σε κάθε Τ.Α.Δ. μπορούν να καλλιεργούνται και μέχρι τέσσερα (4) αθλήματα ως ακολούθως:

- α) τρία (3) ατομικά και ένα (1) ομαδικό
- β) δύο (2) ατομικά και δύο (2) ομαδικά
- γ) τρία (3) ομαδικά
- δ) τέσσερα (4) ατομικά

7. Για την ίδρυση Τμήματος Αθλητικής Διευκόλυνσης καθώς και για τη συνέχιση της λειτουργίας του πρέπει να πληρούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- α) Γειτνίαση του σχολείου με αθλητικούς χώρους ή ύπαρξη αιθουσών δίπλα σε αθλητικούς χώρους.
- β) Συνεχής πρωινή λειτουργία του σχολείου που θα τα στεγάσει.
- γ) Ύπαρξη αναγκαίας αθλητικής υλικοτεχνικής υποδομής ανάλογη με τα αθλήματα που καλλιεργούνται στα τμήματα αυτά.
- δ) Ύπαρξη αθλητικών σωματείων στην έδρα του ΤΑΔ που καλλιεργούν ίδια με τα Τ.Α.Δ. αθλήματα και που έχουν αξιόλογη αθλητική δραστηριότητα (αριθμός ενεργών σωματείων, αριθμός αθλητών, αθλητικές διακρίσεις, τμήματα υποδομής).
- ε) Ύπαρξη επαρκούς προπονητικού δυναμικού που ικανοποιεί τα κριτήρια επιλογής για διδασκαλία στα Τ.Α.Δ.

Για τις προϋποθέσεις α΄,β΄,γ΄,δ΄ και ε΄ απαιτείται βεβαίωση του οικείου Γραφείου Φυσικής Αγωγής, ενώ για τις προϋποθέσεις δ΄ και ε΄ βεβαίωση της Αρμόδιας Αθλητικής Ομοσπονδίας. Οι ανωτέρω βεβαιώσεις προσκομίζονται μαζί με τις προτάσεις στις αντίστοιχες προθεσμίες όπως ορίζονται στην παρ. Β2. Ειδικά για τη συνέχιση λειτουργίας των ΤΑΔ απαιτείται η αποστολή στη Δ/νση Φυσικής Αγωγής της Κ.Υ. του ΥΠ.Ε.Π.Θ. από τα οικεία Γραφεία Φυσικής Αγωγής σχετικών εντύπων παρακολούθησης της λειτουργίας των ΤΑΔ από 1 έως 31 Οκτωβρίου και από 1 έως 28 Φεβρουαρίου κάθε σχολικού έτους.

8. Την ευθύνη εποπτείας και ελέγχου των Τ.Α.Δ. έχει ο προϊστάμενος του Γραφείου Φυσικής Αγωγής, ο οποίος επιλαμβάνεται και οποιουδήποτε άλλου θέματος άπτεται της λειτουργίας των Τ.Α.Δ. Μέχρι 30 Ιουνίου ο Προϊστάμενος του Γραφείου Φυσικής Αγωγής υποβάλλει έκθεση λειτουργίας του ΤΑΔ.

Γ' Διαδικασία επιλογής και παραμονής των μαθητών στα Αθλητικά Τμήματα:

1. Στα Τ.Α.Δ. εγγράφονται μαθητές της Α' Γυμνασίου ύστερα από επιλογή η οποία διενεργείται από 5 μέχρι 20 Μαΐου κάθε σχολικού έτους.
2. Οι προϊστάμενοι των Γραφείων Φ.Α. με έγγραφο τους προς τους Δ/ντες των Σχολείων Α/βάθμιας Εκπ/σης του τομέα ευθύνης τους ανακοινώνουν τη δυνατότητα συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία επιλογής για τα Τ.Α.Δ. μέχρι 20 Απριλίου κάθε έτους.
3. Οι γονείς των μαθητών που επιθυμούν να συμμετάσχουν στη διαδικασία επιλογής οφείλουν να υποβάλουν αίτηση, στο Γραφείο Φυσικής Αγωγής του σχολείου στο οποίο θέλουν να φοιτήσουν ή στο οικείο Γραφείο Φυσικής Αγωγής κατά το χρονικό διάστημα από 20 μέχρι 30 Απριλίου. Στην αίτηση θα αναφέρεται σε ποιο από τα αθλήματα που διδάσκονται στο συγκεκριμένο Αθλητικό Τμήμα θέλουν να λάβει μέρος το παιδί τους.
4. Οι υποψήφιοι για επιλογή και φοίτηση σε Αθλητικό Τμήμα δεν στερούνται του δικαιώματος υποβολής αίτησης για συμμετοχή σε κλήρωση σε Πειραματικό Γυμνάσιο (πρώην πρότυπο).
5. Για τη διενέργεια των δοκιμασιών των υποψηφίων συγκροτείται σε κάθε Νομό επιτροπή με απόφαση του προϊσταμένου Δευτ/βάθμιας Εκπ/σης, αποτελούμενη από τον προϊστάμενο του Γραφείου Φυσική Αγωγής, τον υπεύθυνο του Συστήματος Υποστήριξης Αναπτυξιακού Αθλητισμού της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού του Νομού και τρεις καθηγητές Φυσικής Αγωγής για κάθε άθλημα από αυτούς που διδάσκουν στο Αθλητικό Τμήμα ή από καθηγητές Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του Νομού και έχουν ειδικότητα ή εξειδίκευση στο συγκεκριμένο άθλημα ή παραπλήσιο, σε περίπτωση που δεν υπάρχει στο νομό με την συγκεκριμένη ειδικότητα ή ειδίκευση.
6. Ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών στα ΤΕΣΤ, σε κάθε άθλημα, θα πρέπει να είναι τουλάχιστον τριπλάσιος του αριθμού αυτών που πρόκειται να επιλεγούν. Εξαιρούνται τα αθλήματα που η επιλογή γίνεται μόνο με αγωνιστικά κριτήρια (κολύμβηση, Ρ.Α.Γ, ενόργανη γυμν. κ .λ. π).
7. Οι επιτροπές μετά το πέρας των δοκιμασιών, συντάσσουν αξιολογικούς πίνακες με τα ονόματα των μαθητών και τις επιδόσεις τους κατά άθλημα το αργότερο μέχρι 30 Μαΐου. Οι πίνακες με τα ονόματα των επιτυχόντων μαθητών στέλνονται στους Δ/ντες των Σχολείων της Α/βάθμιας Εκπ/σης που ανήκουν οι οποίοι με τη σειρά τους διαβιβάζουν τους πίνακες στο Γυμνάσιο που λειτουργεί το Τ.Α.Δ. Αντίγραφο των πινάκων αυτών διαβιβάζεται στην Κ.Ε.Α.Τ.
8. Οι γονείς των επιτυχόντων μαθητών, οφείλουν να εγγράψουν αυτούς στο Αθλητικό Τμήμα κατά το χρονικό διάστημα από 1 μέχρι 10 Σεπτεμβρίου. Σε περίπτωση μη εγγραφής των επιλεγέντων ο Δ/ντης του Γυμνασίου σε συνεργασία με τον Προϊστάμενο του Γραφείου Φυσικής Αγωγής οφείλει να ειδοποιήσει τους γονείς των επιλαχόντων μαθητών από τους πίνακες αξιολόγησης που έχουν υπερβεί το προβλεπόμενο ελάχιστο όριο του ίδιου αθλήματος και φύλου με τους εγγραφέντες. Στην περίπτωση αυτή οι εγγραφές πραγματοποιούνται εντός τριών ημερών.

9. Για τον χαρακτηρισμό της φοίτησης των μαθητών των Τ.Α.Δ. ισχύουν τα αριθμητικά όρια που σε κάθε περίπτωση προβλέπονται από τις ισχύουσες διατάξεις για τους μαθητές των άλλων σχολείων.

10. Αδικαιολόγητες απουσίες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής συνιστούν λόγο απομάκρυνσης του μαθητή από το Αθλητικό Τμήμα μετά από εισήγηση του διδάσκοντος και απόφαση της Κ.Ε.Α.Τ.

11. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο κάθε άθλημα γίνεται από τους διδάσκοντες καθηγητές Φυσικής Αγωγής στο κάθε Τ.Α.Δ. και καταχωρείται κάθε τρίμηνο στην καρτέλα του μαθητή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τα στοιχεία αξιολόγησης του μαθητή στόχο έχουν να δώσουν πλήρη κατά το δυνατό, εικόνα της επίδοσης και της εξέλιξής του μαθητή στο συγκεκριμένο άθλημα. Τα στοιχεία αξιολόγησης του μαθητή στην ειδική καρτέλα δεν επηρεάζουν την προαγωγή ή απόρριψη του μαθητή, αποτελούν όμως στοιχείο και κριτήριο για την παραμονή του ή όχι στο Τ.Α.Δ.. Τα παραπάνω στοιχεία τίθενται υπόψη των γονέων ή κηδεμόνων των μαθητών, εφόσον ζητηθούν.

12. Απαραίτητη προϋπόθεση παραμονής του μαθητή του ΤΑΔ στις τάξεις (Β' και Γ') είναι α) η υπέρβαση του ελαχίστου ορίου βαθμολογίας κατά τις δοκιμασίες που διενεργούνται κατά την διάρκεια και την λήξη του διδακτικού έτους, β) η προαγωγή του στις τάξεις αυτές και γ) η προσκόμιση βεβαίωσης από τον Αθλητικό Σύλλογο στον οποίο έχει αθλητικό δελτίο, θεωρημένη από την τοπική επιτροπή της αντίστοιχης Αθλητικής Ομοσπονδίας ή την Αθλητική Ομοσπονδία (αν δεν υπάρχει τοπική επιτροπή) ότι μετείχε με την ομάδα συλλόγου σε αγώνες.

13. Στις δοκιμασίες που γίνονται στο τέλος κάθε σχολικού έτους σε όλους τους μαθητές από τους διδάσκοντες καθηγητές Φυσικής Αγωγής μπορούν να λάβουν μέρος μετά από αίτηση του κηδεμόνα τους και μαθητές της ίδιας τάξης εκτός Τ.Α.Δ.

14. Σε περίπτωση που μαθητής σταματήσει να φοιτά σε Αθλητικό Τμήμα, κατά την ένταξη του σε άλλο τμήμα του ίδιου ή άλλου σχολείου, όσον αφορά τη βαθμολογία ισχύουν οι πάγιες διατάξεις που εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία, όσον αφορά δε τις απουσίες υπολογίζονται στο ακέραιο οι απουσίες όλων των μαθημάτων εκτός από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπου υπολογίζεται ο ακέραιος αριθμός που θα προκύψει όταν πολλαπλασιαστεί ο αριθμός των απουσιών στο μάθημα αυτό με κλάσμα που έχει αριθμητή τον αριθμό των προβλεπόμενων εβδομαδιαίων ωρών Φυσικής Αγωγής από το αναλυτικό πρόγραμμα (κανονικού τμήματος) και παρανομαστή τον αριθμό εννέα (9).

15. Μετεγγραφή μαθητή από ένα Τ.Α.Δ. σε άλλο γίνεται εφόσον στον νέο Τ.Α.Δ. διδάσκεται το ίδιο άθλημα. Για τη μετεγγραφή ισχύουν οι περί μετεγγραφών διατάξεις. Επιπλέον απαιτείται έγκριση της Κ.Ε.Α.Τ. και ο αριθμός των μαθητών του αθλητικού τμήματος να μην υπερβαίνει τους τριάντα (30).

16. Απαλλαγή από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής για τους μαθητές που φοιτούν σε Τ.Α.Δ. είναι δυνατόν να χορηγηθεί για χρονικό διάστημα μέχρι δύο μήνες και μόνο μετά από βεβαίωση Δημόσιου Νοσοκομείου. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής δεν είναι υποχρεωμένος να παρακολουθεί την καθημερινή προπόνηση, αλλά πρέπει να περάσει επιτυχώς τις προβλεπόμενες δοκιμασίες μετά από την λήξη της απαλλαγής του.

17. Για θέματα (προαγωγή, απόρριψη, κυρώσεις κ.λ.π.) που δεν αναφέρονται στην Απόφαση αυτή εφαρμόζονται οι πάγιες διατάξεις που ισχύουν για τους μαθητές των λοιπών Σχολείων

ΓΕΝΙΚΕΣ ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ

Ο προγραμματισμός και η οργάνωση των μετακινήσεων των μαθητών-τριων γίνεται με ευθύνη και απόφαση του Προϊσταμένου Γραφείου Φυσικής Αγωγής σε συνεργασία με τον Δ/ντη Β/βάθμιας Εκπ/σης.

Οι συνοδοί Κ.Φ.Α. για τις παραπάνω μετακινήσεις ορίζονται από τον Προϊστάμενο του Γραφείου Φυσικής Αγωγής.

Η Απόφαση αυτή από την οποία δεν προκαλείται επιπλέον δαπάνη για το Δημόσιο να δημοσιευθεί στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.

**Ο ΥΦΥΠΟΥΡΓΟΣ ΕΘΝΙΚΗΣ
ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΠΟΔΕΚΤΩΝ:

- 1. Γραφεία Φυσικής Αγωγής**
- 2. Αθλητικές Ομοσπονδίες**

ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΠΕΤΣΑΛΝΙΚΟΣ

ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΔΙΑΝΟΜΗ:

- 1. Γενική Δ/ντρια Σπουδών Α.Ε & Δ.Ε Εκπ/σης**
- 2. Δ/νση Φυσικής Αγωγής Τμήμα Β'**

Παράρτημα III

ΔΗΜΟΚΡΕΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ - ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ
ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αφιέρωσε 20 λεπτά για να συμμετέχεις σε μια έρευνα. Πριν προχωρήσεις στις απαντήσεις διάβασε καλά τις οδηγίες.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και γι' αυτό το λόγο **πουθενά δε θα γράψεις το όνομά σου ή το επώνυμό σου.**

Οι απαντήσεις σου είναι απόρρητες και θα χρησιμοποιηθούν μόνο στα πλαίσια αυτής της έρευνας.

Απάντησε με λόγια ή σημείωσε με ένα σημάδι (X, ✓) μέσα στο κουτί, δίπλα στον αριθμό που εκφράζει την απάντησή σου ή δίπλα στον αριθμό που εκφράζει το πόσο (πολύ ή λίγο) συμφωνείς ή διαφωνείς στις προτάσεις που σου παραθέτουμε.

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν να εκφράσεις απλά τις απόψεις σου, απάντησε ελεύθερα ότι αισθάνεσαι και ότι πιστεύεις.

Απάντησε γρήγορα, με ότι έρχεται στο μυαλό σου αυτή τη στιγμή. **Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.**

Το μόνο που θέλω είναι **να είσαι ειλικρινής** στις απόψεις σου, και **να απαντήσεις οπωσδήποτε σε όλες τις ερωτήσεις.**

Ετος Γέννησης: Μαθητής: 1 ΤΑΔ: 1 Τάξη: Η μητρική σου γλώσσα είναι: η Ελληνική 1
 Μαθήτρια: 2 ΕΤΑΔ: 2 Τμήμα: Άλλη Γλώσσα 2

Γεννηθήκες: στην Ελλάδα 1 Θρησκείμα: Χριστιανός Ορθόδοξος 1
 σ' άλλη χώρα 2 Άλλο 2

Σε σύγκριση με την οικονομική κατάσταση των οικογενειών στην Ελλάδα, πώς θα περιέγραφες την οικονομική κατάσταση της δικής σου οικογένειας, (σημείωσε **ένα**)

Πάρα πολύ πλούσια 5
 Πλούσια 4
 Μεσαία 3
 Φτωχή 2
 Πάρα πολύ φτωχή 1

1. Άθλημα με το οποίο ασχολείσαι στο ΤΑΔ - ΕΤΑΔ:
2. Είχες λάβει μέρος στα Προγράμματα των Ταλέντων στο Δημοτικό Σχολείο: ΝΑΙ 1 ΟΧΙ 2
(Αν τώρα φοιτάς στο ΤΑΔ) Σκέφτεσαι να φοιτήσεις στο Λύκειο στα ΕΤΑΔ: ΝΑΙ 1 ΟΧΙ 2
(Αν τώρα φοιτάς στο ΕΤΑΔ) Είχες φοιτήσει στα ΤΑΔ: ΝΑΙ 1 ΟΧΙ 2
3. Είχες ασχοληθεί με κάποιο άθλημα (σε Σύλλογο) πριν την εισοδό σου στο ΤΑΔ - ΕΤΑΔ, ΝΑΙ 1 ΟΧΙ 2
Αν ΝΑΙ εντάχθηκες στο ίδιο άθλημα στο ΤΑΔ - ΕΤΑΔ: ΝΑΙ 1 ΟΧΙ 2
Αν δεν εντάχθηκες στο ίδιο άθλημα που σείλεται:
 Δεν υπήρχε στο ΤΑΔ - ΕΤΑΔ 1
 Δεν πέρασες τα όρια 2
 Προτίμησες κάποιο άλλο 3
 Άλλος λόγος (διευκρίνισε) 4
4. Για ποιο λόγο εντάχθηκες στο ΤΑΔ - ΕΤΑΔ (επέλεξε **μόνο ένα** λόγο, τον κυριότερο):
 Γιατί ήταν κοντά στο σπίτι σου. 1
 Γιατί πήγαινε κάποιος φίλος σου. 2
 Για να εισαχθείς αργότερα στο ΤΕΦΑΑ 3
 Γιατί ήταν δημοφιλές και διαφημιζόταν. 4
 Γιατί σου άρεσε ο αθλητισμός. 5
 Γιατί το θέλανε οι γονείς σου. 6
 Άλλος λόγος (διευκρίνισε) 7
5. Επέλεξε **μόνο ένα** λόγο, για τον οποίο θαυμάζεις κάποιον Έλληνα ή ξένο αθλητή. Γιατί...
 Είναι διάσημος. 1
 Έχει ωραίο σώμα. 2
 Έχει μεγάλα κέρδη. 3
 Έχει υψηλές επιδόσεις. 4
 Προσπάθησε πολύ για να διακριθεί. 5
 Έχει άψογο χαρακτήρα. 6
 Άλλος λόγος (διευκρίνισε) 7
6. Κατά τη γνώμη σου τι λείπει από το ΤΑΔ - ΕΤΑΔ (επέλεξε **ένα**):
 Τίποτα 1
 Βολικό ωράριο 2
 Εξειδικευμένοι προπονητές 3
 Υλικοτεχνική υποδομή (μπάλες, όργανα, γυμναστήριο κλπ) 4
 Άλλο (διευκρίνισε) 5

7. Στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ ...

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Χαίρομαι πάρα πολύ	5	4	3
Η προπόνηση είναι ευχάριστη	5	4	3
Θα περιέγραφα την προπόνηση σαν πολύ ενδιαφέρουσα	5	4	3
Ενώ ασκούμε, σκεφτόμαστε γύρω απ' το ποσο διασκεδάζω	5	4	3
Βάζω μεγάλη προσπάθεια στην προπόνηση	5	4	3
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στην προπόνηση	5	4	3
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμε	5	4	3
Η προπόνηση δεν με κρατάει συγκεντρωμένο ή συγκεντρωμένη	5	4	3
Δεν προσπαθώ πολύ στην προπόνηση	5	4	3
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση με τη συμμετοχή μου	5	4	3
Νιώθω πιεσμένος ψυχικά	5	4	3

8. Στην προπόνηση γενικά...

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Βρίσκω την προπόνηση ενδιαφέρουσα	5	4	3	2	1
Μου άρεσε η προπόνηση	5	4	3	2	1
Είμαι πλήρως αφοσιωμένος/αφοσιωμένη στην προπόνηση	5	4	3	2	1
Διασκεδάζω	5	4	3	2	1
Δεν καταλαβαίνω πώς περνάει η ώρα	5	4	3	2	1

9. Γιατί ασχολείσαι με τις ασκήσεις που κάνετε στην προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ ;

	5	4	3	2	1
Γιατί πιστεύω ότι είναι ενδιαφέρουσες	5	4	3	2	1
Το κάνω για το δικό μου καλό	5	4	3	2	1
Γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω	5	4	3	2	1
Ίσως να υπάρχουν καλοί λόγοι για να κάνεις αυτές τις ασκήσεις, αλλά προσωπικά δεν βλέπω κανέναν	5	4	3	2	1
Γιατί πιστεύω ότι είναι ευχάριστες	5	4	3	2	1
Γιατί πιστεύω ότι είναι καλές για μένα	5	4	3	2	1
Γιατί είναι κάτι το οποίο έπρεπε να κάνω	5	4	3	2	1
Κάνω αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη εάν αξίζει	5	4	3	2	1
Γιατί είναι διασκεδαστικές	5	4	3	2	1
Από προσωπική απόφαση	5	4	3	2	1
Γιατί δεν έχω άλλη επιλογή	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω. Δεν βλέπω τι μου παρέχουν αυτές οι ασκήσεις	5	4	3	2	1
Γιατί γιώθω καλά όταν τις κάνω	5	4	3	2	1
Γιατί πιστεύω ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι σημαντικές για μένα	5	4	3	2	1
Γιατί γιώθω ότι πρέπει να τις κάνω	5	4	3	2	1
Κάνω αυτές τις ασκήσεις αλλά δεν είμαι σίγουρος/ή ότι είναι καλό πράγμα για να το κυνηγήσω	5	4	3	2	1

10. Διάβασε κάθε μια από τις προτάσεις προσεκτικά και απάντησε σ' αυτές σε σχέση με το πιστεύεις για την αθλητική σου ικανότητα.

	ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΕΤΣΙ ΕΓΩ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΟΠΩΣ ΕΓΩ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει η ώρα να αθληθούν	5	4	3	2	1
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την αθλητική ικανότητα	5	4	3	2	1
Κάποιοι άνθρωποι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει η ώρα να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες	5	4	3	2	1
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει η ώρα να πάρουν μέρος σε αθλητικές δραστηριότητες	5	4	3	2	1
Κάποιοι άνθρωποι είναι μερικές φορές λίγο πιο αργοί απ' ό,τι οι περισσότεροι όσον αφορά τη μάθηση καινούργιων αθλητικών δεξιοτήτων	5	4	3	2	1
Όταν δίνεται η ευκαιρία, κάποιοι άνθρωποι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε αθλητικές δραστηριότητες	5	4	3	2	1

11. Τι πιστεύεις για την εμφάνιση του σώματός σου.

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Συγκριτικά με τους/τις περισσότερους/ές της ηλικίας μου έχω ένα καλογυμνασμένο σώμα	5	4	3	2	1
Δυσκολεύομαι στο να διατηρώ ένα καλογυμνασμένο σώμα	5	4	3	2	1
Όταν φοράω καινούργια ρούχα, δυσκολεύομαι στις κινήσεις μου από το σώμα μου	5	4	3	2	1
Η σωματική μου διάπλαση ή η σιλουέτα μου θεωρείται καλή	5	4	3	2	1
Συγκριτικά με τους/τις περισσότερους/ές το σώμα μου πάντα δείχνει σε άριστη φυσική κατάσταση	5	4	3	2	1
Είμαι σίγουρος/ή για την εμφάνιση του σώματός μου	5	4	3	2	1

12. Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος/ή στην προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ όταν ...

	5	4	3	2	1
... μαθαίνω μια νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο	5	4	3	2	1
... είμαι ο καλύτερος	5	4	3	2	1
... μαθαίνω κάτι που είναι διασκεδαστικό να κάνω	5	4	3	2	1
... είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει το παιχνίδι ή την άσκηση	5	4	3	2	1
... μαθαίνω μια νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά	5	4	3	2	1
... οι άλλοι τα κάνουν βιάσασα ενώ ενώ όχι	5	4	3	2	1
... εργάζομαι πραγματικά σκληρά	5	4	3	2	1
... οι άλλοι δεν μπορούν να τα πάντσο καλά όσο εγώ	5	4	3	2	1
... κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να πάω να ασκηθώ περισσότερο	5	4	3	2	1
... σκοράρω τους περισσότερους πόντους/ γκολ κλπ.	5	4	3	2	1
... μια άσκηση που μαθαίνω είναι πραγματικά σωστή	5	4	3	2	1
... μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου	5	4	3	2	1
... κάνω ότι καλύτερο μπορώ	5	4	3	2	1

13. Η συμμετοχή στον αθλητισμό και τα σπορ γενικότερα ...

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Μας διδάσκει να είμαστε ικανοποιημένοι όταν προσπαθούμε για το καλύτερό μας	5	4	3	2	1
Μας δείχνει ότι επιτυχία σημαίνει να προσπαθούμε για το καλύτερό μας	5	4	3	2	1
Μας μαθαίνει τι σημαίνει ομαδική εργασία	5	4	3	2	1
Μας δίνει την ευκαιρία να διασκεδάσουμε	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να συνεργαζόμαστε με άλλους	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να είμαστε καλοί αθλητές	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να ακολουθούμε κανόνες	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει πώς να γυμναζόμαστε	5	4	3	2	1
Μας διατηρεί σε καλή φυσική κατάσταση	5	4	3	2	1
Μας δείχνει πώς να είμαστε φυσικά δραστήριοι σε όλη μας τη ζωή	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει πώς να κρατάμε το σώμα μας υγιές	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να σεβόμαστε το σώμα μας	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να θυσιάζουμε τη διασκέδαση και να εργαζόμαστε για τα σωστά πράγματα	5	4	3	2	1
Μας κάνει νομοταγείς	5	4	3	2	1
Μας προετοιμάζει για δουλειές που θα μας επιπέσουν να βοηθήσουμε άλλους	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να σεβόμαστε την εξουσία	5	4	3	2	1
Μας προετοιμάζει να κάνουμε πράγματα που έχουμε υποχρέωση να κάνουμε, ακόμη κι αν δεν θέλουμε	5	4	3	2	1
Μας κάνει υπεύθυνα άτομα	5	4	3	2	1
Μας προετοιμάζει ώστε θα μπορούμε να προσφέρουμε έργο στην κοινωνία	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να είμαστε επιθετικοί	5	4	3	2	1
Μας κάνει διανοητικά σκληρούς	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να έχουμε το ένστικτο του νικητή	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει πώς να κάνουμε ότι είναι δυνατόν για να είμαστε οι καλύτεροι	5	4	3	2	1
Μας βοηθά να αναπτύξουμε τις δεξιότητές μας ώστε να είμαστε οι καλύτεροι	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να συναγωνιζόμαστε με άλλους	5	4	3	2	1
Μας δείχνει πώς να κάνουμε ότι είναι απαραίτητο προκειμένου να νικήσουμε	5	4	3	2	1
Μας προετοιμάζει για μια ζωή όπου η νίκη είναι το πλαν	5	4	3	2	1
Μας δίνει την ευκαιρία να παρούμε ανώτερη/ανώτατη εκπαίδευση	5	4	3	2	1
Μας βοηθά να μπούμε στις καλύτερες/ανώτερες/ανώτατες σχολές	5	4	3	2	1
Μας προετοιμάζει να φθάσουμε στην κορυφή στη δουλειά μας	5	4	3	2	1
Μας βοηθά να μετακινήσουμε σε μια καλοπληρωμένη θέση	5	4	3	2	1
Μας δίνει την ευκαιρία να γίνουμε επανγγελματίες αθλητές/αθλήτριες	5	4	3	2	1
Μας δίνει τις δεξιότητες που θα μας δώσουν τις κορυφαίες δουλειές στο μέλλον	5	4	3	2	1
Μας κάνει να νιώθουμε απομυδισμένοι	5	4	3	2	1
Μας δίνει την ευκαιρία να νιώσουμε σαν πρωταθλητές	5	4	3	2	1
Μας βοηθά να συνεχίζουμε να δουλεύουμε κόντρα στα εμπόδια και τις δυσκολίες	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει να θέτουμε υψηλούς στόχους για τη δουλειά μας	5	4	3	2	1
Μας δίνει αυτοπεποίθηση	5	4	3	2	1
Μας κάνει νικητές	5	4	3	2	1
Εκθαλαρτίζει αυτούς που δεν έχουν όσα χρειάζονται για να πετύχουν	5	4	3	2	1
Μας δίνει την ευκαιρία να είμαστε φίλοι με παιδιά	5	4	3	2	1
Μας βοηθά να είμαστε δημοφιλείς ανάμεσα στους φίλους μας	5	4	3	2	1
Μας ανεβάζει κοινωνικά απέναντι στους συνεργάτες μας	5	4	3	2	1
Μας δείχνει πώς να είμαστε καλύτεροι από τους περισσότερους ανθρώπους	5	4	3	2	1
Μας διδάσκει πώς να παρεκκλίνουμε από τους κανόνες όταν χρειάζεται	5	4	3	2	1
Μας δίνει την ευκαιρία να γίνουμε πλούσιοι και διάσημοι	5	4	3	2	1

14. Απάντησε με ειλικρίνεια για τον εαυτό σου:

	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Είμαι πάντα ευγενικός/ή στους μεγαλύτερους	1	2
Όταν κάνεις ένα λάθος, παραδέχεσαι πάντοτε ότι είσαι λάθος	1	2
Έχεις αισθανθεί κάποιες φορές να θες να πετάς ή να σπας πράγματα	1	2
Κανείς/α μερικές φορές στους φίλους σου γύρω, γι' αυτά που μπορείς να κάνεις	1	2
Είσαι πάντα προσεκτικός/ή στο να τακτοποιείς τα ρούχα σου και να κρατάς το δωμάτιό σου περιποιημένο	1	2
Λες ποτέ κάτι που κάνει κάποιον άλλο να αισθάνεται άσχημα	1	2
Είσαι πάντοτε ευγενικός ακόμη και σ' ανθρώπους που δεν είναι πολύ καλοί	1	2
Κάποιες φορές, κάνεις πράγματα που σου έχουν πια να μην κάνεις	1	2
Ακούς πάντοτε τους γονείς σου	1	2
Έχεις ποτέ να πεις "παρακαλώ" και "ευχαριστώ"	1	2
Είγες/α μερικές φορές να υπορούσες να παίζεις σπρί για να έχεις να πας στο σχολείο	1	2
Πλένεις πάντα τα χέρια σου πριν το κάθε ντύμα	1	2
Έχεις μερικές φορές να κάνεις πράγματα που οι γονείς σου νομίζουν ότι είσαι πολύ μικρός να κάνεις	1	2
Έχεις θανατήσει ποτέ κάτι χωρίς να ζητήσεις πρώτα άδεια	1	2
Αφήνεις ποτέ κάποιον άλλο να κατηγορηθεί για κάτι που κάνεις λάθος	1	2

15. Πόσο πολύ πειθαρχείς κατά την προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ :

16. Πόσο πειθαρχημένος/η κατά την προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ νομίζεις ότι σε θεωρούν οι συμμαθητές σου:

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	ΠΟΛΥ	ΜΑΛΛΟΝ ΠΟΛΥ	ΕΤΣΙ & ΕΤΣΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΛΙΓΟ	ΛΙΓΟ	ΚΑΘΟΛΟΥ
15. Πόσο πολύ πειθαρχείς κατά την προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ :	7	6	5	4	3	2	1
16. Πόσο πειθαρχημένος/η κατά την προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ νομίζεις ότι σε θεωρούν οι συμμαθητές σου:	7	6	5	4	3	2	1

17. Πόσο συχνά πειθαρχείς στη προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ :

	ΠΑΝΤΑ	ΣΥΧΝΑ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΥΧΝΑ	ΕΤΣΙ & ΕΤΣΙ	ΜΑΛΛΟΝ ΣΠΑΝΙΑ	ΣΠΑΝΙΑ	ΠΟΤΕ
17. Πόσο συχνά πειθαρχείς στη προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ :	7	6	5	4	3	2	1



18. Όταν πειθαρχώ στη προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ το κάνω γιατί...

	ΣΥΜΦΩΝΑ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΑ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΟΡΩΝ	ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΑΠΟΛΥΤΑ
...θα βρω το μπελά μου αν δεν το κάνω	5	4	3	2	1
...αυτό είμαι υποχρεωμένος να κάνω	5	4	3	2	1
...έτσι οή γυμναστής/τρια δε θα ουρλιάζει σε μένα	5	4	3	2	1
...αυτός είναι ο κανόνας	5	4	3	2	1
...οι άλλοι δε θα νευριάσουν με μένα	5	4	3	2	1
...θέλω οή γυμναστής/τρια να νομίζει ότι είμαι καλός/ή μαθητής/τρια	5	4	3	2	1
...θα νιώσω άσχημα με τον εαυτό μου αν δε το κάνω	5	4	3	2	1
...γνέπομαι αν δεν το κάνω	5	4	3	2	1
...θέλω οι άλλοι μαθητές να με θεωρούν καλό/ή	5	4	3	2	1
...μ' ενοχλεί όταν δε το κάνω	5	4	3	2	1
...θέλω οι άνθρωποι ν' αρέσουν εμένα	5	4	3	2	1
...θέλω να παρακολουθήσω το μάθημα	5	4	3	2	1
...θέλω να μάθω γέες ασκήσεις και παιχνίδια	5	4	3	2	1
...θέλω να καταλάβω τι κάνω σωστά και τι λάθος	5	4	3	2	1
...είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα της γυμναστικής	5	4	3	2	1
...θέλω να βελτιωθώ στις ασκήσεις	5	4	3	2	1
...βρίσκω το μάθημα της γυμναστικής διασκεδαστικό	5	4	3	2	1
...ευχαριστώ το μάθημα της γυμναστικής	5	4	3	2	1
...το μάθημα της γυμναστικής είναι συναρπαστικό	5	4	3	2	1
...πραγματικά δεν ξέρω γιατί πειθαρχώ	5	4	3	2	1
...δε βλέπω γιατί θα έπρεπε να πειθαρχώ	5	4	3	2	1
...πραγματικά αισθάνομαι ότι χάνω το χρόνο μου πειθαρχώντας στο μάθημα	5	4	3	2	1
...προσπαθώ να είμαι υπεύθυνο άτομο	5	4	3	2	1
...νοιώθω ότι είμαι υπεύθυνος/η γι' αυτά που μαθαίνω	5	4	3	2	1
...προσπαθώ να είμαι συνεπής με τον εαυτό μου και τους άλλους	5	4	3	2	1
...θέλω να είμαι συνεπής σ' αυτά που λέω και σ' αυτά που κάνω	5	4	3	2	1
...νοιώθω υπεύθυνος/η για την πρόοδο μου	5	4	3	2	1
...σεβομαι τους συμμαθητές μου	5	4	3	2	1
...είσαι βοηθώ στην πρόοδο των συμμαθητών μου	5	4	3	2	1
...μ' ενδιαφέρει πολύ να βελτιώνονται οι συμμαθητές μου στις ασκήσεις	5	4	3	2	1
...θέλω οι συμμαθητές μου να καταλαβαίνουν τι κάνουν σωστά και τι λάθος	5	4	3	2	1
...προσπαθώ με κάθε τρόπο να βοηθώ τους συμμαθητές μου στο μάθημα	5	4	3	2	1
...μ' αρέσει να προσοδεύει όλη η τάξη	5	4	3	2	1
...είναι σημαντικό για μένα να βελτιώνονται όλοι στην τάξη	5	4	3	2	1

19. Διάβασε κάθε μια από τις προτάσεις προσεκτικά και απάντησε σ' αυτές σε σχέση με το πώς βλέπεις τις προπονήσεις στα ΤΑΔ -ΕΤΑΔ.

Σημείωσε αυτό που ανηπροσωπεί καλύτερα πώς αισθάνεσαι.

Μου αρέσει η προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ	5	4	3	2	1
Είναι σημαντικό για τους μαθητές να βάζουν τα δυνατά τους στην προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ.	5	4	3	2	1
Το να μαθαίνω καινούρια πράγματα με κάνει να θέλω να μαθαίνω περισσότερα	5	4	3	2	1
Αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι ότι κάθε χρόνο βελτιώνουμε τις ατομικές μας δεξιότητες	5	4	3	2	1
Διασκεδάζω στις προπονήσεις στα ΤΑΔ -ΕΤΑΔ.	5	4	3	2	1
Το ημίμα μας στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ έχει μια αίσθηση ενότητας	5	4	3	2	1
Είναι σημαντικό για τους μαθητές να δείχνουν ότι είναι καλύτεροι στην προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ από τους άλλους	5	4	3	2	1
Οι μαθητές παίρνουν μέρος στις αποφάσεις στην προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ.	5	4	3	2	1
Η τάξη μας είναι ενωμένη όταν εξασκούμε κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ.	5	4	3	2	1
Κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ οι μαθητές συγκρίνουν την απόδοσή τους κυρίως με εκείνη των άλλων	5	4	3	2	1
Συνήθως ξεπερνώ τον εαυτό μου κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ, έτσι ώστε να ιδρώνω και να λαχανιάζω	5	4	3	2	1
Οι μαθητές εργάζονται πραγματικά μαζί σαν ομάδα	5	4	3	2	1
Είναι σημαντικό για τους μαθητές να προσπαθούν να βελτιώσουν ο καθένας τις δεξιότητες του	5	4	3	2	1
Δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να επηρεάζουν τον τρόπο που κυλάει οι προπονήσεις στα ΤΑΔ -ΕΤΑΔ	5	4	3	2	1
Κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ οι μαθητές δουλεύουν ομαδικά	5	4	3	2	1
Είναι σημαντικό να συνεχίζεις την προσπάθεια ακόμη και αν κάνεις λάθη	5	4	3	2	1
Γενικά προσπαθώ πολύ στις προπονήσεις στα ΤΑΔ -ΕΤΑΔ	5	4	3	2	1
Οι προπονήσεις στα ΤΑΔ -ΕΤΑΔ με κάνουν ευτυχισμένο	5	4	3	2	1
Είναι σημαντικό για τους μαθητές να πετυχαίνουν υψηλότερες επιδόσεις από τους άλλους	5	4	3	2	1
Απολαμβάνω τις προπονήσεις στα ΤΑΔ -ΕΤΑΔ	5	4	3	2	1
Οι μαθητές έχουν αρκετή ελευθερία να κάνουν επιλογές στην προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ.	5	4	3	2	1
Κατά τη διάρκεια των προπονήσεων στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ οι μαθητές ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την καλύτερη επίδοση	5	4	3	2	1
Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επιλέγουν δραστηριότητες συμφώνες με τα ενδιαφέροντα τους	5	4	3	2	1
Οι μαθητές μπορούν να επηρεάσουν την προπόνηση στα ΤΑΔ - ΕΤΑΔ.	5	4	3	2	1
Είμαι ένας από τους πιο δραστήριους μαθητές στις ασκήσεις που κάνουμε στις προπονήσεις στα ΤΑΔ -ΕΤΑΔ	5	4	3	2	1

Σ' ευχαριστώ για τις απαντήσεις σου!
Όλες οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative and individualistic goal structures: A motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation*, 177-207. NY: Academic Press.
- Ames, C. (1992a). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, 161-176. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Ames, C. (1992b). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Bibik, J.M. (1993). Pedagogical considerations regarding perceptions of dance competence. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(3), 266-285.
- Biddle, S. (1992). Sport and exercise motivation: a brief review of antecedent factors and psychological outcomes of participation. *Physical Education Review*, 15(2), 98-110.
- Biddle, S. & Brooke, R. (1992). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62(2), 247-256.
- Biddle, S., Cury F., Goudas, M., Sarrazin, P., Famose, J.P. & Durand, M. (1995). Development of scales to measure perceived physical education class climate: a cross-national project. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 341-358.
- Burton, D. (1993). Goal setting in sport. In: Singer R.N., Milledge M. & Tennant K.L. (Eds), *Handbook of Research on Sport Psychology*, 467-491. New York: Macmillan Publishing Company.
- Butler, R. & Neuman, O. (1995). Effects of task & ego achievement goals on help-seeking behaviors and attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 261-271.
- Carron, A.V. (1988). Group cohesion and individual adherence to physical activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10(1), 127-138.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A. & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention.

- European Journal of Sport Science*, 1(4). Available online through:
http://www.humankinetics.com/products/journals/ejss_info.cfm
- Craske, M.L. (1988). Learned helplessness, self-worth motivation and attribution retraining for primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 152-164.
- Crawford, S. & Eklund, R.C. (1994). Social physique anxiety, reasons for exercise and attitudes toward exercise settings. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(1), 70-82.
- Crocker, P.R.E., Gessaroli, M.E. & Bouffard, M. (1995). Measuring enjoyment in youth sport settings: a confirmatory factor analysis of the Physical Activity Enjoyment Scale. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 200-205.
- Crocker, P.R.E. & Graham, T.R. (1995). Emotion in sport and physical activity: the importance of the appraisal of individual goals. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 117-137.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Crown, J. & Heatherington, L. (1989). The costs of winning? The role of gender in moral reasoning and judgements about competitive athletic encounters. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(3), 281-289.
- Cury, F., Biddle, S., Sarrazin, P. & Famose, J.P. (1997). Achievement Goals and Perceived Ability Predict Investment in Learning a Sport Task. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 293-309.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci E.L. & Ryan R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E.L., Vallerant, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation in education : The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 352-346.
- Dempsey, J.M., Kimiecik, J.C. & Horn, T.S. (1993). Parental influence on children’s moderate to vigorous physical activity participation: An expectancy-value approach. *Pediatric Exercise Science*, 5, 151-167.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and

- motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T. (2003). Attitude Change Toward Health & Exercise Issues In A Health-Related Physical Education Curriculum During A School Year. *Psychology of Sport and Exercise*. Available online through: <http://www.sciencedirect.com>
- Digelidis, N., Papaioanou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Dishman, R.K. (1990). Determinants of participation in physical activity. In: Bouchard, C. (ed.) et al., *Exercise, fitness and health: a consensus of current knowledge*, Champaign, Ill., Human Kinetics Publishers, pp. 75-101.
- Downie, N. & Heath R. (1974). *Basic Statistical Methods*. Harper & Row, Publishers, London.
- Duda, J.L. (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp57-91). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Duda, J.L. (1993a). Goals : A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R.N. Singer, M. Murphey, & L.K. Tennant (Eds.). *Handbook of research on sport psychology*. New York: Macmillan. pp. 421-436.
- Duda, J.L. (1993b). *A goal perspective theory of meaning and motivation in sport*. Εργασία που παρουσιάστηκε στο 8ο Παγκόσμιο Συνέδριο Αθλητικής Ψυχολογίας. Λισσαβόνα, Πορτογαλία.
- Duda J.L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J.L., Fox, K.R., Biddle, S.J.H. & Armstrong, N. (1992). Children's achievement goals and beliefs about success in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 313-323.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in school-work and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 290-299.

- Duda, J.L., Olson, L.K. & Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(1), 79-87.
- Duda, J.L. & White, S.A. (1992). Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. *Sport Psychologist*, 6(4), 334-343.
- Duda, J.L. & Whitehead, J. (1998). Measurement of goal perspectives in the physical domain. In J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 21-48). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Duncan, T.E. & Duncan, S.C. (1991). A latent growth curve approach to investigating developmental dynamics and correlates of change in children's perceptions of physical competence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(4), 390-398.
- Dweck, C.S. & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Ebbeck, V. & Becker, S.L. (1994). Psychosocial predictors of goal orientations in youth soccer. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(4), 355-362.
- Ebbeck, V., Gibbons, S.L. & Loken-Dahle, L.J. (1995). Reasons for adult participation in physical activity: an interactional approach. *International Journal of Sport Psychology*, 26(2), 262-275.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Epstein, J. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. In R. Haskins & B. McRae (Eds.), *Policies for America's public schools*, pp. 89-126. Norwood, NJ: Ablex.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol 3), 259-295. New York: Academic Press.
- Finkenberg, M.E, DiNucci, J.M, McCune, S.L. & McCune, E.D. (1993). Body esteem and enrollment in classes with different levels of physical activity. *Perceptual and motor skills*, 76(3), 783-792.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Briere, N.M. & Provencher, P.J. (1995). Competitive and recreational sport structures and gender: a test of their relationship with sport motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 24-39.

- Fox, K., Goudas, M., Biddle, S., Duda, J. & Armstrong, N. (1994). Children's task and ego goal profiles in sport. *British Journal of Educational Psychology*, 64(2), 253-261.
- Fox, K.R. & Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- Frederick, M.C. & Ryan, R.M. (1995). Self-Determination in Sport: A Review Using Cognitive Evaluation Theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 5-23.
- Galloway, D., Leo, E.L., Rogers, C. & Armstrong, D. (1995). Motivational styles in English and mathematics among children identified as having special educational needs. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 477-487.
- Giannini, J.M., Weinberg, R.S. & Jackson, A.J. (1988). The effects of mastery, competitive and cooperative goals on the performance of simple and complex basketball skills. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 408-417.
- Gill, D.L., Dzewaltowski, D.A. & Deeter, T.E. (1988). The relationship of competitiveness and achievement orientation to participation in sport and non-sport activities. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 10, 139-150.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1995). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16(2), 145-150.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. & Fox, K. (1994b). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S. & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15(1), 89-96.
- Granleese, J., Turner, I. & Trew, K. (1989). Teachers' and boys' and girls' perceptions of competence in the primary school: the importance of physical competence. *British Journal of Educational Psychology*, 59(1), 31-37.
- Haralampous, M., Ntoumanis, N. (2000). Goal orientation and flow with volley ball players. *Athlitiki psychologia*, 55-75.
- Hardy, C.J. & Rejeski, W.J. (1989). Not what, but how one feels: the measurement of affect during exercise. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(3), 304-317.

- Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211-223
- Jourden, F.J., Bandura, A. & Banfield, J.T. (1991). The impact of conceptions of ability on self-regulatory factors and motor skill acquisition. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 8, 213-226.
- Kang, L., Gill, D.L., Acevedo, E.O. & Deeter, T.E. (1990). Competitive orientations among athletes and nonathletes in Taiwan. *International Journal of Sport Psychology*, 21, 146-157.
- Kavussanu, M., & Roberts, G.C. (1996a). Motivation in Physical Activity Contexts: The Relationship of Perceived Motivational Climate to Intrinsic Motivation and Self-Efficacy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kimiecik, J., Horn, T.S. & Shurin, C.S. (1996). Relationships among children's beliefs, perceptions of their parents' beliefs and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 324-336.
- Klingt, K.A. & Weiss, M.R. (1987). Perceived competence and motives for participating in youth sports: a test of Harter's competence motivation theory. *Journal of sport psychology*, 9(1), 55-65.
- Little, W.S. & McCullagh, P. (1989). Motivation orientation and modelled instruction strategies: the effects on form and accuracy. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(1), 41-53.
- Maltby, J. & Day, L. (2001). The Relationship Between Exercise Motives and Psychological Well-Being. *The Journal of Psychology*, 135 (6), 651-660.
- Martin, J.J. & Gill, D.L. (1991). The relationships among competitive orientation, sport-confidence, self-efficacy, anxiety and performance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13, 149-159.
- McAuley, E. & Tammen, V.V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(1), 84-93.
- McAuley, E. (1991). Efficacy, attributional and affective responses to exercise participation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13(4), 382-393.
- McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: a confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58.

- Nicholls, J. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* 31-56. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- 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. & Biddle, S.J.H. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17(8), 643-665.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(1), 11-20.
- Papaioannou, A. (1995b). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In: V. Hosek, P. Tilinger, & L. Bilek (Eds.), *Psychology of sport & exercise: Enhancing the quality of life*. Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology, Part 1, (pp.45-52). Prague: Charles University in Prague.
- Papaioannou, A. & Diggelidis, N. (1996). Developmental differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, Supplement,15.
- Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A. & MacDonald, A. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*. 16(1), 41-48.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A., Goudas, M. & Derri, V. (1999). Age and gender differences in children's goal orientations, perceptions of the motivational climate, intrinsic interest and perceived ability in physical education during elementary school. *Manuscript submitted for publication*.

- Papaioannou, A., & Theodorakis, I. (1996). Attitudes, values, interest and goals: A test of three models for the prediction of intention of participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27(4), 383-399.
- Pate, R.R., Long, B.J., Heath, G. (1994). Descriptive epidemiology of physical activity in adolescents. *Pediatric of Exercise Science*, 6, 434-447.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M. & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 35-53.
- Ping, Ye. (1993). Competitive motives as predictors of cognitive trait anxiety in university athletes. *International Journal of Sport Psychology*, 24, 259-269.
- Raudsepp, L., Viira, R. & Liblik, R. (1999). Perceived Physical Competence and Achievement Goal Orientations as Related with Physical Activity of Adolescents. *Acta Kinesiologiae Universitatis Tartuensis*, 4, 186-198.
- Roberts, C.G. (1992). Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, 199-215. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Roberts, C.G. (1993). Motivation in sport: understanding and enhancing the motivation and achievement of children. In: Singer R.N., Milledge M. & Tennant K.L. (Eds), *Handbook of Research on Sport Psychology*, 405-420. New York: Macmillan Publishing Company.
- Roberts, G.C. & Balague, G. (1989). The development of a social cognitive scale of motivation. Paper presented at the Seventh World Congress of Sport Psychology, Singapore.
- Roberts, G.C. & Balague, G. (1991). The development of validation of the Perception of Success Questionnaire. Paper presented in the FEPSAC Congress, Cologne, Germany.
- Roberts, G.C. & Duda, J.L. (1984). Motivation in Sport: The mediating role of perceived ability. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C. & Kavussanu, M. (1997). Motivation in physical activity contexts: An Achievement goal perspective. In P. Pintrich & M. Maehr (Eds.),

- Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 413-447). Stamford, CT: JAI Press.
- Rogers, W.M. & Brawley, L.R. (1991). The role of outcome expectancies in participation motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 13(4), 411-427.
- Rudisill, M.E. (1989). Influence of perceived competence and causal dimension orientation on expectations, persistence, and performance during perceived failure. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(2), 166-175.
- 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.
- Sallis, J.F. (1993). Epidemiology of physical activity and fitness in children and adolescents. *Crit. Rev. Food Sci. Nutr.* 33, 403-408.
- Sarrazin, P., Cury, F., Roberts, G., Biddle, S. & Famose, J. (1999). Effort exerted in climbing: The influence of task and ego goals, perceived ability, and task difficulty. In V. Hosek, P. Tilinger, & L. Bilek (Eds.), *Psychology of sport and exercise : Enhancing the quality of life*. Proceedings of the 10th European Congress on Sport Psychology-Fepsac, 138-140. Prague: Charles University of Prague Press.
- Scanlan, T.K. & Simons, J.P. (1992). The construct of sport enjoyment. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, 199-215. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(4), 375-391.
- Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2004). The validation of the Motivational Climate in School Physical Education Questionnaire - The associations between perceived competence, autonomy, and social relatedness with self-reported physical activity. *Liikunta ja tiede*, 6, 58 - 63.
- Solmon, M.A. & Boone, J. (1993). The Impact of Student Goal Orientation in Physical Education Classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 4, 418-424.
- Spiegel, M. (1972). *Statistics. Schaum' s outline series*. McGraw – Hill Book Company UK.
- Swain, A. (1996). Social loafing and identifiability: The mediating role of achievement goal orientations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67(3), 337-344.

- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (1994a). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(1), 15-28.
- Treasure, D.C. & Roberts, G.C. (1994b). Perceptions of Success Questionnaire: Preliminary validation in an adolescent population. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 607-610.
- Tuson, K.M., Sinyor, D. & Pelletier, L.G. (1995). Acute exercise and positive affect: an investigation of psychological processes leading to affective change. *International Journal of Sport Psychology*, 26(1), 138-159.
- Ulrich, B.D. (1987). Perceptions of physical competence, motor competence, and participation in organized sport: their interrelationships in young children. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 58(1), 57-67.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* (pp. 271 – 360). San Diego, CA: Academic Press.
- Vallerand, R.J. & Losier, G.F. (1994). Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16, 229-245.
- Vallerand, R.J., Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. *Exercise and Sport Sciences Review*, 15, 389-425.
- Vlachopoulos, S., & Biddle, S. (1996). Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in a Track and Field Event in School Physical Education. *European Physical Education Review*, 2, 158-164.
- Vlachopoulos, S., Biddle, S., & Fox, K. (1996). A social-cognitive investigation into the mechanisms of affect generation in children's physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*. 10, 174-193.
- Vlachopoulos, S., Biddle, S., & Fox, K. (1997). Determinants of emotion in children's physical activity: A test of goal perspectives and attribution theories. *Pediatric Exercise Science*. 9, 65-79.
- Waite, B.T., Gansneder, B. & Rotella, R.J. (1990). A sport-specific measure of self-acceptance. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 12(3), 264-279.
- Walling, M.D. & Duda, J.L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 140-156.

- Wankel, L.M. & Sefton, J.M. (1989). A season-long investigation of fun in youth sports. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11(4), 355-366.
- Wankel, L.M., Mummery, W.K., Stephens, T. & Craig, C.L. (1994). Prediction of physical activity intention from social psychological variables: results from the Cambell's survey of well-being. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(1), 56-69.
- Weiss, M.R. & Horn, T.S. (1990). The relation between children's accuracy estimates of their physical competence and achievement-related characteristics. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 61(3), 250-258.
- Welk, G.J., Corbin, C.B. & Lewis, L.A. (1995). Physical self perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7, 152-161.
- Whaley, O. (1988). Developing the inner motivation for the strength and conditioning program: a three-step model. *National Strength & Conditioning Association Journal*, 10(4), 56-57.
- White, S.A. & Duda, J.L. (1994). The Relationship of Gender, Level of Sport Involvement, and Participation Motivation to Task and Ego Orientation. *International Journal of Sport Psychology*, 25, 4-18.
- Whitehead, J.R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132-151.
- Whitehead, J.R. & Corbin, C.B. (1991). Youth fitness testing: the effect of percentile-based evaluative feedback on intrinsic motivation. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 225-231.
- Williams, L. (1994). Goal Orientations and Athletes' Preferences for Competence Information Sources. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(4), 416-430.
- Williams, L., & Gill, D.L. (1995). The Role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 363-378.
- Wiseman, S. (1966). *Correlation Methods*. Manchester University Press.
- Wraith, S.C. & Biddle, S.J.H. (1989). Goal-setting in children sport: an exploratory analysis of goal participation ability and effort instructions and post-event cognitions. *International Journal of Sport Psychology*, 20, 79-92.
- Zinsser, N. & Gambardella, R. (1993). The psychology of optimal volleyball: effective thinking. *Coaching Volleyball*, June/July 1993, 24-27.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (1996). Συχνότητα άθλησης, αντίληψη εαυτού, στόχοι επίτευξης και αντίληψη κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

- Δημοσίευση στα Πρακτικά του 1ου Διεθνές Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας στις 1-3 Νοεμβρίου στην Κομοτηνή (σελ. 64-69).
- Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Αθ. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Περιοδικό Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαϊωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, την διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Περιοδικό Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 3-16.
- Διγγελίδης, Ν., Παπαϊωάννου, Αθ., Λαπαρίδης, Κ. & Χριστοδουλίδης, Τ. (2000). Ανάπτυξη θετικών στάσεων σε θέματα άσκησης και υγείας σε ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής στο γυμνάσιο. *Περιοδικό Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 3, 228-251.
- Καμπίτσης, Χ. & Χαραχούσου-Καμπίτση, Υ. (1999). *Τεχνικές έρευνας στις Αθλητικές Επιστήμες. Στατιστική Ανάλυση – Αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Τυποεκδόσεις Τσιαρτσιάνης Αθ.
- Παπαϊωάννου Α. & Διγγελίδης Ν. (1996). «Όσο μεγαλώνουμε τόσο μισούμε τη Φυσική Αγωγή και τον εαυτό μας όταν ασκείται ... » Ανακοίνωση που έγινε στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο της ΠΕΠΦΑ (Πανελλήνια Ένωση Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής).
- Παπαϊωάννου, Α. & Γούδας, Μ. (1994). Η παρακίνηση στη φυσική αγωγή. *Άθληση & Κοινωνία*, 8, 69-77.
- Παπαϊωάννου Α., Θεοδωράκης Ι., Γούδας Μ. (2003). *Για μια καλύτερη φυσική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Εξελικτική ψυχολογία: Εφηβική ηλικία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

