

ΜΑΘΗΜΕΝΗ ΑΝΗΜΠΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

Της

Ελένης Καρακαντά

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

Τρίκαλα

2010

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Καθηγητής

2^{ος} Επιβλέπων: Νικόλαος Διγγελίδης, Επίκουρος Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Ιωάννης Θεοδωράκης, Καθηγητής

13390/1

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ελένη Καρακαντά : Μαθημένη ανημποριά και κλίμα παρακίνησης
(Με την επίβλεψη του Καθηγητή κ .Παπαϊωάννου)

Η παρακίνηση είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την καθημερινή δραστηριότητα του ατόμου και στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να υποστηρίξει την κατάλληλη γνώση και εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, η "μαθημένη ανημποριά", είναι η βασική αιτία αποτυχίας και επιπλέον ένας από τους βασικούς λόγους για την ανάπτυξη συναισθηματικών διαταραχών στα παιδιά. Ο στόχος αυτής της έρευνας ήταν να μελετήσει τη σχέση ανάμεσα στο κλίμα παρακίνησης και της μαθημένης ανημποριάς στα τμήματα φυσικής αγωγής. Το δείγμα περιελάμβανε συνολικά 451 μαθητές/τριες από Γυμνάσια και Λύκεια της Δυτικής Θεσσαλίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω σταθμισμένων ερωτηματολογίων για την ελληνική γλώσσα. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής. Όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ του κλίματος παρακίνησης του καθηγητή και τις μαθημένης ανημποριάς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στην αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης σχετίστηκαν θετικά με την απαισιοδοξία των μαθητών. Τα αποτελέσματα είναι σύμφωνα με συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών και δηλώνουν την ανάγκη για ισχυροποίηση των μαθητών, ενθάρρυνση, θετική επιρροή και δόμηση του περιβάλλοντος τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε να προαχθεί το ενδιαφέρον τους για το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: κλίμα παρακίνησης, προσέγγιση μάθησης, αποφυγή, στόχοι

ABSTRACT

Eleni Karakanta: Learned helpless and motivation climate
(Under the supervision of Athanasios Papaioannou, Professor)

Motivation is one of the most important factors for every human activity and in the school field can provide the necessary knowledge of the education. On the other hand, “learned helplessness” is the main cause of failure and moreover, a basic reason for emotional problems that appears to children. The aim of this research was to study the relation between motivational climate and learned helplessness in physical education classes. The sample of this study comprised of 451 males and females. In the study the Attributional Style Questionnaire, Achievement goals and the Learning and Performance Orientation in Physical Education were administered. Concerning the relationships between motivational climate and learned helplessness, the results showed that perceptions of teacher’s emphasis on mastery avoidance had positive relationship with students’ pessimism ($r = .20, p < .01$). The results are in line with previous research and indicate that it is necessary to strengthen our students, encourage and influence them positively, and to structure their environment to promote interest in physical education.

Key words: motivational climate, mastery approach, avoidance, goals

Ευχαριστίες

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα Καθηγητή μου, κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιο, για την αμέριστη και καθολική συμπαράσταση του κατά την εκπόνηση της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Θερμά ευχαριστώ τον καθηγητή και επιβλέποντα της Διατριβής μου, κ. Διγγελίδη Νικόλαο, Επίκουρο Καθηγητή, η βοήθεια του οποίου και η καθοδήγηση του, στάθηκε πολύτιμη και ανεκτίμητη στο να εμβαθύνω στο θέμα και να ολοκληρώσω τη συγγραφή της διατριβής μου.

Ευχαριστώ επίσης τον Καθηγητή μου, κ. Θεοδωράκη Ιωάννη, για την τιμή που μου έκανε να συμμετάσχει στην τριμελή επιτροπή και για την ιδιαίτερη προσφορά βοήθειας απέναντι μου.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύζυγο μου Δημοσθένη και την οικογένεια μου, που παρά τις πολλές υποχρεώσεις τους, στάθηκαν στο πλάι μου με υπομονή και αγάπη κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών και με στήριξαν.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	II
ABSTRACT	III
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	IV
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	V
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	VII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ	VIII
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ	IX
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Καθορισμός του προβλήματος	7
Σημασία της έρευνας	7
Σκοπός της έρευνας	8
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί	9
Υποθέσεις της έρευνας	9
Περιορισμοί της έρευνας	10
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
Ο ορισμός της "Μαθημένης ανημποριάς"	11
Η "Μαθημένη ανημποριά", ως συνιστώσα ατομικών και κοινωνικών επιρροών	12
Μηχανισμός επίδρασης της "Μαθημένης ανημποριάς" σε σχολικό περιβάλλον.....	15
Μαθημένη Ανημποριά και βιολογική έκφραση	17
Επιπτώσεις της "Μαθημένης ανημποριάς" σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.....	18
Επιπτώσεις της "Μαθημένης Ανημποριάς" σε γνωστικό επίπεδο	19
Σύγκριση των δύο φύλων	19
Τα είδη της παρακίνησης.....	21
Ατομικό και κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης της παρακίνησης	24
Η παρακίνηση στη σχολική τάξη.....	28
Παράγοντες καθοδήγησης και παρακίνησης.....	33
Οι προσανατολισμοί στους στόχους.....	34

Ενίσχυση και προστασία του εγώ	36
Κοινωνική αποδοχή	38
Προσέγγιση και αποφυγή της μάθησης	39
Η επίδραση της αποτυχίας	41
Στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών σε συνάρτηση με τη Φυσική άσκηση.....	42
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	45
Συμμετέχονες.....	45
Διαδικασία της μέτρησης.....	45
Όργανα αξιολόγησης	46
Σχεδιασμός της έρευνας.....	48
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	49
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	54
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	57
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	61
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	79
Ερωτηματολόγιο Αποδιδόμενων ιδιοτήτων	

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Η συνέχεια του αυτοκαθορισμού στο περίγραμμα των τύπων της παρακίνησης, τα ρυθμιστικά στυλ των τύπων της παρακίνησης, η συμπεριφορά και οι σχετικές διαδικασίες	22
Πίνακας 2. Κατάταξη των συμμετεχόντων ανά βαθμίδα φοίτησης.....	45
Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία και εσωτερική συνοχή των παραγόντων των κλιμάκων	49
Πίνακας 4. Συσχετισμοί κατά Pearson	53

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Διαδικασία επίδρασης του κοινωνικού παράγοντα στους στόχους και ενδεχόμενες συνέπειες	27
Σχήμα 2. Το κυβερνητικό μοντέλο. Η λήψη της πληροφορίας, η διατήρησή της, η μετάδοσή της, η επεξεργασία της και ο έλεγχος της, λειτουργούν αυτόματα ως στάδια ρύθμισης μιας συγκεκριμένης διαδικασίας.....	31

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

Φ. Α.	Φυσική αγωγή
Μαρ	Προσέγγιση της μάθησης
Ραρ	Προσέγγιση της επίδοσης
Μαν	Αποφυγή της μάθησης
Ραν	Αποφυγή της αρνητικής αξιολόγησης

I. ΜΑΘΗΜΕΝΗ ΑΝΗΜΠΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

Η προσωπικότητα ενός παιδιού είναι συνιστώσα πολλών παραγόντων και αδιαμφισβήτητα διαμορφώνεται βάση των περιβαλλοντικών επιρροών που αυτό δέχεται, των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτιστικών και πολιτισμικών στοιχείων των οποίων γίνεται αποδέκτης, των γενετικών του καταβολών, αλλά και του σχολικού και οικογενειακού κλίματος, μέσα στο οποίο αναπτύσσεται. Ο τρόπος που ένα παιδί έχει μάθει να λειτουργεί, να θέτει στόχους και να τους εκπληρώνει, μεταφέρεται στο σχολικό περιβάλλον, αναδιαμορφώνεται μέσω αυτού και οργανώνεται θετικά ή αρνητικά ανάλογα με τις συνθήκες και τον τρόπο που βιώνει την επιτυχία ή αποτυχία μέσα από το κλίμα της μάθησης.

Η εφηβεία είναι η περίοδος εκείνη της ζωής, όπου διαμορφώνεται ένα υψηλό επίπεδο αυτο-συναίσθησης που αφορά στον τρόπο που φαίνεται ένα παιδί στο γύρω περιβάλλον του (Overmier, Zweig, & Webster, 2002). Η φυσική άσκηση μπορεί να είναι ατομικά σημαντική για το παιδί ή σχετιζόμενη με το "Εγώ", εξαιτίας της βαρύτητας που δίνεται στην καλή φυσική κατάσταση σε νεαρά άτομα (Hagger, Hatzisarantis, & Culverhouse, 2003). Το μάθημα της φυσικής αγωγής προσφέρει ιδιαίτερες ευκαιρίες στα νέα άτομα έτσι ώστε να εμπλακούν σε δραστηριότητες συναγωνισμού και κοινωνικής επίδειξης, ευκαιρίες που θα λειτουργήσουν ως "παρακίνηση" για κάποιους ή ως "αποτροπή" για κάποιους άλλους, που θα αισθανθούν απειλούμενοι (Peterson & Seligman, 1983; Fox, 1997). Στην τελευταία περίπτωση οι μαθητές αναπτύσσουν αισθήματα "ανημπορίας", αρνητικές προσδοκίες και υπό το φόβο μιας αποτυχίας αποφεύγουν τη συμμετοχή δραστηριότητα (Koka & Hein, 2003; Ommundsen & Lund, 2004). Βραχυπρόθεσμα, η στάση αυτή λειτουργεί προστατευτικά, έναντι αισθημάτων χαμηλής αυτοεκτίμησης (Thomson & Pangrazi, 2003). Μεσοπρόθεσμα ωστόσο, η στάση της ανημπορίας μπορεί να μετατραπεί σε συνήθεια και συμπεριφορά, χαρακτηρίζοντας την ακαδημαϊκή πορεία του μαθητή (Covington, 2000). Η μαθημένη ανημπορία, οδηγεί το παιδί σε χαμηλά επίπεδα οργάνωσης της μάθησης και σχετίζεται αρνητικά με την επίτευξη στόχων (Ryan & Deci, 2000).

Οι αρχικές έρευνες των Overmier και Seligman (1967), κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η ολιγόλεπτη έκθεση σε ένα τραυματικό γεγονός, όπως η έκθεση μπροστά στους συμμαθητές λόγω επίπληξης, ή η ανακοίνωση αρνητικών αποτελεσμάτων σε διαγώνισμα, μπορεί να επιδράσει αρνητικά στο μαθητή μέσα στο μάθημα για δύο τουλάχιστον ώρες. Οι δυσκολίες μάλιστα που εμφανίζονταν, συνοψίζονταν σε τρεις τομείς: συμπεριφορικό τομέα, σχετιζόμενη μάθηση και συναισθηματική έκφραση. Ο τρόπος που ένα παιδί προσελάμβανε και αναπαρήγαγε την προσωπική του "ανημποριά" σχετιζόταν άμεσα με την αναποτελεσματικότητα των απαντήσεων ή πράξεων του (Overmier & Seligman, 1967; Seligman & Maier, 1967). Πιο συγκεκριμένα, τόνισαν ότι η τάση να αποδίδουμε την αποτυχία σε γενικούς αμετάβλητους και προσωπικούς λόγους, αντί για ειδικούς ποικίλους και παραστατικούς, κάνει τα άτομα πιο ευπαθή στη μαθημένη ανημποριά και στην κατάθλιψη.

Η μαθημένη ανημποριά σε γενικές γραμμές, βρέθηκε να οδηγεί τους νέους στην αποφυγή της αλληλεπίδρασης και εμπλοκής με καταστάσεις που θεωρούν ότι δε θα έχουν επιτυχία, παρά στην καταβολή προσπάθειας για αυτές (Nurmi, Salmela-Aro, & Ruotsalainen, 1994). Σε αντίθεση με αυτή τη στάση ωστόσο, άλλα άτομα εμφανίζονται πιο δραστήρια, με στόχους και αισιόδοξα όσον αφορά την εμπλοκή τους σε δύσκολες καταστάσεις. Τα χαρακτηριστικά των ατόμων αυτών συνοψίζονται σε τομείς όπως προγραμματισμός και εντατική επίλυση προβλημάτων (Nurmi et al., 1994), καταβολή υψηλής προσπάθειας (Pintrich, 2000b) και τέλος θετικές επιρροές και αποτελεσματικότητα (Kavussanu & Roberts, 1996).

Ο Nicholls (1984) σε μια έρευνα του με παιδιά μεγαλύτερα της ηλικίας των 11-12 ετών, βρήκε ότι τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες, έχουν πλήρως ανεπτυγμένους δύο τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους. Στον πρώτο από αυτούς που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation) η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων. Τα παιδιά δηλαδή συγκρίνουν την αθλητική τους ικανότητα με αυτή των άλλων και κατατάσσουν τον εαυτό τους ανάλογα. Στον δεύτερο που ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation), η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που το ίδιο κατέβαλλε, με το αν κατέκτησε καινούργιες δεξιότητες και με το αν υπήρξε ατομική βελτίωση (Nicholls, 1984).

Στον τομέα του αθλητισμού υπάρχουν πολλές έρευνες που έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στην δουλειά είναι θετικά συσχετισμένος με υψηλή παρακίνηση σε

αθλητές όλων των ειδών και επιπέδων. Είναι φανερό ότι τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη δουλειά, αισθάνονται επιτυχημένα, ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από την απόδοση τους. Αυτό συμβαίνει, επειδή, για τα άτομα αυτά, σημαντικό είναι να καταβάλλουν τη μέγιστη προσπάθεια και να βελτιωθούν. Τα παιδιά μεταξύ τους έχουν διαφορετική αντίδραση ως προς την αποτυχία και την επιτυχία. Και οι δυο αυτές καταστάσεις εκλαμβάνονται ως ερεθίσματα για βελτίωση και για περαιτέρω προσπάθεια (Vallerand, 1997).

Η ατομική προσπάθεια ωστόσο, αυξάνει ακόμη περισσότερο όταν το κλίμα παρακίνησης ενισχύεται από τον ίδιο τον καθηγητή της Φ.Α. ή τον προπονητή. Ο προσανατολισμός στην εργασία και τη μάθηση, εντείνεται όταν ο καθηγητής ωθεί την εκπαιδευτική διαδικασία προς τα εκεί και οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη δύναμη του κλίματος παρακίνησης. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας σε Ελληνικά σχολεία έδειξαν ότι μια σημαντική παράμετρος που καθορίζει τον προσανατολισμό του τμήματος στη δουλειά, είναι ο χρόνος που αφιερώνει ο καθηγητής Φ.Α. για διδασκαλία και ο χρόνος που οι μαθητές κάνουν πρακτική εξάσκηση στις ασκήσεις (Papaioannou, 1998, 1999).

Ο Papaioannou (1994), ανέπτυξε ένα ερωτηματολόγιο με σκοπό να μετρήσει τον τρόπο και το βαθμό της αντίληψης του κλίματος παρακίνησης σε μία τάξη Φ.Α. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα στην τάξη της Φ.Α. ήταν προσανατολισμένο στη δουλειά, το έβρισκαν πιο χρήσιμο, ευχάριστο και προκλητικό και είχαν καλύτερη απόδοση σε σχέση με τους μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα είχε ως προσανατολισμό να αναδείξει τους μαθητές με την καλύτερη απόδοση (Papaioannou, 1994).

Οι Peterson κá (1982) προσφέρουν μια πλήρη ανασκόπηση του ρόλου των τυχαίων επεξηγήσεων στην κατάθλιψη περιλαμβάνοντας στις μελέτες τους το ερωτηματολόγιο ASQ.

Ο "προσανατολισμός στην επίδοση" τα τελευταία χρόνια έχει διακριθεί, σε δύο διαφορετικούς προσανατολισμούς, την προσέγγιση της επίδοσης (performance-approach) και την αποφυγή της επίδοσης (performance-avoidance) (Elliot & Church, 1997; Middleton & Midgley, 1997). Papaioannou και Gouda (1999) Το διαχωρισμό του στόχου επίδοσης ή απόδοσης επιβεβαίωσαν και τα αποτελέσματα ερευνών των). Η προσέγγιση της επίδοσης δείχνει την προσπάθεια των ανθρώπων να κερδίσουν θετική

αξιολόγηση από τους άλλους, ενώ η αποφυγή της επίδοσης καταδεικνύει την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης. Η αποφυγή σχετίζεται άμεσα με το κοινωνικό «άγχος» (Skaalvik, 1997), το φόβο της αποτυχίας (Elliot & Church, 1997) και την αναζήτηση αναγνώρισης από δασκάλους και συμμαθητές, ταυτόχρονα με την προσπάθεια αποφυγής φανέρωσης μειονεκτημάτων (Midgley et al., 1998). Ο στόχος της μάθησης ανεβάζει την παρακίνηση της επίτευξης και της προσδοκίας της βελτίωσης των ικανοτήτων, ενώ δείχνει υψηλή συσχέτιση με την προσέγγιση της επίδοσης (Elliot & Church, 1997).

Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι η διάκριση προσέγγιση-αποφυγή λειτουργεί για πολλά άτομα και στον προσανατολισμό της μάθησης (Elliot, 1999; Pintrich, 2000a). Η προσέγγιση της μάθησης (mastery-approach), απεικονίζει τον κόπο προσέγγισης της απόλυτης ή προσωπικής ικανότητας και την επικράτηση στο έργο. Η αποφυγή της μάθησης (mastery-avoidance), απεικονίζει την προσπάθεια αποφυγής της απόλυτης ή προσωπικής ανικανότητας, που μεταφράζεται ως αποχή του ατόμου από τη δραστηριότητα εξαιτίας του φόβου αποτυχίας ή μη προσέγγισης προηγούμενων επιδόσεων (Elliot, 1999).

Οι Elliot και McCregor (2001), εξέτασαν την σκοπιμότητα του μοντέλου των τεσσάρων στόχων, 2 διαστάσεων για τον προσανατολισμό στη μάθηση και 2 διαστάσεων για το "εγώ" (μοντέλο 2X2). Ο προσανατολισμός στη μάθηση, διχοτομείται στην μάθηση και στην αποφυγή της ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ, (Papaioannou & Theodosiou, 1999) διχοτομείται σε δύο κατευθύνσεις, την ενίσχυση του εγώ ή της επίδοσης (approach achievement goal) και την αποφυγή αρνητικής αξιολόγησης ή προστασία του εγώ ή αποφυγή της επίδοσης (avoidance achievement goal). Από την άλλη πλευρά, η ενίσχυση του εγώ επικεντρώνεται στην ανάγκη του ατόμου για αποδοχή και θετική αξιολόγηση από το περιβάλλον του, ενώ η προστασία του εγώ καταδεικνύει την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης. Το πλαίσιο των τεσσάρων στόχων, ουσιαστικά φαίνεται να αποδίδει καλύτερα τα δεδομένα απ' ό,τι το τριχοτομημένο και πολύ περισσότερο- το διχοτομημένο πλαίσιο στόχων. Επίσης, οι Conroy, Elliot και Hofer (2003), στηριζόμενοι στο 2X2 μοντέλο, ανέπτυξαν ερωτηματολόγιο με καλές ψυχομετρικές ιδιότητες, όπως παραγοντική εγκυρότητα, χρονική σταθερότητα και εξωτερική εγκυρότητα μετρώντας τα ίδια άτομα τέσσερις φορές μέσα σε διάστημα τριών εβδομάδων.

Τα παραπάνω ερωτηματολόγια συμβάλλουν στην ανίχνευση μαθητών με διαφορετικούς στόχους μάθησης και επίδοσης, ιδιαίτερα αυτών που αποφεύγουν τη μάθηση (Elliot, 1999; Elliot & McCregor, 2001; Conroy et al., 2003). Φαίνεται πως τα παιδιά, μετά από μια πιθανή αποτυχία, πολλές φορές δοκιμάζουν αισθήματα ντροπής, φόβου και απογοήτευσης (Wong & Weiner, 1981). Τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο "Εγώ", είναι πολύ πιθανό να σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια ύστερα από αποτυχίες καθώς δεν θα μπορούν να αισθανθούν ευτυχισμένα ξεπερνώντας τους άλλους. Ιδιαίτερα εκείνα που δεν έχουν μεγάλη ικανότητα αισθάνονται μειονεκτικά έναντι των συμμαθητών τους και έχουν την πεποίθηση ότι δεν μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα. Έτσι, αυτή η ομάδα των παιδιών οδηγείται εξαιτίας όλων αυτών των συναισθημάτων, μακριά από τους χώρους άθλησης αλλά και στην μαθημένη ανημποριά (Wong & Weiner, 1981).

Η δομή του επεξηγηματικού στιλ ανικανότητας, εισήχθη στη λογοτεχνία της "μαθημένης ανημποριάς" ως ένας μηχανισμός, για να εξηγήσει τη σχέση μεταξύ της εμπειρίας ανεξέλεγκτων αρνητικών γεγονότων και δυσκολιών στην παρακίνηση, γνώσης και συναισθήματος, που θεωρείται ότι χαρακτηρίζει το φαινόμενο "μαθημένη ανημποριά". Το προσωπικό στιλ ενός ατόμου, η γενική του τάση στο να παράγει παρόμοιες τυχαίες εξηγήσεις για γεγονότα, φάνηκε να είναι χρήσιμη στην εξήγηση, γιατί μερικά άτομα, που εκτίθενται σε γεγονότα αποτυχίας, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενες αποτυχίες, για κάποιο διάστημα αναπτύσσουν αρνητικά ψυχολογικά συμπτώματα, όπως κατάθλιψη, ενώ άλλα άτομα, όχι. Το αναδιαμορφωμένο μοντέλο, αναφέρει ότι, όταν ένα άτομο είναι αντιμέτωπο με ένα ανεξέλεγκτο κακό γεγονός, θα αναρωτηθεί γιατί συνέβη. Πολλές μελέτες σε ανθρώπους χαρακτηριζόμενους ως "άτυχους", (Wong & Weiner, 1981) υποστηρίζουν αυτόν τον βασικό ισχυρισμό. Το μοντέλο ισχυρίζεται πως ο τρόπος που οι άνθρωποι θα απαντήσουν στην ερώτηση «γιατί», θα βοηθήσει να προσδιοριστεί η προσαρμογή τους στο γεγονός. Οι Abramson, κá (1978), υποστηρίζουν ότι υπάρχουν τρεις διαστάσεις που σχετίζονται με τις τυχαίες συμπεριφορές του ατόμου και πως η κάθε διάσταση σχετίζεται με μια συγκεκριμένη πλευρά προσαρμογής του ατόμου σ' ένα ανεξέλεγκτο γεγονός.

Σε γενικές γραμμές, οι παραδοσιακές κλινικές μελέτες της "μαθημένης ανημποριάς", προκαλούν εμπειρίες αποτυχίας και μετά μετρούν την προσπάθεια σε ένα άλλο καθήκον

(Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978). Οι Peterson και Barret (1987), βρήκαν ότι οι μαθητές με προσδιοριστικό Στιλ ανικανότητας, είχαν χαμηλότερα ποσοστά στο τέλος της πρώτης χρονιάς, απ' ότι οι άλλοι μαθητές, οι οποίοι δεν παρουσίαζαν το ίδιο Στιλ. Ο Mikulincer (1988), εξέθεσε τους συμμετέχοντες ατομικά ή σε μια ή σε τέσσερις ή σε καμιά εμπειρία αποτυχίας, πριν ολοκληρώσουν μια γνωστική δραστηριότητα. Αυξημένη προσπάθεια παρατηρήθηκε στην κατάσταση μιας αποτυχίας, όπου οι συμμετέχοντες με αδύναμο προσδιοριστικό Στιλ, ξεπέρασαν τους συμμετέχοντες με μη αδύναμο προσδιοριστικό Στιλ. Αντιστρόφως στις καταστάσεις 4 αποτυχιών ή καθόλου αποτυχίας, το αδύναμο στυλ είχε χαμηλότερα αποτελέσματα στο διανοητικό καθήκον. Οι Moore, Strube και Lacks (1984), χρησιμοποίησαν ένα μοντέλο 2X2, στο οποίο οι ερευνητές επηρέασαν την έκθεση των συμμετεχόντων, είτε σε μια αρχική επιτυχία ή αποτυχία, είτε σε μια συνεργασία που ακολούθησε το αρχικό καθήκον ή σε μη συνεργασία. Βρήκαν ότι οι συμμετέχοντες με αδύναμο προσδιοριστικό Στιλ, οι οποίοι εκτέθηκαν σε αρχική αποτυχία, στην παρουσία μιας επιτυχούς συνεργασίας, τα πήγαν καλύτερα απ' ότι παρόμοιοι συμμετέχοντες που εκτέλεσαν το αρχικό καθήκον χωρίς συνεργασία.

Η παρακίνηση, η καταβολή προσπάθειας και το αποτέλεσμα, είναι μερικοί τομείς που ελέγχθηκαν και σε αθλητές που βρίσκονται σε υψηλά προπονητικά επίπεδα (Kim & Duda, 2001). Σ' αυτές τις περιπτώσεις, η χρήση δραστηρίων στρατηγικών προσπάθειας, σχετιζόταν με μεγαλύτερο βαθμό αντιλαμβανόμενου ελέγχου και ικανοποίησης, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα, την καλύτερη επίδοση σε διεθνές επίπεδο. Παρόλα αυτά, οι Kim και Duda (2001), σημείωσαν, ότι δεν είναι απλό να υποθέσουμε ότι οι στρατηγικές που βασίζονται στο πρόβλημα είναι προσαρμοσμένες, ενώ αυτές που βασίζονται στο συναίσθημα είναι μη προσαρμοσμένες ιδιαίτερα στα ανταγωνιστικά σπορ. Αυτό επεξηγείται αν αναλογιστεί κανείς ότι η αποτελεσματικότητα, εξαρτάται από το είδος της πίεσης που ο αθλητής δέχεται και τη χρονική στιγμή που αυτή λαμβάνει χώρα, (πριν, κατά τη διάρκεια, μετά το διαγωνισμό). Επίσης, εάν η αναφερομένη αποτελεσματικότητα της στρατηγικής που δέχθηκε, εξετάζεται κατά τη διάρκεια ή μετά το γεγονός (βραχυπρόθεσμα – μακροπρόθεσμα) (Kim & Duda, 2001). Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί, ότι η διαδικασία της προσπάθειας είναι δυναμική και συνίσταται σε φάσεις πρωτευόντων και δευτερευόντων υπολογισμών.

Είναι κατανοητό λοιπόν ότι πολλά προβλήματα που προκύπτουν σε μία τάξη Φ.Α. όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος από κάποιους μαθητές, η έκφραση μελαγχολικού ή καταθλιπτικού συναισθήματος και σαφώς η μείωση της απόδοσης τους, σχετίζονται άμεσα με το κλίμα παρακίνησης μέσα σε αυτή την τάξη ή γενικότερα στο αθλητικό περιβάλλον. Δε θα πρέπει να παραβλεφθεί ωστόσο, πως η γενικότερη στάση που ένας μαθητής υιοθετεί έναντι στα παρεχόμενα ερεθίσματα και απέναντι στη μάθηση είναι πολυπαραγοντική και καθορίζεται σε συνάρτηση με παράγοντες, όπως η προσωπικότητα και η ψυχοσύνθεσή του.

Καθορισμός του προβλήματος

Η διαδικασία μέσω της οποίας οι μαθητές μαθαίνουν να αντιδρούν έναντι στη μάθηση, είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη παροντική τους απόδοση, τη μεσοπρόθεσμη μάθηση αλλά και τη μακροπρόθεσμη εξέλιξή τους. Η πλειάδα των ερευνών που έχουν λάβει χώρα μέχρι σήμερα, επικεντρώνονται στα αίτια της μαθημένης ανημποριάς, τον αντίκτυπο αυτής στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στους παράγοντες εκείνους που συνιστούν ένα κλίμα παρακίνησης για τους μαθητές. Η επικέντρωση πολλών ερευνητών στο ζήτημα της μαθημένης ανημποριάς φανερώνει και την ανάγκη διερεύνησης του προβλήματος. Επιπρόσθετα, ο συσχετισμός της μαθημένης ανημποριάς με το κλίμα παρακίνησης αποτελεί τομέα υψίστης σημασίας για την προώθηση της μάθησης σε παιδιά σχολικής ηλικίας, όχι απλά για το μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά γενικότερα για την εκπαίδευση.

Σημασία της έρευνας

Η διερεύνηση των αιτίων της μαθημένης ανημποριάς και των παραγόντων ανάκλησης αυτών των αιτίων, με στόχο την ενθάρρυνση και προτροπή του μαθητή προς τη μάθηση μέσω ενός κλίματος "παρακίνησης", μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία νέων ή στην τροποποίηση παλαιότερων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Τα προγράμματα αυτά, θα στοχεύουν στην αύξηση της παρακίνησης των μαθητών προς την άσκηση και την φυσική δραστηριότητα, τη μείωση της αδιαφορίας που παρατηρείται στους εφήβους και την ανάπτυξη των γνώσεων όλων όσων ασχολούνται με τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό (καθηγητές φυσικής αγωγής, προπονητές) ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι στο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν.

Η μελέτη της μαθημένης ανημποριάς αποτελεί αντικείμενο μελέτης για πολλούς ερευνητές (Li & Hanner, 1996; Harackiewicz & Barron, 2000; Dweck, 1999). Ωστόσο, ο συσχετισμός των παραγόντων “μαθημένη ανημποριά” και “κλίμα παρακίνησης” σε έφηβους μαθητές στην Ελλάδα, δεν έχει σχεδιαστεί ακόμη. Έτσι η ανίχνευση του κλίματος παρακίνησης καθώς και η αξιολόγηση της μαθημένης ανημποριάς σε τμήματα φυσικής αγωγής θα αποτελέσει ένα χρήσιμο και αξιόπιστο εργαλείο για τον κάθε ένα που θα ήθελε να ασχοληθεί με την παρακίνηση. Επιπλέον η έρευνα αυτή θα προσθέσει στοιχεία στη νέα τάση διαχωρισμού του προσανατολισμού της μάθησης, σε προσέγγιση και αποφυγή και τις διαφορετικές επιπτώσεις τους στη συμπεριφορά των μαθητών.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί η σχέση μεταξύ του κλίματος παρακίνησης και της μαθημένης ανημποριάς στο μάθημα της Φ. Α. Η παρούσα έρευνα στοχεύει να βρει τη σχέση αυτών των δύο μεταβλητών καθώς και το πως επηρεάζει η μια την άλλη μέσα σε μια τάξη Φυσικής Αγωγής. Με την παρούσα εργασία, θα αξιολογηθεί επιπλέον η μαθημένη ανημποριά μεταξύ των διαφόρων ηλικιών των παιδιών που θα λάβουν μέρος στην έρευνα.

Τα ερωτηματολόγια θα αποτελέσουν τα εργαλεία για την ανίχνευση μαθητών – μαθητριών, με διαφορετικούς στόχους μάθησης και επίδοσης, ιδιαίτερα δε, αυτών που αποφεύγουν τη μάθηση. Είναι εμφανές αρκετές φορές μάλιστα, πως τα παιδιά μετά από μια πιθανή αποτυχία, πολλές φορές δοκιμάζουν αισθήματα ντροπής, φόβου και απογοήτευσης. Τα παιδιά αυτά, συχνά καταφεύγουν στη “λύση” της μαθημένης ανημποριάς εγκαταλείποντας τις προσπάθειές τους για μάθηση.

Απώτερος στόχος της έρευνας αυτής, είναι η κατανόηση της σημαντικότητας της παρακίνησης των παιδιών σε όλες τις φάσεις της εκπαίδευσης, στόχος που θα μπορούσε να ανήκει και στους γενικότερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος της Φ.Α., τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η παρακίνηση αυτή σκοπό έχει, όχι μόνο την εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους μαθητές για τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες κατά το μάθημα της Φ.Α., αλλά πολύ περισσότερο στην υιοθέτηση μιας στάσης ζωής προσανατολισμένη στη φυσική δραστηριότητα. Η καταπολέμηση της μαθημένης ανημποριάς σε συνδυασμό με την ενίσχυση των

ψυχοκινητικών δεξιοτήτων των παιδιών, μπορεί να συμβάλλουν ουσιαστικά στην προώθηση της δια βίου άσκησης.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Μαθημένη ανημποριά: (learned helplessness): συμπεριφορά που δημιουργήθηκε κατόπιν μη επιτυχούς ανταπόκρισης σε μια κατάσταση μάθησης και χαρακτηρίζεται από αισθήματα μειονεξίας, ενίοτε μελαγχολίας, και επιδρά αρνητικά ή απορριπτικά σε μελλοντική εμπλοκή σε παρόμοιες καταστάσεις.

Παρακίνηση (motivation): ορμές, ανάγκες και επιθυμίες που ρυθμίζουν την κατεύθυνση ένταση και συνέχιση μιας συμπεριφοράς. Η δύναμη που προκαλεί την έναρξη, την κατεύθυνση, την ένταση και τη διατήρηση μιας συμπεριφοράς (Epstein, 1989).

Παρακίνηση για επίτευξη (achievement motivation): προδιάθεση για προσέγγιση ή αποφυγή ανταγωνιστικών καταστάσεων.

Στόχοι επίτευξης (achievement goal orientations): ο σκοπός της ενασχόλησης με μια δραστηριότητα.

Υποθέσεις της έρευνας

Με βάση τα αποτελέσματα των προηγούμενων ερευνών που αναφέρθηκαν πιο πάνω, οι υποθέσεις της έρευνας είναι οι εξής:

A) Οι στόχοι αποφυγής αναμένεται να έχουν θετική συσχέτιση με την μαθημένη ανημποριά.

B) Οι στόχοι προσέγγισης αναμένεται να έχουν αρνητική συσχέτιση με την μαθημένη ανημποριά.

Γ) Η αντίληψη της έμφασης του καθηγητή Φυσικής Αγωγής στους στόχους θα προβλέπει την υιοθέτηση αντίστοιχων στόχων στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Δ) Η αντίληψη έμφασης του καθηγητή Φυσικής Αγωγής στη βελτίωση σχετίζεται αρνητικά με την ανάπτυξη της μαθημένης ανημποριάς.

Ε) Η αντίληψη έμφασης του καθηγητή Φυσικής Αγωγής στην αποφυγή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη της μαθημένης ανημποριάς.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας εστιάζονται στον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Θεωρήθηκε ωστόσο, ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες έδιναν απαντήσεις που ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα και είχαν κατανοήσει επαρκώς το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων.

II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ο ορισμός της "Μαθημένης Ανημποριάς"

Οι Overmier και Seligman (1967), εστίασαν τη προσοχή τους σε μη ελεγχόμενα αποτρεπτικά γεγονότα που σχετίζονται με τη μάθηση μιας συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα εξέτασαν πως επιδρούσαν στη συμπεριφορά των εκπαιδευόμενων ζώων αρνητικά γεγονότα. Από την έρευνα τους προέκυψε ότι η ολιγόλεπτη έκθεση (>3-5 λεπτά) σε μέσης διάρκειας (5 δευτερολέπτων περίπου) μη ελεγχόμενο από αυτούς, τραυματικό ερέθισμα διατάρασσε την εκπαιδευτική διαδικασία για 2 ώρες με δραματικές δυσκολίες. Προσδιόρισαν τις δυσκολίες σε τρεις τομείς: 1) διαχείριση συμπεριφοράς, 2) μάθηση και 3) συναισθηματική έκφραση. Το φαινόμενο αυτό το αποκάλεσαν "μαθημένη ανημποριά" γιατί πίστεψαν ότι τα ζώα μάθαιναν μέσω της έκθεσης ότι η συμπεριφορά τους ήταν αναποτελεσματική (Overmier & Seligman, 1967). Ο όρος ωστόσο της "μαθημένης ανημποριάς", εισήχθη ακόμη νωρίτερα, όταν είχε ακόμη περιγραφεί ως ένα φαινόμενο σχετιζόμενο με την "τιμωρία" ως "φόβο από την αίσθηση της ανημποριάς". Οι όροι αυτοί χρησιμοποιήθηκαν αργότερα από αρκετούς ερευνητές με όμοιο τρόπο (American College of Sports Medicine, 1988).

Αυτό το οποίο ήταν μοναδικό ήταν ο θεωρητικός μηχανισμός που προσφέρθηκε ώστε να μπορεί το φαινόμενο να αξιολογηθεί ποιοτικά. Ο μηχανισμός αυτός ήταν "γνωστικού τύπου": η αντίληψη και η μάθηση της ανεξαρτησίας ανάμεσα στις απαντήσεις και στα εξαγόμενα και η ανάπτυξη μιας προσδοκίας μελλοντικής έλλειψης ελέγχου η οποία επιδρούσε στη μείωση της επιθυμίας για προσπάθεια ενασχόλησης. Αυτή η θεωρία διερευνήθηκε ιδιαίτερα από αρκετούς ερευνητές (Seligman & Shulman, 1986; Weintraub & Schulman, 1980). Ωστόσο, η θεωρία της μαθημένης ανημποριάς, διευρύνθηκε ακόμη περισσότερο, όταν αποδόθηκαν σε αυτή, ιδιότητες που σχετίζονταν με πιθανή έκφραση κατάθλιψης στα άτομα που εμφάνιζαν σημεία μαθημένης ανημποριάς (Seligman et al., 1976; Abramson et al., 1978; Peterson & Seligman, 1984; Conley & Pintrich, 2003). Η εξήγηση για την εμφάνιση της συμπεριφοράς τους είναι ένα θέμα που μέχρι και σήμερα διερευνείται (Durgam, 2001).

Ως φαινόμενο η μαθημένη ανημποριά, παρουσιάζεται και σε άλλους οργανισμούς, όταν αυτοί εμπλέκονται σε μια διαδικασία μάθησης ή εκπαίδευσης, όπως τα άλογα. Οι τελευταίες έρευνες ωστόσο, δεν εστιάζουν απλά και μόνο σε άτομα που βρίσκονται σε

μια εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και σε άτομα εμπλεκόμενα σε δύσκολες καταστάσεις, όπως είναι οι έντονες καταστάσεις πόνου (Li et al., 2007). Το φαινόμενο της μαθημένης ανημποριάς παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον όχι απλά γιατί απαντάται σε ανθρώπους σε εκπαιδευτική ή μη διαδικασία, σε διάφορα εκπαιδευτικά αντικείμενα ή στο μάθημα της φυσικής αγωγής, όπως στην παρούσα έρευνα, αλλά γιατί βρίσκει εφαρμογή ακόμη και σε άλλα είδη, όπως στα άλογα, που βρίσκονται υπό εκπαίδευση, στα οποία φαίνεται να συντελούνται νευρικές προσαρμογές ως απάντηση σε μη ελεγχόμενες εμπειρίες (Hall & Goodwin, 2008).

Η “μαθημένη ανημποριά” ως συνιστώσα ατομικών και κοινωνικών επιρροών

Η έρευνα για την μαθημένη ανημποριά, εστιάζει σε τέσσερις ευρείς τομείς, οι οποίοι είναι: 1) Συνέπειες εμπειριών, συνέπειες που σχετίζονται με αλλαγές προερχόμενες από κυτταρικούς μηχανισμούς έως και αποτυχίες σε επαγγελματικές καταστάσεις, 2) ο ρόλος του φόβου και του άγχους ως γενεσιουργά αίτια, 3) η ανάπτυξη μηχανισμών ανάλυσης και απόδοσης γνωστικών στοιχείων και αξιολόγησης- επεξήγησης αυτών, στην εισαγωγή της ανημποριάς στη συμπεριφορά, και 4) άμεση δοκιμασία αυτών των μοντέλων (Overmier, 2002a).

Όσον αφορά τις συνέπειες των εμπειριών, θα πρέπει να αναφερθεί ή κοινή αποδοχή της διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του ατόμου και δη του εφήβου, από τους μέχρι εκείνου του σημείου εμπειρίες του. Οι εμπειρίες αυτές μπορεί να αφορούν στο στενά οικογενειακό περιβάλλον, στο άμεσα φιλικό, στο σχολικό ή εξωσχολικό. Η ανατροφοδότηση που ο μαθητής παίρνει από την πρώτη και μεταγενέστερες επαφές του με ένα ερέθισμα, θα διαμορφώσουν κατά πολύ τη μετέπειτα συμπεριφορά του σε ανάλογα ερεθίσματα – καταστάσεις (Hidi & Harachiewicz, 2000).

Ο φόβος για το αποτέλεσμα και η αναβίωση παλαιότερων αρνητικών καταστάσεων ως απάντηση σε ερεθίσματα, αλλά και το άγχος που προκαλείται από αυτά, μπορούν να λειτουργήσουν ως γενεσιουργά αίτια για την ανημποριά (Nicholls, Patashnick, & Nolen, 1985). Αρκετοί ερευνητές μάλιστα, συσχέτισαν τη μαθημένη ανημποριά με τα καταθλιπτικά επεισόδια (Lazarus, 1991). Οι κλινικές μελέτες, έχουν συνδέσει την υπόθεση ότι η κατάθλιψη ως τρόπος αντίδρασης σε αρνητικά γεγονότα σε ανθρώπους είναι παρόμοια με την κατάσταση της μαθημένης ανημποριάς, χαρακτηριζόμενη από την προσδοκία της μελλοντικής έλλειψης ελέγχου. Από παλιά μάλιστα, οι ερευνητές

υπέθεταν ότι η κατάθλιψη είναι μια αρνητική γνωσιακή κατάσταση, μια αρνητική εκτίμηση του ίδιου του εαυτού του ατόμου, του κόσμου και των μελλοντικών τεκταινόμενων (Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978).

Ο πιθανός ρόλος των γνωσιακών καταστάσεων στην κατάθλιψη, οδήγησε τους ερευνητές να επαναπροσδιορίσουν την υπόθεση της μαθημένης ανημποριάς και να καταλήξουν στο ότι το προσωπικό Στιλ του κάθε ατόμου για τα αρνητικά ή θετικά γεγονότα που του συμβαίνουν, μπορούν να προσδιορίσουν το χρόνο του εκπαιδευτικού μαθήματος, και την παρουσία δυσκολιών αυτοεκτίμησης σε κατάθλιψη (Abramson et al., 1978). Προτάθηκε μάλιστα μια τριπλή απόδοση επεξήγησης της μαθημένης ανημποριάς και της κατάθλιψης: α) Εσωτερική- εξωτερική, β) Σταθερή – ασταθής και γ) Γενική/ σφαιρική – ειδική. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η απόδοση των αρνητικών συμβάντων σε εσωτερικά αίτια, οδηγεί το άτομο σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, ενώ η απόδοση των αρνητικών συμβάντων σε εξωτερικά αίτια δεν οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, η απόδοση των θετικών συμβάντων σε εσωτερικά αίτια ενίσχυε την αυτοεκτίμηση ενώ σε εξωτερικά όχι. Τέλος, η απόδοση των αιτίων αρνητικών καταστάσεων σε συγκεκριμένα- σταθερά γεγονότα, οδηγούσε σε καταστάσεις ανημποριάς χρόνο με το χρόνο, ενώ η απόδοση κακών συμβάντων σε γενικά αίτια και καταστάσεις μπορεί να οδηγούσε σε γενίκευση της ανημποριάς (Smith, Duda, Allen, & Hall, 2002). Εναλλακτικά, η απόδοση των αιτίων κακώς κείμενων σε ασταθή, συγκεκριμένα γεγονότα θα μπορούσε να οδηγήσει σε παροδικές καταστάσεις με συγκεκριμένες δυσκολίες. Η επεξήγηση των θετικών καταστάσεων με εξωτερική, συγκεκριμένη και ασταθή αιτιολόγηση, μπορεί να αυξήσει το πόσο ευάλωτος είναι κανείς στην κατάθλιψη, ενώ η απόδοση των αρνητικών καταστάσεων σε εσωτερικές, σταθερές και γενικές αιτίες μπορεί να μειώσει την ευαλωτότητα στην ανημποριά και την κατάθλιψη (Abramson et al., 1978; Smith et al., 2002; Overmier et al., 2002).

Μια ακόμη θεωρία που μπορεί να παρέχει εξηγήσεις για τη συμπεριφορά των ατόμων, είναι η κοινωνικογνωστική θεωρία του Bandura (1986), η οποία και επικεντρώνεται γύρω από την αυτο-αποτελεσματικότητα των ατόμων και τις πεποιθήσεις αυτών. Η "αυτό-αποτελεσματικότητα" των ατόμων, αναφέρεται στις «κρίσεις των ατόμων για τις ικανότητές τους, να οργανώσουν και να εκτελέσουν τη σειρά των απαιτούμενων ενεργειών, προκειμένου να πετύχουν ένα συγκεκριμένο σκοπό» (Bandura, 1977a,b, 1997).

Εκτός από το ρόλο των ενδογενών αιτιών στην πρόκληση της "μαθημένης ανημποριάς", σημαίνουν ρόλο διαδραματίζει και ο κοινωνικός παράγοντας, άλλοτε ενισχύοντας τον μαθητή στην προσπάθειά του και άλλοτε υποβαθμίζοντας την ίδια την προσπάθεια, με επακόλουθο τη μείωση των κινήτρων, τη διατάραξη της απόδοσης και της μάθησης του μαθητή (Dweck, 1999).

Η ενέργεια του κοινωνικού παράγοντα, εν προκειμένω του γυμναστή ή του προπονητή, δηλ η επικοινωνία του με τους μαθητές, η ανατροφοδότηση που παρέχει, το κλίμα που συντηρεί κλπ., παίζει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση προσανατολισμών. Οι σύσταση των στόχων έγκειται στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον του, στην ανατροφοδότηση που αυτό θα λάβει, τις εμπειρίες που θα αποκομίσει μέσω της κοινωνικής συνδιαλλαγής του, μέσω της παρατήρησης, της μίμησης ή ακόμη και μέσω της απλής αποδοχής των αξιών ενός ενήλικα (Dweck, 1999). Πάντως σύμφωνα με το κυβερνητικό μοντέλο, με κάποιον τρόπο σίγουρα από τους παραπάνω, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους προσανατολισμούς που προβάλλει το περιβάλλον και προσπαθούν συνήθως να τους ακολουθήσουν.

Η εκμάθηση μιας άσκησης μέσα από την έμφαση στην προσωπική βελτίωση που δίνει ο εκπαιδευτικός, προσανατολίζει τους μαθητές στο να μάθουν την άσκηση και εμπλέκονται έτσι σε γνωστικές διαδικασίες (ανάλυση κινήσεων, παρατήρηση εκτέλεσης, διορθώσεις, αλλαγές στρατηγικής). Μετά την επιτυχημένη έκβαση της προσπάθειας προκύπτουν αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης που ενδεχομένως θα ενισχύσουν την αξία της προσπάθειας και τον προσανατολισμό στη βελτίωση (Παπαϊωάννου, 2000).

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η διαπίστωση ότι η συνεχής επίδραση των περιστασιακών κοινωνικών παραγόντων στην ανθρώπινη αντίληψη και παρακίνηση, δημιουργεί μεταβολές στην αντίληψη και παρακίνηση στο ευρύτερο πλαίσιο ζωής της ανθρώπινης προσωπικότητας (Παπαϊωάννου, 2000). Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η πρόταση, ότι αν το κοινωνικό κλίμα είναι θετικό και προσανατολισμένο στη μάθηση μπορεί να δημιουργήσει σταθερές βάσεις υιοθέτησης του στόχου της προσωπικής βελτίωσης από τους μαθητές, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, όταν το κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο δεν ενισχύει τη διαδικασία αυτή, ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στην υιοθέτηση συμπεριφοράς "ηττημένου" και κατά συνέπεια να εκδηλώσει τη συμπτωματολογία της μαθημένης ανημποριάς (Παπαϊωάννου, 2000).

Μηχανισμός επίδρασης της Μαθημένης Ανημπορίας σε σχολικό περιβάλλον

Αρκετές έρευνες σήμερα, είναι προσανατολισμένες στους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους ο κάθε μαθητής προσεγγίζει τη μάθηση, παρακινείται ή όχι, και διαχειρίζεται τις προκλήσεις στο σχολείο (Midgley, Kaplan & Middleton, 2001; Nurmi, Onatsu & Haavisto, 1995) ή στο Πανεπιστήμιο (Peterson et al., 1982). Η παρακίνηση τους μαθητή δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση αλλά μια δυναμική, που χρήζει διαρκούς υποστήριξης και ενίσχυσης. Πολλές έρευνες βεβαιώνουν ότι από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, η παρακίνηση των παιδιών όσον αφορά στο μάθημα της φυσικής αγωγής μειώνεται σταδιακά. Η μείωση αυτή ωστόσο, συνοδεύεται και από ταυτόχρονη μείωση της έμφασης των εκπαιδευτικών στην εργασία και τη μάθηση του αντικειμένου της φυσικής αγωγής (Digelidis, Papaioannou, Della, & Kouli, 2003; Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004). Οι ίδιοι οι καθηγητές φυσικής αγωγής, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, έχει αποδειχθεί ότι μπορούν να αυξήσουν την αντίληψη έμφασης στη μάθηση με αντίστοιχη αύξηση του στόχου των μαθητών στη προσωπική βελτίωση και αποδυνάμωση του στόχου των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ (Christodoulidis, Papaioannou & Digelidis, 2001; Digelidis, Papaioannou, Christodoulidis & Laparidis, 2002). Οι παραπάνω ερευνητές εφάρμοσαν παρεμβατικά προγράμματα στα οποία δόθηκε βαρύτητα στην επίτευξη προσωπικών στόχων σε τεστ αθλητικών δεξιοτήτων ή φυσικής κατάστασης, στη συνεργασία και στην αμοιβαία διδασκαλία, στον καθορισμό στόχων βελτίωσης του σκορ ή της τεχνικής για κάθε άσκηση, στη μεγιστοποίηση του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης, στη συχνή υπενθύμιση της αξίας της προσωπικής βελτίωσης και συνεργασίας και στη χρησιμοποίηση ασκήσεων και παιχνιδιών που προσανατολίζουν στη δουλειά. Στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε σημαντική πρόοδος των θετικών στάσεων ως προς τη άσκηση και την αλληλοβοήθεια.

Αξίζει να προστεθεί στο σημείο αυτό, η συμβολή της κοινωνικογνωστικής Θεωρίας, στα πλαίσια της οποίας εξετάστηκε η Θεωρία της Σχεδιασμένης Συμπεριφοράς (Ames 1992; Ames & Archer, 1988), σύμφωνα με την οποία, η πρόθεση είναι ο απαραίτητος "παρακινητής" για την ανάπτυξη μιας συμπεριφοράς. Η γνώση της πρόθεσης, μπορεί να οδηγήσει συνάμα στην πρόβλεψη μιας πιθανής συμπεριφοράς. Οι στάσεις μπορούν να αξιολογηθούν ως "θετικές ή αρνητικές" ως προς την υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς. Οι

στάσεις δε, έχουν ως αφετηρία τους τις πεποιθήσεις του ατόμου για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά και αφορούν τα "πιστεύω" του για την πιθανότητα η συμπεριφορά να οδηγήσει σε συγκεκριμένα αποτελέσματα τα οποία αξιολογούνται (Armitage & Conner, 1999).

Το σχολικό περιβάλλον μάθησης, μπορεί να συσχετισθεί θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και με εποικοδομητικές συμπεριφορές έναντι της σχολικής εργασίας, όπου η αντίληψη ενός περιβάλλοντος προσανατολισμένου στην επίδοση και την κοινωνική σύγκριση σχετίζεται αρνητικά ή καθόλου μ' αυτές τις παραμέτρους. (Ames & Archer, 1988; Seifriz, Duda, & Chi, 1992). Η έμφαση του εκπαιδευτικού στη μάθηση ενισχύει την υιοθέτηση του προσανατολισμού της μάθησης από τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα, αυξάνει την αντίληψη της χρησιμότητας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Ταυτόχρονα, από την παραπάνω έρευνα προέκυψε ότι η έμφαση του εκπαιδευτικού στη μάθηση σχετίζεται αρνητικά ή καθόλου με τον ανταγωνισμό, το φόβο για λάθη και την αποφυγή της προσπάθειας. Οι καθηγητές είναι προσανατολισμένοι αποκλειστικά στη μαθησιακή διαδικασία και δεν ενισχύουν με κανένα τρόπο τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μαθητές. Οι μαθητές μάλιστα που αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα μάθησης να είναι προσανατολισμένο στη μάθηση και λιγότερο στην επίδοση, δε συνηθίζουν να αναφέρουν ότι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής τους, προτιμούν περισσότερο τους μαθητές που είναι ικανότεροι στα σπορ. Ένα κλίμα με ισχυρή έμφαση στη μάθηση φαίνεται ότι ωθεί τα παιδιά να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες ακόμη κι όταν οι απαιτήσεις του έργου είναι υψηλές (Papaioannou, 1995).

Το φαινόμενο της μαθημένης ανημποριάς στο σχολικό περιβάλλον, δίνει σημεία από τα οποία κανείς μπορεί να προβλέψει την ανάπτυξη του ή μη. Σε μια τελευταία έρευνα οι Cole κά (2007), εντόπισαν ότι η μαθημένη ανημποριά μπορεί να έχει πρόωρη έναρξη και να σχετίζεται όχι απλά με την απογοήτευση από μια δραστηριότητα, αλλά να συνδέεται με αρνητικά οικογενειακά γεγονότα, τραυματικά (όπως οι γονείς σημείωσαν στην έρευνα). Αποκαλύφθηκε επιπλέον, ότι σημαντικό ρόλο στην πρόωρη συμπτωματολογία διαδραμάτισε η ατομικότητα κάθε παιδιού η οποία επηρέασε την κινητοποίηση και την πρόσληψη γνώσης (Cole et al., 2007).

Μαθημένη ανημποριά και βιολογική έκφραση

Λεπτομερείς έρευνες πάνω στο φαινόμενο της μαθημένης ανημποριάς, έχουν αποκαλύψει νευροχημικές αλλαγές με την εμφάνιση μη ελεγχόμενου στρες. Αρκετές έρευνες παρέχουν αποδείξεις για την εμπλοκή σεροτονεργικών καναλιών (Button, Mathieu, & Zajak, 1996; Biddle, 1993). Οι έρευνες αυτές, οι οποίες στηρίζονται στη μελέτη ζώων, υποστηρίζουν ότι ο βιολογικός συσχετισμός των συμπεριφορικών διαταραχών σε ζώα, που προκαλείται από μη ελεγχόμενο "σοκ", ενεργοποιεί τον σεροτονεργικό μηχανισμό, με την λεμφο-υποθαλαμική κυκλοφορία, ο οποίος λειτουργεί ως κέντρο για την προσαρμογή στο στρες (Biddle, 1993). Ο Biddle και οι συνεργάτες του, πραγματοποίησαν ένα πείραμα χωρίζοντας τα ζώα σε δύο κατηγορίες, εκείνη που χαρακτηρίσανε ως "ομάδα μαθημένης ανημποριάς" (OMA), λόγω προηγούμενων αντιδράσεων μη αντοχής στη ματαίωση, και σε μια δεύτερη, την "ομάδα μη-μαθημένης ανημποριάς" (OMMA). Μετά από το πείραμα, και ενώ εξέθεσαν τα ζώα σε συνθήκες στρες, βρήκαν ότι η πρώτη ομάδα (OMA), δεν μπορούσε να διαχειριστεί την κατάσταση του στρες της, δεν έκανε τίποτα για να την αποφύγει. Σε βιολογική βάση εντοπίστηκαν προ συναπτικοί υποδοχείς (5-HT), στο φλοιό, στον ιππόκαμπο, στο διάφραγμα και στον υποθάλαμο. Επιπλέον βρέθηκε σε *in vitro* έρευνες, αυξημένη έκκριση σεροτονίνης. Επιπλέον εντοπίστηκαν, αλλαγές στη δραστηριότητα της προσυναπτικής σεροτονίνης στον υποθάλαμο και στον ιππόκαμπο του εγκεφάλου. Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, στην ομάδα ελέγχου (OMMA), δεν παρατηρήθηκε καμία αλλαγή στους υποδοχείς και τη σεροτονίνη. Σε ορισμένες περιπτώσεις μάλιστα, σημειώθηκε και ελάττωση της πυκνότητας των υποδοχέων (Wu, et al., 1999; Tanaka, 2000; Vollmayr, Simonis, Weber, Gass, & Henn, 2003).

Τέλος, οι Koka και Hein (2003) από την έρευνα τους κατέληξαν σε 2 συμπεράσματα, τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα: 1) το μη ελεγχόμενο στρες, ευαισθητοποιεί τους σεροτονεργικούς νευρώνες με παράλληλη απελευθέρωση κορτικοτροπίνης η οποία ενεργεί στους τύπου II υποδοχείς, 2) η συχνή υπερβολική απελευθέρωση σεροτονίνης ως αποτέλεσμα- απάντηση στην προηγούμενη κατάσταση, είναι υπεύθυνη για την έκλυση της συμπεριφοράς της μαθημένης ανημποριάς (Koka & Hein, 2003).

Οι επιπτώσεις της μαθημένης ανημποριάς σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο

Ο "τραυματισμός" του ατόμου πριν την οδήγηση του σε μια κατάσταση μαθημένης ανημποριάς, μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις του σε ποικίλους κοινωνικούς και ψυχολογικούς ρόλους (Rosenbaum & Varvin, 2007). Η μετατραυματική περίοδος, όχι απλά συνοδεύεται από αισθήματα ανημποριάς, αλλά και ανασφάλειας, απώλειας βασικής πίστης στις δεξιότητες και στον ίδιο εαυτό. Σημαντική είναι ωστόσο, η διατάραξη της ικανότητας για έλεγχο και ρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων (φόβου, στρες, θυμού, ντροπής). Η διατάραξη της ικανότητας για συμβολοποίηση των τραυματικών καταστάσεων μπορεί να απειλεί το μυαλό με χαοτικές καταστάσεις ενάντια στο "Εγώ" το οποίο προσπαθεί να υπερασπιστεί τον εαυτό του (Rosenbaum & Varvin, 2007).

Η αρνητική κριτική που ασκείται στο άτομο, είτε ενδογενώς είτε από το εξωτερικό περιβάλλον, μετά το πέρας μιας αποτυχημένης προσπάθειας ή δραστηριότητας, επηρεάζει την μετέπειτα πορεία του. Σε περίπτωση μάλιστα που αναφέρεται κανείς σε άτομα χαμηλής αυτοπεποίθησης τότε αυξάνεται και ο κίνδυνος της εμφάνιση της κατάστασης της μαθημένης ανημποριάς. Σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα, ένα και μοναδικό ισχυρό τραύμα είναι αρκετό για να εισαγάγει αλλαγές στη συμπεριφορά του ατόμου (Conroy, 2001). Οι αλλαγές αυτές μπορούν να είναι ιδιαίτερα έντονες σε βαθμό μάλιστα, που μπορεί το άτομο να παρουσιάσει συμπτωματολογία κατάθλιψης (Cole et al., 2007).

Σύμφωνα με την έρευνα της Κοσμίδου (2000), υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ανημποριά, την ανάπτυξη αισθημάτων ντροπής και αυτομομφής, στην ψυχοκινητική καθυστέρηση ή ανησυχία, την απώλεια της ενέργειας, την ανηδονία, την αϋπνία και τη διέγερση.

Ο Sideridis (2005), πραγματοποίησε μια έρευνα με 214 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού, πάνω στην επίτευξη των στόχων και την ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας. Στα παιδιά χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο για τον εντοπισμό της κατάθλιψης (Children's Depression Inventory), (Maehr & Micholls, 1980), και για τον εντοπισμό του άγχους (Anxiety Subscale of the revised Children's Manifest Anxiety scale) (Morgan & Goldston, 1987). Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα αυτών, τα παιδιά χωρίστηκαν σε υποομάδες που φανέρωναν τον τρόπο συσχετισμού τους με τη μάθηση αλλά και βάση του μοντέλου μάθησης το οποίο ήταν το πιο πρόσφορο για να μάθουν

(μοντέλο "επικέντρωσης- μάθησης" και μοντέλο "αποφυγής της μάθησης"). Όσον αφορά την εμφάνιση στοιχείων κατάθλιψης, βρέθηκε ότι το μοντέλο "επικέντρωσης- μάθησης", δεν σχετιζόταν θετικά με το άγχος, τα αρνητικά αποτελέσματα και την κατάθλιψη. Αντιθέτως, το μοντέλο της "αποφυγής της μάθησης", σχετιζόταν ισχυρά με το άγχος και την κατάθλιψη. Το μοντέλο που ήταν επικεντρωμένο στο στόχο, συσχετιζόταν αρνητικά με το άγχος και την κατάθλιψη (Harackiewicz et al., 2002).

Επιπτώσεις μαθημένης ανημποριάς σε γνωστικό επίπεδο

Σε αρκετές έρευνες διερευνήθηκε το εάν και κατά πόσο το στρες και η κατάσταση της μαθημένης ανημποριάς μπορεί να έχει επιπτώσεις στον γνωστικό τομέα των ατόμων. Τα πειράματα ωστόσο πραγματοποιήθηκαν σε εργαστηριακό χώρο και αμφισβητείται εν μέρει η γενίκευση τους στους ανθρώπους. Οι Song et al. (2006), βρήκαν ότι η μαθημένη ανημποριά μπορούσε να προκαλέσει μεταβολές και βλάβες συγκεκριμένα, στο γνωστικό τομέα του ζώου, στη μάθηση και στη μνήμη, κάτι που παρατηρήθηκε και σε κατάσταση χρόνιας ύπαρξης μέτριας έντασης στρες. Από την άλλη πλευρά, ο Newton (1999), από την έρευνα του κατέληξε σε αντίθετα αποτελέσματα με τους προαναφερθέντες ερευνητές. Βρήκε ότι η χρόνια έκθεση σε χαμηλής έντασης πολλαπλές στρεσογόνες καταστάσεις, μπορούν να βελτιώσουν τη μάθηση και τη μνήμη.

Σύγκριση των δύο φύλων

Αρκετές προηγούμενες έρευνες έχουν αναφέρει διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, όσον αφορά την αντίδραση απέναντι σε αρνητικά γεγονότα, στον τρόπο που επιδιώκουν ή αποφεύγουν ένα στόχο τα άτομα, αλλά και τη διαφορετικότητα με την οποία μεταφράζεται μέσα στη συμπεριφορά τους ένα γεγονός (Dalla, Edgcomb, Whetstone, & Shors, 2008). Οι άρρενες, σύμφωνα με την έρευνα των Dalla κ.ά. (2008) φαίνεται να καθιστούν εαυτούς "ανάπηρους" (self- handicap), σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι γυναίκες. Οι Li και Hamer (1996), από την άλλη πλευρά, βρήκαν ότι υφίστανται διαφορές ανάμεσα στα φύλα, με προδιάθεση στο να καθιστούν εαυτούς "αναπήρους" και ανήμπορους και μάλιστα οι άνδρες εμφάνιζαν σε μεγαλύτερο ποσοστό την τάση αυτή συγκρινόμενοι με τις γυναίκες.

Από την άλλη πλευρά, σε μια έρευνα των Stantage, Treasure, Hooper και Kuczka (2007), βρέθηκε ότι οι κοινωνικές απαιτήσεις από μια γυναίκα σε αθλητική δραστηριότητα- στόχο, αναμενόταν να είναι χαμηλότερη σε σύγκριση με εκείνη ενός άνδρα. Οι Elliot και Church (1997), προμήνυαν για τις γυναίκες χειρότερα αποτελέσματα και χαμηλότερους στόχους σε όμοια αγωνίσματα με εκείνα ανδρών συναδέλφων τους. Σε ένα βαθμό μάλιστα, αποτελέσματα τέτοιων ερευνών υπέβαλαν τις γυναίκες σε διαδικασία "μαθημένης ανημποριάς". Η έρευνα των Robert, Schinke, Wendy, και Jerome (1991), επικεντρώθηκε πάνω σε αυτό το ερώτημα, αν και γιατί δηλαδή, μπορεί να υπάρχουν διαφορές εις βάρος των γυναικών σε επίπεδο επίτευξης στόχων και λειτουργίας του μοντέλου της ανημποριάς. Η υπόθεση που εξέτασαν και τελικά υποστήριξαν, ήταν ότι τα παιδιά υποβάλλονταν σε μαθημένους στερεοτυπικούς ρόλους οι οποίοι τελικά τους έκαναν να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα ή να την εγκαταλείπουν θεωρώντας ότι δεν θα τα καταφέρουν.

Η έρευνα των Galloway, Leo, Rogers, και Armstrong (1995) έδειξε ότι τα αγόρια είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν συμπεριφορά μαθημένης ανημποριάς σε σχέση με τα κορίτσια ως απάντηση στην αποτυχία. Τα αποτελέσματα δείχνουν ωστόσο, ότι τα κορίτσια εκφράζουν περισσότερη χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα αγόρια (Brennan & Ausander, 1979; Robert, Schinke, Wendy, & Jerome, 1991). Τα αποτελέσματα των ερευνών δίστανται και αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί λόγω της ηλικίας των παιδιών του δείγματος. Όσο μεγαλώνουν και ωριμάζουν αποκτούν διαφορετικές απόψεις, αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια τα ερεθίσματα που δέχονται, εμφανίζουν μεγαλύτερη ή μικρότερη αντοχή στη ματαίωση, δέχονται άλλη παρακίνηση, οργανώνονται διαφορετικά (Roberts, Treasure, & Balague, 1998).

Η έρευνα των Dalla κ.ά. (2008), παρουσίασε ότι η διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, δεν σχετιζόταν με την παρουσία ορμονών φύλου στην εφηβεία. Επιπλέον, οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετιζόνταν με την έκθεση στη τεστοστερόνη κατά την εμβρυϊκή και προγεννητική περίοδο (Dalla et al., 2008). Από την άλλη πλευρά, οι Walker, Hinhood, Masters, Deilenberg και Day (2008), απέδωσαν τις διαφορές ανάμεσα στα άτομα όσον αφορά τη μαθημένη ανημποριά, σε συμπεριφορικούς καθαρά παράγοντες και κυρίως σε προγενέστερες του, μαθημένες συμπεριφορές. Συγκεκριμένα μέσα από ένα πείραμα που διενήργησαν, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι η μαχητικότητα και η επίθεση για υπεράσπιση εαυτού μπορεί να είναι χαρακτηριστικά

προσωπικότητας, που το άτομο δυνητικά χρησιμοποιεί ως μέσα αντιστάθμισης και εναντίωσης στο φόβο και στο φαινόμενο της μαθημένης ανημποριάς.

Τα είδη της παρακίνησης

Ο όρος "παρακίνηση" ορίστηκε από τους Weinberg και Gould (1995) ως η κατεύθυνση και η ένταση μιας προσπάθειας. Η κατεύθυνση σχετίζεται με την προσέγγιση, την εγκατάλειψη ή παραμονή σε μία δραστηριότητα ή κατάσταση, ενώ η ένταση με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο. Η παρακίνηση ταξινομείται και εκφράζεται με τρεις μορφές, εξωτερική, εσωτερική, και έλλειψη παρακίνησης.

Η εσωτερική παρακίνηση αναφέρεται στην ευχαρίστηση και απόλαυση που βιώνει ένα άτομο από την ενασχόλησή του με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, παρά την έλλειψη υλικών ανταμοιβών ή εξωτερικών περιορισμών. Οι Deci και Ryan (1985) θεωρούν ότι πηγή της εσωτερικής παρακίνησης είναι οι ψυχολογικές ανάγκες του ατόμου για ικανότητα και αυτο-καθορισμό. Παλαιότερα, οι περισσότεροι ερευνητές πίστευαν ότι η εσωτερική παρακίνηση είναι μονοδιάστατη, πρόσφατες τους μελέτες διαχωρίζουν την εσωτερική παρακίνηση σε τρεις, ανεξάρτητες μεταξύ τους μορφές (Deci & Ryan, 1985; Pelletier et al., 1995; Vallerand & Briere, 1997). Αυτές είναι οι εξής: εσωτερική παρακίνηση για μάθηση, εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη και εσωτερική παρακίνηση για διέγερση (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Η συνέχεια του αυτοκαθορισμού στο περίγραμμα των τύπων της παρακίνησης, τα ρυθμιστικά στυλ των τύπων της παρακίνησης, η συμπεριφορά και οι σχετικές διαδικασίες (Ryan & Deci, 2000).

Παρακίνηση	Έλλειψη παρακίνησης	Εξωτερική Παρακίνηση				Εσωτερική παρακίνηση
		Εξωτερικό	Εσωτερικής Πίεσης	Αναγνωρ. ρύθμισης	Ολοκλήρωσης	
Στυλ ρύθμισης	Μη ρύθμιση	Εξωτερικό	Εσωτερικής Πίεσης	Αναγνωρ. ρύθμισης	Ολοκλήρωσης	Εσωτερικό
Αντύληπτη αιτιότητα	Απρόσωπος	Εξωτερικό	Κάτι εξωτερικό	Κάτι εσωτερικό	Εσωτερικός	Εσωτερικός
Συμπεριφορά	Μη αυτοκαθοριζόμενη				Αυτοκαθοριζόμενη	
Σχετικές διαδικασίες ρύθμισης	Έλλειψη	Παρουσία εξωτερικών πιέσεων	Εστίαση στην επιδοκιμασία	Αξία της δράσης	Σύνθεση αναγνωρίσιμων ρυθμίσεων στον εαυτό	Έμφυτη
	-ικανοτήτων	-πιέσεων	-Εμπλοκή του εγώ	-πρόσωπο σπουδαίο		-Διασκέδαση
	-σκοπών	-αμοιβών	-Αμοιβές ή τιμωρίες	Αντλαμβανόμενες επιδιώξεις	Συναίσθηση Αναλογία	-Χαρά
	-αξίας δραστηριότητας	-τιμωριών υποχωρήσεων				-Ικανοποίηση -Ευχαρίστηση

Σε νεότερη έρευνα οι Vallerand και Briere (1997) πρότειναν την ταξινόμηση της εσωτερικής παρακίνησης σε τρεις κατηγορίες: α) την εσωτερική παρακίνηση για γνώση (κατά την οποία το άτομο συμμετείχε σε μια δραστηριότητα για να βιώσει ικανοποίηση και ευχαρίστηση από τη γνώση), β) την εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη και γ) την εσωτερική παρακίνηση για αισθητική διέγερση (για να νιώσει το άτομο συναισθήματα χαράς και αισθητηριακής απόλαυσης). Οι τρεις αυτές υποκατηγορίες εσωτερικής παρακίνησης είναι υψηλά αλληλοσυσχετιζόμενες.

Η εσωτερική παρακίνηση για μάθηση αναφέρεται στην ευχαρίστηση και απόλαυση που βιώνει το άτομο όταν μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι (π.χ. μάθηση της τεχνικής στην ενόργανη, πάλη). Η εσωτερική παρακίνηση για επίτευξη μπορεί να οριστεί ως η απόλαυση και ευχαρίστηση που δέχεται κάποιος όταν προσπαθεί να πετύχει ή να δημιουργήσει κάτι (π.χ., η ευχαρίστηση από την εκμάθηση δύσκολων τεχνικών στην κολύμβηση). Η χαρά, οι έντονες συγκινήσεις καθώς και η αισθητική εμπειρία που αισθάνεται κάποιος όταν εκτελεί μία δραστηριότητα (π.χ. οι έντονες συγκινήσεις που βιώνουν οι αθλητές από την ίδια την κίνηση, καταδύσεις, πολεμικές τέχνες) και που τον οδηγούν στην ενασχόληση με αυτή, ορίζεται ως εσωτερική παρακίνηση για διέγερση.

Η εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) έχει ως αίτιο το ίδιο το αποτέλεσμα, τη νίκη, το βραβείο, τον έπαινο κλπ. Οι Deci και Ryan μαζί με τους συνεργάτες τους (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connell, 1989) πρότειναν ότι η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να εμφανιστεί με τις εξής τέσσερις διαφορετικές μορφές: εσωτερική ρύθμιση, εξωτερική ρύθμιση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση και ολοκληρωμένη ρύθμιση.

Η εσωτερική ρύθμιση, σχετίζεται με εσωτερικές πιέσεις που δέχεται ένα άτομο, κυρίως συναισθηματικής φύσης, όπως άγχος, ενοχή, φόβο. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να σημειωθεί η απόφαση του ατόμου για άσκηση με στόχο τη μείωση του σωματικού του βάρους και η ανάδυση ενοχικών συναισθημάτων από την έλλειψη πλήρους συμμετοχής στην εσωτερική αυτή δέσμευση. Η εξωτερική ρύθμιση από την άλλη πλευρά στιγματίζει μια συμπεριφορά, η οποία οδηγείται από εξωτερικούς παράγοντες, συνήθως υλικούς, ή ακόμη και από εξαναγκασμούς άλλων ατόμων. Για παράδειγμα, η συμμετοχή του αθλητή σε έναν αγώνα απλά λόγω οικονομικού κινήτρου ή λόγω της δέσμευσης του απέναντι στον προπονητή του προς αποφυγή ρήξης μαζί του. Όταν το άτομο κατευθύνεται από την αναγνωρίσιμη ρύθμιση τότε συμμετέχει σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα επειδή αναγνωρίζει τα οφέλη από τη συμμετοχή του σε αυτή (κοινωνικές σχέσεις, βελτίωση της υγείας). Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι απολαμβάνει τη δραστηριότητα. Στην περίπτωση αυτή, παρόλο που οι λόγοι συμμετοχής είναι εξωτερικοί η συμπεριφορά ρυθμίζεται εσωτερικά, αφού το άτομο έχει την επιλογή της συμπεριφοράς του χωρίς να του επιβάλλεται εξωτερικά. Τέλος, η ολοκληρωμένη ρύθμιση σχετίζεται με μία συγκεκριμένη συμπεριφορά η οποία έχει ενσωματωθεί αρμονικά στο άτομο. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής αποφασίζει να μελετήσει παρά να πάει να διασκεδάσει με τους φίλους τους, επειδή την άλλη μέρα έχει εξετάσεις.

Έλλειψη παρακίνησης (Amotivation). Ορισμένες φορές το άτομο, βιώνει μια έλλειψη ελέγχου της συμπεριφοράς του ή δεν αντιλαμβάνεται κανένα λόγο για οτιδήποτε κάνει. Δεν υπάρχει σαφής στόχος και αυτό το οδηγεί στο να θέλει να διακόψει τη δραστηριότητα. Το πιο πιθανό μάλιστα είναι η διακοπή της δραστηριότητας. Η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζεται ως έλλειψη παρακίνησης. Η έλλειψη παρακίνησης σχετίζεται άμεσα με την έννοια της μαθημένης ανημποριάς (Vallerand, 1997) επειδή όταν το άτομο βρίσκεται στη κατάσταση αυτή έχει την

αίσθηση ότι οι ενέργειές του δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα δεν μπορεί να κάνει τίποτα για αυτό και έτσι είναι καταδικασμένο να αποτύχει.

Ο χρόνος ενασχόλησης με μια δραστηριότητα σχετίζεται άμεσα με την παρακίνηση που δέχεται το άτομο. Συγκεκριμένα, οι Frederick και Ryan (1995) αναφέρουν ότι η ενασχόληση με δραστηριότητες για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πιθανότερο να συμβεί όταν τα άτομα είναι εσωτερικά παρακινημένα παρά εξωτερικά. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η εσωτερική παρακίνηση προβλέπει την πρόθεση των μαθητών να διατηρήσουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Goudas, Biddle, & Underwood, 1995a; Goudas, Biddle, & Underwood, 1995b). Τέλος, και η αποσύνδεση από τον αθλητισμό φαίνεται να συνδέεται με μειωμένη εσωτερική παρακίνηση (Pelletier et al, 1995). Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητός ο σημαντικός ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης στον χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού.

Ατομικό και κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης της παρακίνησης

Η παρακίνηση σύμφωνα με όλους τους ερευνητές είναι μια έννοια πολυδιάστατη, μη στάσιμη, μεταβαλλόμενη που σχετίζεται άμεσα με τον βαθμό του αυτο- καθορισμού του ατόμου, του βαθμού δηλαδή που το άτομο έχει τον έλεγχο των ιδίων του πράξεων. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Deci και Ryan (2000) όλες οι μορφές της παρακίνησης βρίσκονται σε μία συνέχεια. Στο ένα άκρο βρίσκονται αυτές που έχουν υψηλό βαθμό αυτό-καθορισμού, τους δηλαδή οι διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης, η ολοκληρωμένη και αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Μετά ακολουθούν οι διάφορες μορφές εξωτερικής παρακίνησης, που εμφανίζουν χαμηλό βαθμό αυτό-καθορισμού (εσωτερική πίεση και εξωτερική ρύθμιση) και τέλος η έλλειψη παρακίνησης. Αρκετές έρευνες έχουν εστιάσει μεταξύ των διαφόρων μορφών παρακίνησης σε διάφορους τομείς όπως η εκπαίδευση (Ryan & Connell, 1989), ο αθλητισμός (Pelletier et al., 1995), και η σχολική και πανεπιστημιακή φυσική αγωγή (Goudas, Biddle, & Fox, 1994).

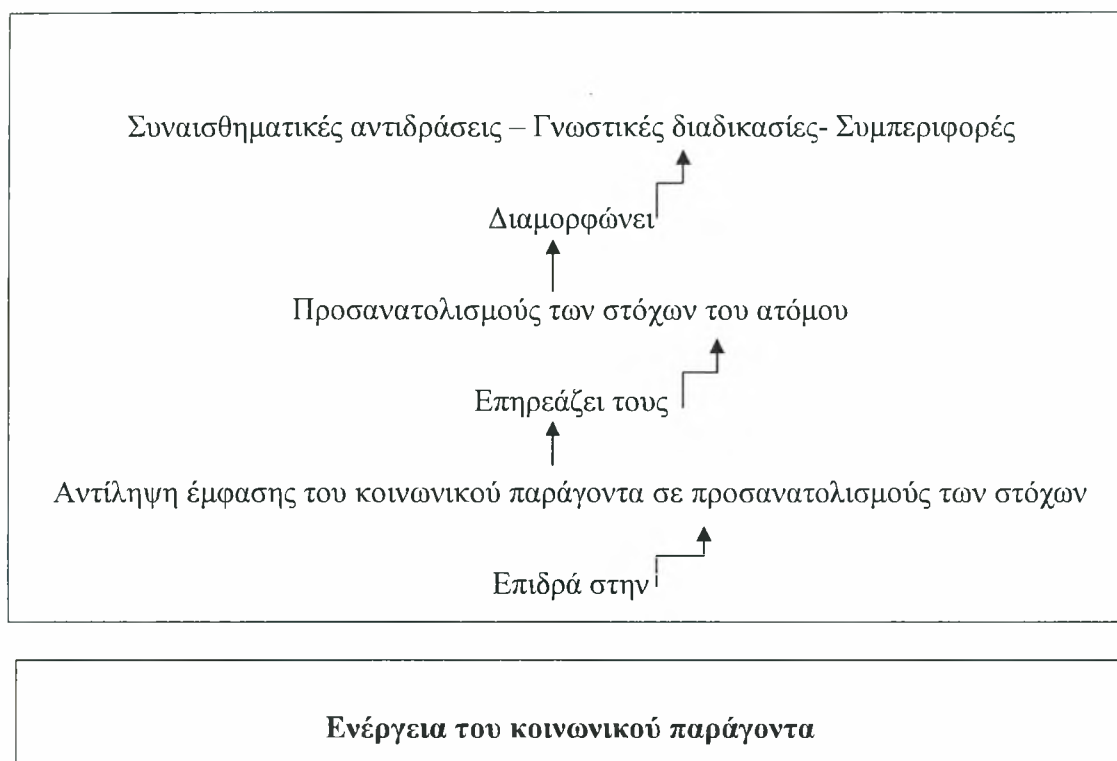
Η εσωτερική παρακίνηση λοιπόν, στηρίζεται στην παραδοχή της αυτονομίας του ατόμου- μαθητή όσον αφορά τις πράξεις του. Η έρευνα των Prusak, Treasure και Darst (2004), σε κορίτσια γυμνασίου, έδειξε την επίδραση της ελεύθερης επιλογής στην παρακίνηση. Συγκεκριμένα, η περιστασιακή παρακίνηση των συμμετεχόντων

αυξάνονταν σημαντικά ενώ γενικά η αδιαφορία μειώνονταν όταν δίνονταν σε εκείνους το δικαίωμα επιλογής μαθησιακών δραστηριοτήτων. Σε μια πιο σύνθετη μελέτη με παραπλήσιους σκοπούς (Ntoumanis, 2002), οι μαθητές με μεγαλύτερη αντίληψη αυτονομίας επέδειξαν καλύτερα σκορ στην προσπάθεια, τη διασκέδαση και τη συνεργατική μάθηση και χαμηλότερα σκορ στην έλλειψη παρακίνησης, την ανία και την άνιση αναγνώριση, ενώ οι μαθητές με τη χαμηλή αυτοδιάθεση σκόραραν ψηλά στην πλήξη και την αδιαφορία. Τα γεγονότα που συμβάλλουν στην ενίσχυση και προώθηση του αυτο- καθορισμού, φαίνεται να επιδρούν θετικά στην εσωτερική παρακίνηση (Vallerand, 1997; Goudas & Biddle, 1994).

Η εσωτερική παρακίνηση επηρεάζεται ωστόσο και από δύο ακόμη παράγοντες, την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις και την εξατομικευμένη αίσθηση της ικανότητας (Deci & Ryan, 1985; Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003). Αυτοί οι παράγοντες είναι ιδιαίτερα σημαντικοί στη φυσική αγωγή και τα σπορ. Ο τρόπος που ένα άτομο συνδέεται κοινωνικά με τους γύρω, καθορίζει την αυτοαντίληψη του, την ενισχύει ή και την υποβιβάζει. Η εικόνα του εαυτού του ατόμου, δεν είναι παρά η ανάκλαση της προβολής του ιδίου, στα μάτια των ατόμων που συνιστούν το κοινωνικό περίγυρο του. Η ανάγκη για ανατροφοδότηση του ατόμου όσον αφορά τα στοιχεία της προσωπικότητας του και η ανάγκη για κοινωνική συναναστροφή είναι στοιχεία που τον συνοδεύουν σε όλη του τη ζωή από την παιδική, στην ενήλικη και μεταενήλικη ζωή με διαφορά μόνο ως προς την ένταση. Όσο για την αντίληψη της ικανότητας, αυτή αλλάζει με την ηλικία. Για παράδειγμα, παιδιά της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου μπορεί να συνεχίσουν να προσπαθούν με την ίδια ένταση σε ασκήσεις, ακόμη κι αν δεν τα καταφέρνουν με την πρώτη προσπάθεια. Σε αντιδιαστολή, τα παιδιά της Ε΄ τάξης μειώνουν την προσπάθειά τους σε ανάλογη περίπτωση, γιατί νιώθουν λιγότερο ικανά από τους άλλους σε κάποιες αθλητικές δεξιότητες. Τέλος, όσο η ηλικία αυξάνει και το άτομο προσθέτει εμπειρίες, και μεταβαίνει στην περίοδο της εφηβείας (π.χ., στο Λύκειο), εγκαταλείπει ιδιαίτερα γρήγορα τις προσπάθειες με την αντίληψη ότι δεν κατέχει το απαιτούμενο ταλέντο (Miller, 1985; Xiang, Lee, & Williamson, 2001). Όταν όμως τα άτομα ενδιαφέρονται μόνο για την ανάπτυξη των προσωπικών τους ικανοτήτων, παύουν να ασχολούνται τόσο με το αν έχουν γεννηθεί ταλέντα ή όχι όσο και με τις συγκρίσεις της ατομικής τους επίδοσης με τις επιδόσεις των άλλων. Σ' αυτήν

την περίπτωση δεν αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι τον κίνδυνο μείωσης της αντίληψης των ικανοτήτων τους και κατ' επέκταση της εσωτερικής τους παρακίνησης.

Στην έρευνα τους, οι Duda και Nicholls (1992) έδειξαν ότι παιδιά μεγαλύτερα από 11-12 ετών έχουν πλήρως αναπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους, για να κρίνουν την ικανότητά τους. Ο πρώτος τρόπος, είναι ο "προσανατολισμός στο εγώ" ή "προσανατολισμός στην επίδοση", και ο δεύτερος είναι ο "προσανατολισμός στη δουλειά". Στον πρώτο από αυτούς, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation), ή «προσανατολισμός στην επίδοση» (performance orientation) η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων. Ο μαθητής συγκρίνει την αθλητική του ικανότητα με αυτή των άλλων και κατατάσσει τον εαυτό του ανάλογα. Τα παιδιά που υιοθετούν αυτόν τον προσανατολισμό είναι πολύ πιθανό να εγκαταλείψουν τις προσπάθειες τους μετά από αποτυχίες γιατί δε θα αισθάνονται επιτυχημένα. Ιδίως τα παιδιά με μικρότερες ικανότητες αισθάνονται ντροπή, άγχος και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η χαμηλή τους αυτοαντίληψη τα οδηγεί επιπλέον σε δυσμενείς προβλέψεις για την κατάληξη των προσπαθειών τους, μια γενική εικόνα εαυτού, η οποία προέρχεται και ενισχύεται από την επίδραση του κοινωνικού παράγοντα. (Σχήμα 1) (Digelidis & Papaioannou, 1999; Duda, 1996; Goudas et al., 1994; Papaioannou, 1994, 1995, 1997; Papaioannou & Theodorakis, 1996).



Σχήμα 1. Διαδικασία επίδρασης του κοινωνικού παράγοντα στους στόχους και ενδεχόμενες συνέπειες (Papaioannou, 1999, 2001).

Από την άλλη πλευρά, κατά τον «προσανατολισμό στη δουλειά» (task orientation), ή προσανατολισμό στη μάθηση (learning or mastery orientation) η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που κατέβαλε, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την ατομική του βελτίωση. Τα άτομα που υιοθετούν αυτό το είδος του προσανατολισμού διατηρούν υψηλή αυτο-παρακίνηση, ανεξάρτητα από την επίδοση τους και αισθάνονται επιτυχημένοι ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα. Σαφώς αυτό γίνεται επειδή τα άτομα αυτά δε συνδέουν άμεσα την επιτυχία με τη νίκη ή την ήττα. Οι δύο αυτές καταστάσεις επιδρούν ως ερεθίσματα για προσωπική βελτίωση και αύξηση της προσπάθειας. Έτσι η ικανοποίηση από την προσωπική πρόοδο ωθεί σε νέες προσπάθειες. Πιθανά προβλήματα που συναντώνται αντιμετωπίζονται χωρίς αισθήματα φόβου, άγχους ή μειονεξίας (Diggelididis & Papaioannou, 1999; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Goudas et al., 1994; Papaioannou, 1995, 1997; Duda, 1993, 1996).

Σε μια πρόσφατη έρευνα των Standage et al., (2007), ελέγχθηκαν 70 άτομα σχολικού επιπέδου κατά το μάθημα της φυσικής αγωγής, ώστε να προσδιοριστεί η επίπτωση ενός μοντέλου επικεντρωμένου στο “εγώ” ή στη “μάθηση” όσον αφορά το κλίμα παρακίνησης. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής, έδειξαν ότι τα άτομα που ήταν επικεντρωμένα στο “εγώ”, παρουσίασαν θετική συσχέτιση με τη μαθημένη ανημποριά σε σχέση με εκείνα που ήταν επικεντρωμένα στη “μάθηση”. Τα αποτελέσματα λοιπόν αποδεικνύουν ότι οι δάσκαλοι φυσικής αγωγής θα μπορούσαν να ελαχιστοποιούν της καταστάσεις παρακίνησης που είναι εστιασμένες στο “εγώ” και να προωθούν εκείνες που στηρίζονται στη μάθηση, για να ενισχύσουν την παρακίνηση στο σχολικό περιβάλλον (Standage et al., 2007).

Η παρακίνηση στη σχολική τάξη

Σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη του προσανατολισμένου στόχου είναι αυτό που καλείται ‘κλίμα παρακίνησης’ στη σχολική τάξη (Nickolls, 1989; Ames, 1992). Το κλίμα παρακίνησης, διαμορφώνεται ανάλογα και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, που σχετίζονται με την ιδιοσυγκρασία των παιδιών, τη σχέση που αυτά αναπτύσσουν με τον δάσκαλο, το αντικείμενο της γνώσης, την ανατροφοδότηση. Αναφέρονται έξι διαστάσεις του κλίματος με το ακρωνύμιο T-A-R-G-E-T: Task (αναφέρεται στις δραστηριότητες της τάξης), Authority (αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων), Recognition (αναφέρεται στη διανομή και τις ευκαιρίες για αμοιβές) Grouping (σχετίζεται με τον τρόπο που ομαδοποίησης των μαθητών) Evaluation (ρυθμίζει την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση) και Time (αναφέρεται στο ρυθμό μάθησης) (Treasure & Roberts, 1995).

Κατά τον Παραϊοαννου, η μάθηση (βελτίωση) και η επίδοση (κοινωνική σύγκριση), ορίζονται ως οι δυο βασικές διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης τόσο στη σχολική φυσική αγωγή όσο και στον εξωσχολικό αθλητισμό (Papaioannou, 1994). Η αντίληψη του προσανατολισμού του κλίματος στην επίδοση συνδέεται με τον προσωπικό προσανατολισμό του ατόμου στο εγώ, ενώ η αντίληψη ότι το κλίμα ενισχύει στη βελτίωση, συνδέεται άμεσα με τον προσανατολισμό στη δουλειά (Ntoumanis & Biddle, 1998). Το κλίμα τροφοδοτείται από αυτές τις προοπτικές που οδηγούν στην υιοθέτηση, ισχυρότερης και μεγαλύτερης διάρκειας, συμμετοχής της τάξης στον ένα (task) ή τον άλλο (ego) προσανατολισμό. Ο προσανατολισμός έτσι λειτουργεί ως κύριος

περιστασιακός παράγοντας του κλίματος που αντιλαμβάνονται οι μαθητές και κατευθύνει στην ολοκλήρωση και την ανάπτυξη του εγγενούς ενδιαφέροντος και κατ' επέκταση των προσωπικών στόχων.

Σε μια τελευταία μεγάλης κλίμακας ερευνητική προσπάθεια (Papaioannou, Karastogiannidou και Theodorakis, 2004) με 2786 μαθητές, 200 τάξεις και 67 καθηγητές φυσικής αγωγής, ελέγχθηκαν οι επιδράσεις του κλίματος παρακίνησης της τάξης στους εξατομικευμένους προσανατολισμούς των στόχων (task-ego) και στις συμπεριφορές, την ατομικότητα και στις προθέσεις των μαθητών για άσκηση. Με δεδομένα που συλλέχθηκαν στην αρχή και το τέλος της χρονιάς, βρέθηκε μεταξύ άλλων ότι η ευστάθεια του προσανατολισμού των προσωπικών στόχων φθείρονταν ή αλλοιώνονταν από την ασυμβατότητα του κλίματος.

Το κλίμα παρακίνησης στην τάξη της φυσικής αγωγής, μπορεί να σχετίζεται και με άλλους παράγοντες όπως την "αίσθηση της ιδιοκτησίας- κτήματος της σχολικής γνώσης". Κατά την έρευνα τους σε αστικά σχολεία των Η.Π.Α., οι Paignon, Desrichard, και Bollon (2004) βρήκαν ότι τόσο οι ομάδες παιδιών που ήταν επικεντρωμένες στο "εγώ", όσο εκείνες που ήταν επικεντρωμένες στο "στόχο- εργασία", είχαν μέση θετική συσχέτιση με τον παράγοντα "ιδιοκτησία".

Το σχολικό κλίμα μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί και η γνώση αυτού, ανεβάζει καλύτερα την αντίληψη της ικανότητας σε σχέση με την κοινωνική σύγκριση, δίνει έμφαση στη προσωπική δουλειά, γιατί οι μαθητές αντιλαμβάνονται την προσπάθεια συνδεδεμένη με την επιτυχία κι έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να απογοητευτούν σε περίπτωση αποτυχίας, ιδιαίτερα οι 'αδύνατοι' μαθητές. Ο Papaioannou (1995a) έδειξε ότι οι μαθητές παρακινούνται ανεξάρτητα της αντίληψης των ικανοτήτων που έχουν όταν αντιλαμβάνονται ένα υψηλά προσανατολισμένο κλίμα μάθησης. Αντίθετα όταν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πολύ χαμηλών μαθησιακών στόχων, η παρακίνησή τους καθορίζεται από τη σχέση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας που έχουν και της πρόκλησης που αντιμετωπίζουν. Ακόμη και το παιχνίδι, που είναι βασικός παράγοντας θετικού κλίματος και αύξησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα, επιβάλλεται να γίνεται οργανωμένα και στα πλαίσια του προσανατολισμού στη δουλειά, στη μάθηση και στην κατανόηση της σημασίας και της χρησιμότητας του μαθήματος (π.χ. υγεία, κοινωνικές σχέσεις, ηθική ανάπτυξη) (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

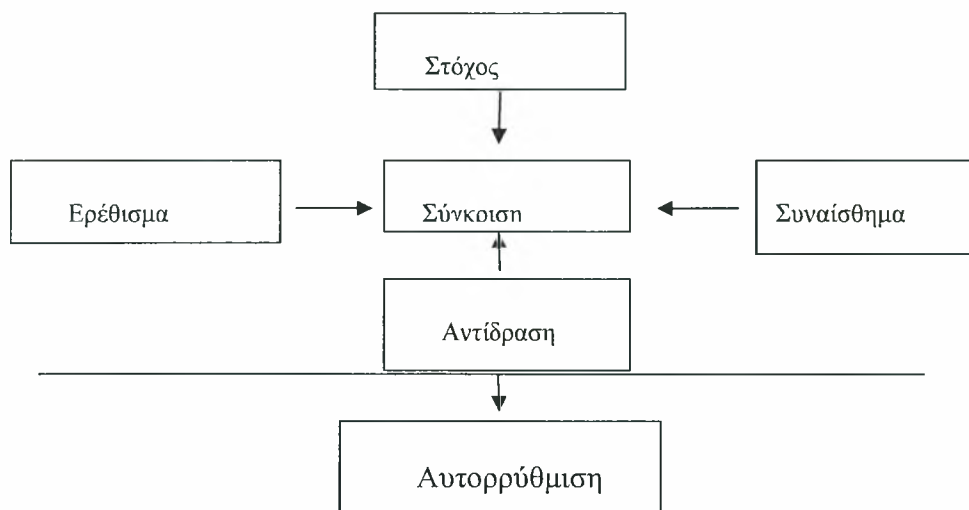
Θα πρέπει να σημειωθεί στο σημείο αυτό, πως "αντίδοτο" στη μαθημένη ανημποριά, μπορεί να αποτελέσει, όχι μόνο το κλίμα παρακίνησης το οποίο ο ίδιος ο δάσκαλος φυσικής αγωγής ή άλλης ειδικότητας μπορεί να καλλιεργήσει, αλλά και μια σειρά ειδικών μαθησιακών παρεμβάσεων. Η συνήθης προσέγγιση στηρίζεται σε δύο άξονες: α) την παροχή στους συμμετέχοντες (και προηγούμενους δέκτες αρνητικού αποτελέσματος προσπάθειας τους) εμπειρίας αποτελεσματικότητας σε ορισμένους στόχους, με ταυτόχρονη ενίσχυση της εσωτερικής προσδοκίας για επιτυχία και β) τη δημιουργία ενός θεραπευτικού ευχάριστου και αισιόδοξου κλίματος με στόχο την παράλληλη συναισθηματική ευφορία του συμμετέχοντος (Vlachopoulos & Biddle, 1997). Η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας ωστόσο, ήταν η επιλογή της απλής γνωσιακής θεραπείας, ως θεραπευτικό μέσο, η οποία συνίστατο στην επανεκτίμηση της εμπειρίας της αποτυχίας. Με άλλα λόγια, η τεχνική ήταν επικεντρωμένη όχι στο να αλλάξουν οι συνήθειες στάσεις των συμμετεχόντων για την αρνητική εκτέλεση-αποτέλεσμα, αλλά στο να εκτιμηθεί θετικά αντί για αρνητικά το ίδιο το αρνητικό αποτέλεσμα. Το αποτέλεσμα της έρευνας αυτής, μπορεί να μεταφερθεί στο σχολικό περιβάλλον ως μέθοδος ενίσχυσης των πλέον επιρρεπών στη μαθημένη ανημποριά μαθητών, μέσω της εστίασης σε αυτό που ο ίδιος ο μαθητής - ακόμη και μέσω του λάθους του- κάνει και όχι σε αυτό που δεν κάνει.

Σημαντικός δε είναι, ο ρόλος του καθηγητή της φυσικής αγωγής σε όλες τις εκφάνσεις της παρακίνησης, ο οποίος επιδρά άμεσα ή έμμεσα, λειτουργώντας ως πρότυπο, είτε με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του είτε με τις επιλογές των μεθόδων διδασκαλίας και των στόχων επίτευξης τους, είτε μέσω της προώθησης αντιλήψεων στους μαθητές του κι έτσι ενεργεί ως κύριος κοινωνικός παράγοντας την ώρα του μαθήματος (Eccles, 1983; Moston & Ashworth, 1994; Goudas, Biddle, & Underwood, 1995a; Zhang, Wang, & Liu, 1999; Hassandra et al., 2003; Xiang, McBride, & Solmon, 2003).

Παράγοντες καθοδήγησης και παρακίνησης

Οι καθηγητές φυσικής αγωγής, οι προπονητές, συγκαταλέγονται ανάμεσα στους παράγοντες που δημιουργούν το κλίμα παρακίνησης σε μια τάξη το συντηρούν και το ενισχύουν προάγοντας έτσι τη γνώση και τους προσανατολισμούς των μαθητών τους. Η διαδικασία αυτή συντελείται σταδιακά και έχει ως έναρξη την νηπιακή ακόμη ηλικία

και διαμορφώνεται, μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση ή την αποδοχή των αξιών των ενηλίκων (Dweck, 1999). Σύμφωνα μάλιστα με το κυβερνητικό μοντέλο, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους προσανατολισμούς που προβάλλει το περιβάλλον και προσπαθούν συνήθως να τους ακολουθήσουν (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Το κυβερνητικό μοντέλο. Η λήψη της πληροφορίας, η διατήρησή της, η μετάδοσή της, η επεξεργασία της και ο έλεγχος της, λειτουργούν αυτόματα ως στάδια ρύθμισης μιας συγκεκριμένης διαδικασίας (Dweck, 1999).

Οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στο θετικό ρόλο την ενίσχυσης της αυτονομίας και του κλίματος παρακίνησης που είναι εστιασμένο στη μάθηση και στο αρνητικό ρόλο του εστιασμένου στο "εγώ" κλίματος, όσον αφορά την παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Σε ορισμένες πρόσφατες έρευνες ωστόσο, διερευνήθηκε η σχέση των μεσολαβητικών ρόλων του καθηγητή, στην ανάπτυξη συναγωνισμού, αυτονομίας, και κλίματος παρακίνησης στην τάξη. Τα αποτελέσματα των Cox, Smith και Williams (2008) έδειξαν ότι η υποστήριξη που λάμβαναν οι μαθητές από τους καθηγητές φυσικής αγωγής, ήταν ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας παρακίνησης τους.

Οι Standage, Duda και Ntoumanis, (2006), σε έρευνα με 394 παιδιά, εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στην διαδικασία κινητοποίησης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Παράλληλα εξέτασαν τη διακύμανση των προσπαθειών και της επιμονής των μαθητών, σε σχέση με την παρεχόμενη παρότρυνση από τον καθηγητή της φυσικής

αγωγής. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές που λάμβαναν την εμπειρία ενός περιβάλλοντος υποστηρικτικού αλλά αυτόνομου, επιδείκνυαν και οι ίδιοι υψηλότερα επίπεδα αυτονομίας, ευγενούς συναγωνισμού και αυτο-προσδιορισμού. Παράλληλα, από την έρευνα των Walling και Duda (1995) προκύπτει ότι τα υψηλά επίπεδα αυτό-προσδιορισμού τα οποία οι μαθητές ανέφεραν, σχετιζόταν θετικά με τις προσπάθειες και την επιμονή των καθηγητών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, παρουσιάζει η μελέτη των Standage κá (2006) στην οποία ελέγχθηκε η παρακίνηση από καθηγητές διαφορετικού φύλου και πως αυτή γίνεται αντιληπτή και επηρεάζει τα άτομα. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 325 άτομα και 8 δάσκαλοι φυσικής αγωγής (4 άνδρες και 4 γυναίκες). Ελέγχθηκε α) το κατά πόσο η ανατροφοδότηση εκλαμβάνόταν διαφορετικά από τα αγόρια και τα κορίτσια και πως το φύλο του δασκάλου επηρέαζε αυτή την αντίληψη και β) το αποτέλεσμα διαφορετικών τύπων ανατροφοδότησης, (έπαινος, ενθάρρυνση, τεχνική πληροφόρηση, άσκηση κριτικής, έλλειψη απάντησης). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αποκάλυψε την "ταύτιση" ανάμεσα στο φύλο του δασκάλου και του μαθητή. Η ανατροφοδότηση που ένας μαθητής λάμβανε σχετιζόταν με την πεποίθηση του σχετικά με την έκβαση μιας φυσικής δραστηριότητας συναγωνισμού, της προσπάθειας που κατέβαλε, της ικανοποίησης και της αποτελεσματικότητας στην εκτέλεση της δραστηριότητας.

Ο τρόπος με τον οποίο ο καθηγητής της φυσικής αγωγής γίνεται αντιληπτός από τον μαθητή και δίνει έμφαση τους προσανατολισμούς των στόχων επηρεάζει το πώς το άτομο προσαρμόζει τους δικούς του στόχους. Η υιοθέτηση αυτού του προσανατολισμού οδηγεί σε συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις και γνωστικές διαδικασίες που τελικά προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου.

Συγκεκριμένα, μέσα από το σχήμα φαίνεται ότι η εκμάθηση μιας άσκησης μέσα από την έμφαση στην προσωπική βελτίωση που δίνει ο καθηγητής, προσανατολίζει τους μαθητές στο να μάθουν την άσκηση και εμπλέκονται έτσι σε γνωστικές διαδικασίες (ανάλυση κινήσεων, παρατήρηση εκτέλεσης, διορθώσεις, αλλαγές στρατηγικής). Μετά την επιτυχημένη έκβαση της προσπάθειας προκύπτουν αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης που ενδεχομένως θα ενισχύσουν την αξία της προσπάθειας και τον προσανατολισμό στη βελτίωση. Ωστόσο, όλοι οι μαθητές δεν αντιλαμβάνονται με όμοιο τρόπο τη βαρύτητα με την οποία ένας καθηγητής παρουσιάζει μια άσκηση γιατί η ερμηνεία των προθέσεων του καθηγητή σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την

προδιάθεση του ατόμου ως προς την υιοθέτηση αντίστοιχων στάσεων. Αυτό εξηγεί την αντίστροφη φορά των βελών του σχήματος 3.

Το προφίλ του προσανατολισμένου στη μάθηση μαθητή, συνδέεται θετικά με την πρόθεση για συμμετοχή και την υψηλή προσπάθεια στο μάθημα. Το γεγονός αυτό, συνδέεται με την πεποίθηση ότι η πρόοδος επιτυγχάνεται μέσω του ενδιαφέροντος, της προσπάθειας και της συνεργασίας. Από την άλλη πλευρά ενισχύεται η πρόταση ότι σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να προάγει τη μάθηση και τη συνεργασία, την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης και την καλή κοινωνική συμπεριφορά (Walling & Duda, 1995).

Η σταθερότητα του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντική ως παράγοντας δημιουργίας βάσεων για μάθηση αλλά και προσωπική ανάπτυξη. Σημαίνουσα δε, είναι και η διαπίστωση ότι η συνεχής επίδραση των περιστασιακών κοινωνικών παραγόντων στην ανθρώπινη αντίληψη και παρακίνηση, δημιουργεί μεταβολές στην αντίληψη και παρακίνηση στο ευρύτερο πλαίσιο ζωής της ανθρώπινης προσωπικότητας (Milosis & Papaioannou, 2002). Η επίδραση λοιπόν του γυμναστή δεν περιορίζεται στα όρια του σχολικού χώρου αλλά επεκτείνεται και σε επίπεδα εφαρμογής των προσανατολισμών των στόχων, επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας κατ' αυτό τον τρόπο την γενικότερη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

Όπως αναφέρθηκε, η παρακίνηση δεν είναι μια στατική αλλά μια δυναμική διαδικασία η οποία αν δεν ενισχύεται, ατονεί. Ορισμένες έρευνες μάλιστα, βεβαιώνουν ότι από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου αρχίζει να μειώνεται η παρακίνηση των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής με παράλληλη μείωση της έμφασης του καθηγητή στη δουλειά και τη μάθηση (Digelidis, Papaioannou, Della, & Kouli, 2003; Papaioannou et al., 2004). Οι καθηγητές, είναι σε θέση να αυξήσουν την αντίληψη της έμφασης τους στη μάθηση με αντίστοιχη αύξηση του στόχου των μαθητών στη προσωπική βελτίωση και αποδυνάμωση του στόχου των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ (Papaioannou, Goudas, & Derri, 1999; Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001; Digelidis, Papaioannou, Christodoulidis, & Laparidis, 2002).

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη τους περιβάλλοντος μάθησης σχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και με εποικοδομητικές συμπεριφορές έναντι της σχολικής εργασίας, ενώ η αντίληψη ενός

περιβάλλοντος προσανατολισμένου στην επίδοση και την κοινωνική σύγκριση σχετίζεται αρνητικά ή καθόλου μ' αυτές τις παραμέτρους (Ames & Archer, 1988; Seifriz, Duda, & Chi, 1992). Ο Papaioannou (1994) έδειξε ότι η αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στη μάθηση ενισχύει την υιοθέτηση του προσανατολισμού στη μάθηση από τους μαθητές και συγχρόνως αυξάνει την αντίληψη της χρησιμότητας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Στην ίδια έρευνα υποστηρίζεται ότι η αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στη μάθηση σχετίζεται αρνητικά ή καθόλου με τον ανταγωνισμό, της ανησυχίας για λάθη και την αποφυγή της προσπάθειας.

Επιπρόσθετα, το προσανατολισμένο περιβάλλον στο "εγώ", θεωρείται μάλιστα ένας παράγοντας πρόβλεψης της απειθαρχίας, ενώ αντιθέτως ο προσανατολισμός στη σχολική εργασία, σχετίζεται θετικά με την πειθαρχία ανάμεσα στους μαθητές (Cervello, Jimenez, del Villar, Ramos, & Santos-Rosa, 2004).

Οι προσανατολισμοί στους στόχους

Όλα τα άτομα εμφανίζουν διαφορές μεταξύ τους, επόμενο είναι λοιπόν να παρουσιάζουν διαφορές και στον τρόπο ή το βαθμό με τον οποίο συμμετέχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι Cervello, Moren, & Villodre (2006), εξέτασαν το ρόλο των στόχων, του κλίματος παρακίνησης και της διαθεσιμότητας στη ροή του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Από αυτή την έρευνα προέκυψε ότι υπήρχαν σημαντικές ατομικές διαφορές ανάμεσα σε ομάδες παιδιών, όσον αφορά στην επικέντρωση σε ένα στόχο και στη διαθεσιμότητα ροής στα μαθήματα φυσικής αγωγής και στην παρακίνηση τους.

Η διαφορετική διάθεση με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής αναφέρεται ως διαφορά στην παρακίνηση. Σημαντικές έρευνες έχουν αποδείξει ότι η παρακίνηση μεταβάλλεται αντιστρόφως ανάλογα με την αύξηση της ηλικίας των παιδιών (Papaioannou, 1999; Diggelidis & Papaioannou, 1999). Αυτό μεταφράζεται ως σταδιακά μειωμένο ενδιαφέρον για το μάθημα της φυσικής αγωγής. Όσο μικρότερη είναι η ηλικία ενός παιδιού, τόσο περισσότερο συνδέει το μάθημα της φυσικής αγωγής με το παιχνίδι και την κινητική δραστηριότητα ενώ όσο αυτό μεγαλώνει τόσο η άσκηση συνδέεται με την επίτευξη τους στόχου. Από την Πέμπτη δημοτικού οι μαθητές μειώνουν τις προσπάθειές τους σε οτιδήποτε αισθάνονται ότι δεν είναι ικανοί (Nicholls, 1984; Miller, 1985) και αυτό σταδιακά γίνεται εντονότερο στις τάξεις του γυμνασίου και πολύ περισσότερο του λυκείου. Επιπλέον τα μικρότερα

παιδιά (10-14 ετών) συνδέουν την προσπάθεια, με τη συμπεριφορά και την ικανότητα, αλλά και με ανεπτυγμένες δεξιότητες κυρίως στις αθλοπαιδιές. Τα μεγαλύτερα παιδιά (17 ετών), αντίστοιχα, συνδέουν την προσπάθεια με την προσωπική επιθυμία για προσπάθεια και με το ταλέντο (Xiang et al., 2004).

Οι φυσικές ικανότητες των παιδιών, ωστόσο ποικίλουν, γεγονός που εξηγεί γιατί άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλύτερα και άλλα λιγότερο σε κινητικές δοκιμασίες. Αυτό λοιπόν που μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για δραστηριοποίηση σε ένα παιδί μπορεί να λειτουργήσει αποτρεπτικά για ένα δεύτερο. Για όσο διάστημα ένα παιδί επιτυγχάνει στο στόχο του συμμετέχει ευχάριστα διότι η αίσθηση της επιτυχίας αυξάνει την παρακίνηση, ενώ της αποτυχίας την μειώνει. Η προσαρμοσμένη διδασκαλία, η εξατομικευμένη στα πλαίσια της ομάδας ωστόσο, πρέπει να είναι ένας πρωταρχικός στόχος του καθηγητή φυσικής αγωγής, ιδίως στην περίοδο 11-18 ετών, με ανάλογη προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων. Έτσι δημιουργώντας για όλους εφικτούς προσωπικούς στόχους, αυξάνεται η προσδοκία της επιτυχίας και το ενδιαφέρον (Παπαϊωάννου et al., 2003).

Σημαντική ήταν η εξέταση της αυτο-αξιολόγησης του κάθε παιδιού, σε σχέση με τις ικανότητες του, την αντίληψη της χρησιμότητας της φυσικής αγωγής και το κλίμα παρακίνησης στην τάξη. Σε 5ετούς διάρκειας μελέτες ελλήνων μαθητών βρέθηκε μεταξύ άλλων, ότι οι μαθητές έβρισκαν το μάθημα πιο χρήσιμο, ευχάριστο, προκλητικό, ελκυστικό και γενικά ένιωθαν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σ' αυτό, όταν ήταν προσανατολισμένο στη δουλειά. Σημαντικό ρόλο απέδιδαν μάλιστα στον καθηγητή φυσικής αγωγής. Όταν ο καθηγητής φυσικής αγωγής αφιέρωνε περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία και οι μαθητές περισσότερο χρόνο στην πρακτική εξάσκηση κι όχι στο ανεξέλεγκτο παιχνίδι τότε οι ίδιοι οι μαθητές εμφανίζονταν πιο ικανοποιημένοι (Παπαϊωάννου, 2000). Ωστόσο οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, ήταν αισθητές, με τα αγόρια να εμφανίζονται περισσότερο προσανατολισμένα στο «εγώ» από τα κορίτσια, τα οποία ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στην «προσωπική βελτίωση» (Duda, Olson, & Templin, 1991; Roberts, Treasure, & Kavussanu, 1996).

Τα παιδιά εμφανίζουν τόσο διαφορές όσο και ομοιότητες κατά τη διαδικασία της μάθησης. Όλα σχεδόν στοχεύουν στην βελτίωση, τη μάθηση, στην αξιοποίηση ευκαιριών και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων τους. Ο προσανατολισμός στη βελτίωση προβλέπει θετικές για την υγεία συμπεριφορές (Papaioannou et al., 2002) και μεγάλη

θετική συσχέτιση με την πειθαρχία (Τσιγγίλης, 2000), την υπευθυνότητα (Kosmidou, Papaioannou, Milosis, Tsigilis, 2001), την ηθική (Hellison, 1996) και πολύ περισσότερο με τη μάθηση (Dweck & Leggett, 1988; Duda, 1996; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Η ενασχόληση με τον αθλητισμό, συνδέεται με την πεποίθηση, ότι οδηγεί στην επιτυχία. Η πεποίθηση αυτή αναγνωρίζεται όχι μόνο σε άτομα που μετέχουν σε ατομικά αλλά και σε ομαδικό παιχνίδι (Van-Yperen & Duda, 1999).

Η παρακίνηση είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα της φυσικής άσκησης. Σε μια έρευνα των Ntoumanis, Pensgaard, Martin, και Pipe (2004), με παιδιά ηλικίας 14 και 15 ετών, βρέθηκε ότι τα ίδια τα παιδιά απέδιδαν τη μη συμμετοχή τους, κυρίως σε τρεις αιτίες: τη μαθημένη ανημποριά, τη χαμηλή ικανοποίηση που λάμβαναν από το μάθημα, και τις προγενέστερες εμπειρίες τους. Η έλλειψη της παρακίνησης οδηγούσε τα παιδιά στη μη συμμετοχή σε αθλήματα, στη χαμηλή εμπλοκή τους με τα μαθήματα της τάξης αλλά και στην έλλειψη στόχου στο να ασχοληθούν μετά το πέρας των μαθημάτων με μια κινητική δραστηριότητα που θα ενίσχυε τη συνολική φυσική τους δραστηριότητα. Οι μαθητές τέλος, πρότειναν οι ίδιοι λύσεις για να ενισχυθεί η συμμετοχή τους στα μαθήματα Φ.Α., μέσω της ενημέρωσης τους για τα θετικά αποτελέσματα της άσκησης, μέσω της άντλησης ευχαρίστησης από αυτά αλλά και μέσω δομικών μεταβολών στο μάθημα και στους στόχους αυτού (Ntoumanis et al., 2004). Τα μαθήματα της Φ.Α. μπορούν να παρέχουν την κατάλληλη παρακίνηση λοιπόν, όταν αυτά έχουν πιο ξεκάθαρους, προσδιορισμένους αλλά και γνωστοποιημένους στόχους στους συνεργούς, δηλαδή στα ίδια τα παιδιά.

Ενίσχυση και προστασία του εγώ.

Η προσωπικότητα κάθε παιδιού διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο πως αυτό αντιλαμβάνεται την επιτυχία ή την αποτυχία, στον τρόπο που προσεγγίζει την επίδοση, επιδιώκει την θετική αξιολόγηση των άλλων, στοχεύει στη νίκη. Ο προσανατολισμός στο εγώ (Papaioannou & Theodosiou, 1999) διακρίνεται σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, την υπεροχή ή ενίσχυση του εγώ ή προσέγγιση της επίδοσης (approach achievement goal) και την αποφυγή αρνητικής αξιολόγησης ή προστασία του εγώ ή αποφυγή της επίδοσης (avoidance achievement goal). Οι δυο αυτοί ανεξάρτητοι προσανατολισμοί, τα τελευταία χρόνια, διερευνώνται ιδιαίτερα και συστηματικά από

τους ερευνητές του χώρου (Elliot, 1999; Elliot & Harackiewicz, 1996; Elliot & Church, 1997; Elliot & Thrash, 2001; Harackiewicz et al., 2002).

Η ενίσχυση του εγώ επικεντρώνεται στην ανάγκη του ατόμου για αποδοχή και θετική αξιολόγηση από το περιβάλλον του, ενώ η προστασία του εγώ καταδεικνύει την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης. Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι η εσωτερική παρακίνηση, δε σχετίζεται με την "ενίσχυση του εγώ", αλλά έχει θετική σχέση με την απόδοση. Από την άλλη πλευρά, ο στόχος «προστασίας του εγώ» εμφανίζει αρνητική επίδραση τόσο στην επίδοση όσο και στην εσωτερική παρακίνηση (Elliot & Church, 1997). Οι Elliot και Thrash (2001) υποστήριξαν ότι η διάθεση της προσέγγισης και αποφυγής της μάθησης είναι θεμελιώδης αρχή κατανόησης της ανθρώπινης προσωπικότητας. Συγκεκριμένα, έδειξαν ότι η επίδειξη υψηλών επιδόσεων, τα θετικά συναισθήματα και συμπεριφορές, σχετίζονται θετικά με τον παράγοντα της προσέγγισης. Παράλληλα, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι ψυχονευρωτικές τάσεις και τα αρνητικά συναισθήματα σχετίζονται θετικά με τον παράγοντα της αποφυγής. Οι Pintrich και Schunk (2002) υποστήριξαν ότι οι δύο αυτές κατευθύνσεις έχουν σίγουρα διαφορετικές επιπτώσεις στην επίτευξη, την παρακίνηση, αλλά και στην γνωστική λειτουργία του ατόμου. Ο Skaalvik (1997), διεξήγαγε δύο έρευνες σε Νορβηγούς μαθητές της έκτης και όγδοης βαθμίδας και υποστήριξε επίσης, ότι οι δύο προσανατολισμοί (της μάθησης και της αποφυγής της), πρέπει να διαχωρίζονται από τους υπολοίπους. Η συσχέτιση μεταξύ ενίσχυσης και προστασίας του εγώ βρέθηκε μικρή, η προστασία του εγώ σχετιζόταν με την υψηλή ανησυχία και αρνητικά με την επίτευξη και την αυτοαντίληψη, ενώ η ενίσχυση του εγώ αντίθετα σχετιζόταν θετικά με αυτές και με την εσωτερική παρακίνηση.

Όμοια αποτελέσματα, φαίνεται να εξάγονται και από έρευνες που αφορούν σε άτομα με φυσικές αναπηρίες. Οι Van-Yperen και Duda (1999), συμπέραναν ότι όσο πιο αισιόδοξος ήταν ένας μαθητής με αναπηρία, τόσο πιο καλές ήταν οι επιδόσεις του σε ακαδημαϊκό επίπεδο, γεγονός που σχετιζόταν θετικά με την μάθηση. Όρισαν μάλιστα τον πεσιμισμό, ως έναν ακαδημαϊκό κίνδυνο.

Οι δύο κατευθύνσεις (μάθησης και αποφυγής της), είναι τομείς που δέχονται ιδιαίτερης διερεύνησης σήμερα. Οι Smith et al., (2002) εξέτασαν την εγκυρότητα και τη χρησιμότητα των κατευθύνσεων αυτών, μέσω της εκτίμησης τριών άλλων ερωτηματολογίων (Skaalvik, 1997; Elliot & Church, 1997; Midgley et al., 1998), από

όπου φάνηκε ότι αν και οι ερευνητές χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγια με αξιόπιστες παραγοντικές δομές, εντούτοις εστίαζαν σε κάτι διαφορετικό. Η έρευνα των Midgley και συνεργατών, εστίαζε στην αποφυγή επίδειξης χαμηλής ικανότητας, η έρευνα των Elliot και Church, στο φόβο της αποτυχίας ενώ η έρευνα του Skaavik, στη διαχείριση των εντυπώσεων. Μεγάλη θετική συσχέτιση βρέθηκε να έχει ο προσανατολισμός στη μάθηση με τις παραμέτρους της εσωτερικής παρακίνησης και της ανάγκης του ατόμου να γνωρίσει, να πραγματοποιήσει και να βιώσει νέες καταστάσεις. Από την άλλη πλευρά, ο προσανατολισμός στη μάθηση και τη δουλειά βρέθηκε να έχει σε όλες τις αναλύσεις αρνητική συσχέτιση με το άγχος των εξετάσεων και την έλλειψη παρακίνησης αλλά μεγάλη θετική συσχέτιση με τη ρύθμιση της προσπάθειας, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και την εξωτερική παρακίνηση. Ο προσανατολισμός της ενίσχυσης του εγώ παρουσιάζει θετική συσχέτιση, στις έρευνες των Elliot και Church, και Midgley, με την ανησυχία και το άγχος των τεστ, αλλά και υψηλή θετική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, την εξωτερική παρακίνηση και σπανιότερα με τομείς της εσωτερικής παρακίνησης. Επίσης, από την έρευνα των Elliot και Church, προκύπτει ότι η αποφυγή της επίδοσης σχετίζεται αρνητικά με την προσδοκώμενη ανάπτυξη της ικανότητας, αλλά θετικά με το φόβο της αποτυχίας.

Οι Lee, Pierce, Ptacek, και Modzelesky (2003), διερεύνησαν σε δείγμα 96 φοιτητών, τη σχέση της αποφυγής της επίδοσης σε σχέση με το στιλ της μαθημένης ανημποριάς και την εκτέλεση κατά τη διάρκεια των εξετάσεων. Οι φοιτητές ολοκλήρωσαν συνολικά τέσσερις εξεταστικές περιόδους, σε δύο μαθήματα, όπου και αναζητήθηκε η σχέση μεταξύ του στιλ της μαθημένης ανημποριάς και της απόδοσης στις εξετάσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το στιλ μαθημένης ανημποριάς, δεν είχε καμία σύνδεση με την απόδοση στις εξετάσεις στο πρώτο μισό του τριμήνου. Απεναντίας, συνδεόταν θετικά με την απόδοση στο δεύτερο τρίμηνο, όπου και παρατηρήθηκε βελτίωση της απόδοσης, από παιδιά που είχαν τη φιλοσοφία του στιλ της "μαθημένης ανημποριάς" (Lee et al., 2003).

Κοινωνική αποδοχή

Ανάμεσα στις βασικές ανάγκες του ατόμου, είναι η ανάγκη του να είναι αποδεκτός από τους άλλους και κυρίως να τον αποδέχονται οι άλλοι ως ισάξιο μέλος μιας ομάδας. Αρκετοί ερευνητές εστιάζουν και ερμηνεύουν την "αποδοχή των άλλων", ως κίνητρο για

προσπάθεια και μέσο παρακίνησης (Hayashi, 1996; Papaioannou & Voudalidakis, 1999). Το συστατικό για επιτυχία στο σχολείο, τα σπορ αλλά και γενικότερα τη ζωή, εντοπίζεται μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις στην από το άτομο πρόσληψη κοινωνικής αποδοχής από το περιβάλλον του, σύμφωνα με τους Papaioannou και Voudalidakis (1999). Οι ερευνητές αυτοί, λειτούργησαν ένα πρωτόκολλο, σε χριστιανούς και μουσουλμάνους μαθητές στη Θράκη και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στην Ελλάδα η κοινωνική αποδοχή είναι σημαντικό συστατικό της επιτυχίας. Η συμπεριφορά λοιπόν των ατόμων διαμορφώνεται σε ένα μεγάλο βαθμό από τις προσδοκίες του περιβάλλοντος και τις οριοθετήσεις που αυτό θέτει για τον προσδιορισμό της ταυτότητας ή της ιδιότητας των προσώπων.

Ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση, η ενίσχυση του εγώ, η προστασία του εγώ και η κοινωνική αποδοχή είναι τέσσερις παράμετροι που μπορούν να αξιολογηθούν, βάση του έγκυρου και αξιόπιστου ερωτηματολογίου του Papaioannou (1999). Από άλλες έρευνες, έχει προκύψει η θετική συσχέτιση της κοινωνικής αποδοχής με τις παραπάνω μεταβλητές (Τσιγγίλης, 2000; Μυλώσης, 2000). Από την έρευνα του Μυλώση (2000), προκύπτουν τρία ενδιαφέροντα πορίσματα. Κατά πρώτον, φαίνεται πως ο στόχος στη προσωπική βελτίωση όσο και η αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στη βελτίωση, συνδέονται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης. Κατά δεύτερον, ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής συνδέεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και την εξωτερική ρύθμιση και δε σχετίζεται καθόλου με την απουσία παρακίνησης. Τέλος, η αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή συνδέεται θετικά με την εξωτερική ρύθμιση.

Προσέγγιση κι αποφυγή της μάθησης

Η διαδικασία της εκπαίδευσης και της πρόσληψης πληροφοριών- γνώσεων, μπορεί να αντιμετωπιστεί είτε με αποδοχή είτε με απόρριψη. Στην πρώτη περίπτωση λοιπόν, αναφερόμαστε στην μάθηση ενώ στη δεύτερη, στην αποφυγή της. Ο προσανατολισμός της επίδοσης λειτουργεί εννοιολογικά και στον προσανατολισμό της μάθησης, βασιζόμενος στον προσδιορισμό των διαστάσεων της ικανότητας (Pintrich, 2000; Elliot & Thrash, 2001; Elliot & McGregor, 2001; Conroy et al., 2002). Ωστόσο, στον εκπαιδευτικό τομέα δεν είναι λίγοι οι μαθητές που λειτουργούν με γνώμονα την "αποφυγή της μάθησης". Ενδεχομένως να χρησιμοποιούν ως κριτήριο επιτυχίας τα

προσωπικά τους στάνταρ απόδοσης και να συγκρίνουν τον εαυτό τους όχι μόνο με τις επιδόσεις του περιβάλλοντός τους αλλά κυρίως με τις δικές τους επιδόσεις και τη διάρκεια αυτών. Το σκεπτικό αυτό ήταν η βάση για να προκύψει το νέο μοντέλο 2X2 (μάθηση / επίδοση X προσέγγιση / αποφυγή) επίτευξης των στόχων, την σκοπιμότητα του οποίου εξέτασαν οι Elliot και McCregor (2001). Οι ερευνητές βρήκαν εμπειρική υποστήριξη για τη διαφορετικότητα των τεσσάρων στόχων και θεωρητικά διεξοδική κάλυψη του περιεχομένου των στόχων στο περιβάλλον της επίτευξης. Σε σύγκριση με άλλα μοντέλα, (πχ. το διχοτομημένο, το τριχοτομημένο), το μοντέλο τεσσάρων στόχων αποδεικνύεται να καλύπτει το μεγαλύτερο θεωρητικό και πρακτικό φάσμα.

Οι στόχοι του μοντέλου 2X2 (Elliot, 1999) ορίζονται ως εξής :

A) Η προσέγγιση της μάθησης, (mastery-approach), που απεικονίζει τον κόπο προσέγγισης τους απόλυτης ή προσωπικής ικανότητας και την επικράτηση στο έργο.

B) Η αποφυγή της μάθησης, (mastery-avoidance), που απεικονίζει την προσπάθεια αποφυγής της απόλυτης ή προσωπικής ανικανότητας, δηλαδή το άτομο φοβάται ότι δε θα πετύχει τους προηγούμενες προσωπικές του επιδόσεις.

Γ) Η ενίσχυση του εγώ / προσέγγιση της επίδοσης, (performance-approach), που απεικονίζει την προσπάθεια προσέγγισης της συγκριτικής ικανότητας.

Δ) Η προστασία του εγώ/ αποφυγή της επίδοσης, (performance-avoidance), που απεικονίζει την προσπάθεια αποφυγής της συγκριτικής ανικανότητας.

Ο Conroy (2001) σε έρευνα εξακρίβωσης των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του μοντέλου, χρησιμοποίησε επταβάθμια κλίμακα ερωτηματολογίου σε 356 αθλητές και αθλήτριες, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια των στόχων επίτευξης αλλά και του φόβου τους αποτυχίας. Η κλίμακα διαπραγματευόταν θέματα του τύπου: 'Είναι σημαντικό για μένα ν' αποδώσω όσο το δυνατό καλύτερα μπορώ' (προσέγγιση της μάθησης). 'Κάποιες φορές φοβάμαι ότι δεν αποδίδω τόσο όσο θα ήθελα' (αποφυγή τους μάθησης). 'Είναι σημαντικό για μένα να αποδώσω καλύτερα από τους άλλους' (ενίσχυση του εγώ). 'Το μόνο που θέλω είναι ν' αποφύγω ν' αποδώσω χειρότερα απ' όλους τους άλλους' (προστασία του εγώ). Βασιζόμενοι στα ευρήματα οι συγγραφείς κατέληξαν ότι τα σκορ του ερωτηματολογίου του 2X2 μοντέλου παρουσίασαν ισχυρές ψυχομετρικές ιδιότητες, περιέχοντας παραγοντική εγκυρότητα, χρονική σταθερότητα και εξωτερική εγκυρότητα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις χρονικής διάρκειας τριών εβδομάδων.

Από την άλλη πλευρά, οι Elliot και McCregor (2001) διερεύνησαν το 2X2 μοντέλο στον τομέα τους ακαδημαϊκής απόδοσης. Οι στόχοι αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης πρόγνωσαν θετικά την ανησυχία, την αποδιοργάνωση και τη συναισθηματική φόρτιση, αλλά απέδωσαν διαφορετικά πρότυπα στην υιοθέτηση μελλοντικών στόχων, στην απόδοση στις εξετάσεις και στη συχνότητα των επισκέψεων σε κέντρα υγείας. Ο στόχος αποφυγής της μάθησης οδήγησε σε λιγότερες προσαρμογές στη μελέτη και τη μάθηση. Οι στόχοι προσέγγισης κι αποφυγής της μάθησης είχαν διαφορετικές συνάφειες στο βάθος των διαδικασιών, την υιοθέτηση μελλοντικών επιδιώξεων, στις επισκέψεις σε κέντρα υγείας, στην ανησυχία και στη συναισθηματικότητα. Παρόμοιες διαφορές εμφανίστηκαν και ανάμεσα στην ενίσχυση του εγώ και την προστασία του εγώ.

Η επίδραση της αποτυχίας

Η αποτυχία και ο ενδεχόμενος φόβος αποτυχίας (fear of failure), μπορεί να υποδαυλίζει την προσπάθεια του ατόμου στο να επιτύχει το στόχο του. Τα αποτελέσματα του φόβου αυτού, ποικίλουν και είναι υπό διερεύνηση, μέσω πολυδιάστατων μοντέλων βασισμένων στη γνωστικο-κινητική θεωρία των συναισθημάτων (Conroy, 2001b). Τα πολυδιάστατα αυτά μοντέλα, διαχειρίζονται τον πραγματικό φόβο των ατόμων που αντιστέκονται στην προσπάθεια για επίτευξη ενός στόχου. Σύμφωνα με τους Conroy et al., (2002), οι αρνητικές επιπτώσεις της αποτυχίας, περιλαμβάνουν πέντε τομείς: α) την εμπειρία τους αμηχανίας και τους ντροπής β) την υποτίμηση και μείωση του αυτο-συναισθήματος γ) την ανασφάλεια τους αβέβαιο μέλλοντος δ) την εξασθένιση του ενδιαφέροντος των σημαντικών άλλων και ε) την απογοήτευση των σημαντικών άλλων. Ο φόβος της αποτυχίας βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με υψηλά επίπεδα ανησυχίας, περιστασιακού άγχους, αγωνιστικού στρες και διάσπασης των γνωστικών λειτουργιών. Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω, ο φόβος σχετίζεται θετικά με χαμηλά επίπεδα ελπίδας και αισιοδοξίας, αν και δεν εμφανίζεται να επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα ή το φόβο της επιτυχίας. Όσον αφορά τον αθλητισμό, ο φόβος της αποτυχίας σχετίζεται θετικά με τους στόχους "αποφυγής της μάθησης", "ενίσχυσης του εγώ" και "προστασίας του εγώ", (Conroy, Willow, & Metzler, 2002), αλλά δεν σχετίζεται με την "έμφαση του καθηγητή στη μάθηση" (Conroy et al., 2003).

Στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών σε συνάρτηση με τη φυσική άσκηση

Το κλίμα παρακίνησης σε μια τάξη φυσικής αγωγής, οι στόχοι των μαθητών και η συχνότητα άθλησης, παρουσιάζουν άμεση σχέση μεταξύ τους και είναι καθοριστικά για την εμπλοκή ή μη των μαθητών σε αθλητικές δραστηριότητες. Το γεγονός της μη παρακίνησης και συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες ωστόσο μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες. Σύμφωνα με τους Cemalcilar, Canbeyli και Sunar (2003), τα επίπεδα της φυσικής δραστηριότητας των παιδιών διαρκώς μειώνονται, και για το λόγο αυτό, προτείνεται η προώθηση της φυσικής άσκησης ως μέσο προαγωγής φυσικών τρόπων διαβίωσης. Αυτό ωστόσο, προαπαιτεί την προηγούμενη παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή στο μάθημα της Φ.Α. (Cemalcilar et al., 2003).

Τα παιδιά που έχουν εξωσχολική αθλητική εμπειρία δείχνουν θετικότερη στάση στο μάθημα της φυσικής αγωγής απ' ότι οι συμμαθητές τους που δεν συμμετέχουν στα σπορ (Anderssen, 1993; Goudas, Dermitzaki, & Bagiatis, 2001) και προτιμούν περισσότερο το μάθημα από τους συνομηλίκους τους, γιατί έχουν πιο ανεπτυγμένη την αντίληψη των ατομικών αθλητικών δεξιοτήτων τους. Η σημερινή πραγματικότητα ωστόσο, προωθεί ένα μοντέλο ενίσχυσης των όσων ήδη ασχολούνται με τον αθλητισμό και ενδεχομένως παραγκωνισμού και στέρησης κινήτρων όσων δεν εμπλέκονται ενεργά και ιδιαίτερα. Για τους μαθητές που δεν έχουν ασχοληθεί με συγκεκριμένα αθλήματα, ή μάθηση αθλητικών δεξιοτήτων μπορεί ν' αποτελέσει πρόκληση για την αυτοεκτίμησή τους (Fox, 1992). Παρ' όλα αυτά η συμμετοχή σε εξωσχολικά προγράμματα μπορεί να ανεβάσει τη σχέση με τη φυσική άσκηση αλλά όχι κατ' ανάγκη και την επίτευξη της μάθησης (Chen & Shen, 2004).

Στην εργασία των Ntoumanis et al., (2004), εξετάστηκαν οι αιτίες μη ανάληψης ρόλου στο μάθημα της Φ.Α. ή και της μη συμμετοχής σε αυτό. Στο τέλος της έρευνας, αποδόθηκαν ευθύνες στους ακόλουθους τομείς: α) Στα "πιστεύω" κάθε παιδιού σχετικά με την ανημποριά, δηλαδή : -σε χαμηλά πιστεύω στρατηγικής (π.χ., "γιατί να υπάρχει το μάθημα της Φ.Α.;"),- σε μη εκτίμηση της αξίας της Φ.Α. (πχ., "η Φ.Α. δεν είναι σημαντική για μένα", ή "έκανα προσπάθεια αλλά δεν κατάφερα τίποτα"), β) Στην πίστη στις ατομικές ικανότητες (π.χ., "δεν είμαι καλός σε κανένα σπορ", "δεν είμαι καλός γιατί δεν αθλούμαι έξω από το σχολείο", "δεν μπορώ τίποτα") γ) Στα ατομικά στοιχεία όπως: Χαμηλή ικανοποίηση: -αυτονομία (π.χ., "λαμβάνω μέρος γιατί είμαι υποχρεωμένος")

και χαμηλή παρακίνηση (π.χ., "δεν με ενθαρρύνει ο δάσκαλος να συμμετέχω"), δ) Στην αξιολόγηση κοινωνικών στοιχείων: -μη αποδοχή συναγωνισμού, -εικόνα σώματος, ε) Στον τρόπο διδασκαλίας : -τιμωρία, -ελλιπής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτή-εκπαιδευόμενου, -μικρή εστίαση κλίματος παρακίνησης στο στόχο, - υψηλή διαθεσιμότητα κλίματος εστιασμένου στο "εγώ" και τέλος, στ) Στο φτωχό περιβάλλον για τη Φ.Α.

Οι Hagger, Chatzisarantis και Culverhouse, (2003) ενίσχυσαν το κλίμα της αυτονομίας στην τάξη στο μάθημα της Φ.Α. με αποτέλεσμα τη θετική και άμεση επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Παράλληλα, το κλίμα της παρακίνησης που δημιούργησαν, επέδρασε και στην πρόθεση αλλά και στη θετική συμπεριφορά έναντι της φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Τα άτομα που συμμετέχουν στην εκτέλεση των δραστηριοτήτων της Φ.Α., έχουν αυξημένες πιθανότητες όχι μόνο για μελλοντική συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα αλλά και για επιτυχία στην απόδοση σύμφωνα και με τους Xiang, et al., (2004). Το γεγονός αυτό, υποστηρίζεται και από την έρευνα των Papaioannou, et al., (2004), σε Έλληνες μαθητές. Η καλλιέργεια ενός κλίματος με έμφαση στην προσωπική βελτίωση προάγει τη μελλοντική συμμετοχή των εφήβων στον αθλητισμό. Ο στόχος ενίσχυσης του εγώ απλά έχει μια χαμηλή θετική συσχέτιση με τη συχνότητα άσκησης χωρίς να επηρεάζει τη μελλοντική συμπεριφορά άσκησης και άθλησης των Ελλήνων μαθητών.

Ανεξάρτητα από την υιοθέτηση μιας "αθλητικής" συνείδησης εφ' όρου ζωής, η άσκηση μπορεί να προφυλάξει από διαταραχές σχετιζόμενες με την μαθημένη ανημποριά, όπως αγχώδεις διαταραχές και καταθλιπτικά επεισόδια (Greenwood, & Fleshner, 2008). Το ίδιο θέμα αλλά από νευροβιολογική σκοπιά, εξετάστηκε από τους Greenwood, Strong, Thompson και Fleshner, (2007) οι οποίοι κατέληξαν όχι απλά στη θεραπευτική αξία της άσκησης αλλά και στην προφυλακτική της ιδιότητα σε καταστάσεις ροπής προς τη μαθημένη ανημποριά. Συγκεκριμένα, από έρευνες που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι όσα είχαν πρόσβαση σε αθλητική δραστηριότητα και αθλήθηκαν επί 6 εβδομάδες, ενώ είχαν βιώσει καταστάσεις αρνητικές και επίφοβες για υιοθέτηση συμπεριφοράς "μαθημένης ανημποριάς", δεν παρουσίασαν συμπτώματα λόγω της αντισταθμιστικής δράσης της άσκησης.

Δεχόμενοι το γεγονός ότι η μαθημένη ανημποριά δίνει κοινή συμπτωματολογία με την κατάθλιψη σε αρκετές περιπτώσεις και σχετίζεται με αυτή λόγω των αισθημάτων

αναξιότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης που αναδύονται από την αποτυχία. Κατά τους Vincent, Pangrazi, Raustorp, Tomson, & Suddihy, (2003), ο σχετικός κίνδυνος εκδήλωσης καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε παιδιά μη δραστήρια είναι 2.8-3.14 φορές μεγαλύτερος από ότι για τα δραστήρια παιδιά. Ο ίδιος κίνδυνος μάλιστα ήταν 1.3 – 4.0 φορές υψηλότερος για τα παιδιά που δεν είχαν εμπλοκή σε σπορ έξω από το σχολείο.

Η μαθημένη ανημποριά στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα μπορούσε σε αρκετές περιπτώσεις να αρθεί, μέσω της κινητοποίησης του μαθητή για ενασχόληση με την κατάλληλη για αυτόν φυσική δραστηριότητα. Η παροχή κινήτρων και η "θεραπευτική χρήση εαυτού" εκ μέρους των εκπαιδευτικών, μπορούν να προωθήσουν το ζήτημα της ενασχόλησης των παιδιών με τη φυσική δραστηριότητα, ενώ παράλληλα να δώσουν μια ώθηση στην ενίσχυση της ιδέας της δια βίου άσκησης, με απώτερο σκοπό την βελτίωση της ποιότητας ζωής.

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Το πρώτο βήμα της μεθοδολογίας, ήταν η συλλογή στοιχείων για τα σχολεία (Γυμνάσια και Λύκεια) των Νομών Τρικάλων και Καρδίτσας, από όπου και προέκυψε το δείγμα της έρευνας. Το δείγμα, απαριθμούσε 451 μαθητές/ήτριες (203 μαθητές και 248 μαθήτριες) των Νομών Τρικάλων και Καρδίτσας. Σημαντικό στοιχείο για την συμμετοχή στην έρευνα, ήταν η τακτική παρακολούθηση του μαθήματος της φυσικής αγωγής από τους λαμβάνοντες μέρος στην έρευνα. Για την είσοδο στα σχολεία και εφαρμογή τους ερευνητικού πρωτοκόλλου, εξασφαλίστηκε άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, αλλά και από τους διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό των σχολείων. Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, καταγράφονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 2) βάση της βαθμίδας φοίτησης κάθε μαθητή.

Πίνακας 2. Κατάταξη των συμμετεχόντων ανά βαθμίδα φοίτησης.

Βαθμίδα φοίτησης	Αριθμός μαθητών
Γυμνάσιο	308
Λύκειο	143

Πίνακας 3. Κατάταξη των συμμετεχόντων βάση φύλου

Φύλο	Αριθμός μαθητών
Αγόρια	203
Κορίτσια	248

Διαδικασία της μέτρησης

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, έγινε άπαξ κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας σε ήσυχο και οικείο περιβάλλον, υπό την επίβλεψη του ερευνητή. Ο ερευνητής επεξήγησε ομαδικά και έπειτα ατομικά, έννοιες και διατυπώσεις που δεν ήταν κατανοητές στα παιδιά λύνοντας τις τυχόν απορίες τους, ώστε να υπάρχει όσο το δυνατόν μεγαλύτερη κατανόηση των κλιμάκων πριν τη συμπλήρωση τους. Επιπρόσθετα, πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων το σύνολο των μαθητών ενημερώθηκε ότι η

συμμετοχή στην έρευνα ήταν προαιρετική και δε σχετιζόταν με τη βαθμολογία τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και ότι δεν υπήρχαν σωστές και λάθος απαντήσεις. Οι μαθητές ενημερώθηκαν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας προορίζονταν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Τέλος θα πρέπει να αναφερθεί ότι επισημάνθηκε στους μαθητές, πως η αμεσότητα και ειλικρίνεια των απαντήσεων τους θα συνέβαλε καθοριστικά στην έρευνα.

Όργανα αξιολόγησης

(Α) Κλίμακα Μαθημένης Ανημποριάς: Attributional Style Questionnaire -ASQ, των Seligman, Peterson, et al., (1982). Το ASQ είναι ένα ερωτηματολόγιο, που καταγράφει μέσω της προσωπικής μέτρησης, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που διακρίνουν κάποιο άτομο. Δημιουργήθηκε με σκοπό την ανίχνευση του βαθμού της μαθημένης ανημποριάς. Είναι ένα όργανο αυτοαναφοράς το οποίο αποδίδει σκορ τόσο για τα καλά, όσο για τα κακά γεγονότα χρησιμοποιώντας τις απρόβλεπτες διαστάσεις, α) την εσωτερική σε αντιδιαστολή με την εσωτερική, β) το σταθερό έναντι του ασταθούς και το γενικό έναντι του ειδικού. Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει δώδεκα υποθετικά γεγονότα, εκ των οποίων τα μισά είναι θετικά και τα μισά είναι αρνητικά.

Από τον συμμετέχοντα ζητείται να καταγράψει τη βασική αιτία για κάθε ένα από αυτά τα συμβάντα και έπειτα να βαθμολογήσει το συμβάν βάση μιας επταβάθμιας κλίμακας για κάθε μια από τις απρόβλεπτες διαστάσεις. Το ASQ μπορεί να διαγνώσει πρόωρη καταθλιπτική συμπτωματολογία αλλά και κατάσταση φυσικής υγείας. Επιπρόσθετα, μπορεί να εντοπίσει και να καταγράψει πιθανότητες επιτυχίας σε διάφορους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η δουλειά αλλά και τα σπορ.

Η μέτρηση της μαθημένης ανημποριάς, υλοποιείται μέσω της καταγραφής προσωπικών εξηγήσεων πάνω στα θετικά και αρνητικά αποτελέσματα. Η οργάνωση της στηρίζεται στην αξιολόγηση τριών διαστάσεων, της εσωτερικής- εξωτερικής, της σταθερότητας- αστάθειας και της λεπτομέρειας- συνόλου (Seligman, 1984). Η κλίμακα εμπεριέχει 12 διαφορετικές υποθετικές προτάσεις οι οποίες αναφέρονται σε 6 θετικά και 6 αρνητικά γεγονότα (π.χ. «ένας φίλος που έχει πρόβλημα έρχεται σε εσένα και δεν προσπαθείς να τον βοηθήσεις») Αφού ο ερωτώμενος γράψει την κύρια αιτία της συμπεριφοράς του στην συγκεκριμένη κατάσταση για κάθε μια από αυτές τις

καταστάσεις απαντάει σε ένα σετ τριών ερωτήσεων.. Η πρώτη ερώτηση αξιολογεί το εάν η απάντηση του υποκειμένου είναι "εσωτερική" ή "εξωτερική" (π.χ., «οφείλεται η αιτία του ότι δεν βοηθάς τον φίλο σου σε εσένα ή σε άλλους ανθρώπους ή καταστάσεις;»). Η δεύτερη ερώτηση αξιολογεί το εάν η αιτία που αποδίδει ο ερωτώμενος είναι "σταθερή" (π.χ., «εάν στο μέλλον έρθει σε εσένα ένας φίλος που έχει πρόβλημα θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;») Η τρίτη ερώτηση που ακολουθεί κάθε κατάσταση, αξιολογεί το εάν και κατά πόσο η αιτία είναι "γενική" ή "συγκεκριμένη" (π.χ., «είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει μόνο τη συγκεκριμένη κατάσταση ή επηρεάζει και άλλους τομείς της ζωής σου;») Για κάθε απάντηση ο εξεταζόμενος σημειώνει την απάντηση του σε μια 7-βάθμια κλίμακα

Η κλίμακα ASQ, μεταφράστηκε από τα Ελληνικά στα Αγγλικά και αντιστρόφως ώστε να προσαρμοσθεί για τον ελληνικό πληθυσμό. Από τις 12 καταστάσεις απορρίφθηκαν οι εξής δύο γιατί δεν ταίριαζαν για μαθητές σχολείου: «Ψάχνεις ανεπιτυχώς για πολύ καιρό να βρεις δουλειά» και «βγαίνεις ραντεβού και δεν πάει καλά». Επίσης μια κατάσταση που αναφερόταν σε αίτηση για μια θέση σε δουλειά προσαρμόστηκε ως εξής: «Δηλώνεις μια πανεπιστημιακή σχολή που θέλεις πάρα πολύ και περνάς σ' αυτή». Προσαρμογή έγινε επίσης και σε μια επιπλέον κατάσταση που αναφερόταν σε ομιλία σε κοινό που αντιδρά αρνητικά ως εξής: «Διαβάζεις κάτι πολύ σημαντικό που έγραψες μπροστά στους συμμαθητές σου και αυτοί αντιδρούν αρνητικά.» Για τον υπολογισμό του σκορ του κάθε ατόμου ακολουθήθηκαν οι οδηγίες του Seligman (1984) ώστε με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων στις παραπάνω ερωτήσεις να υπολογισθεί το Αρνητικό Στιλ απόδοσης, το Θετικό Στιλ Απόδοσης, και η Διαφορά μεταξύ Θετικού και Αρνητικού Στιλ, το σκορ Απαισιοδοξίας και το σκορ Αισιοδοξίας (Πίνακας 4).

(B) Ερωτηματολόγιο στόχων επίτευξης των μαθητών. Με βάση τη θεωρία του πολυδιάστατου ιεραρχικού μοντέλου στόχων (Papaioannou, 1999), αναπτύχθηκε από τους Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, και Milosis (2007) μια κλίμακα που αξιολογεί τους στόχους επίτευξης των μαθητών. Αποτελείται από 31 ερωτήσεις οι οποίες αντιστοιχούν σε 4 παράγοντες " «προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση» «ενίσχυση του εγώ» και «κοινωνική αποδοχή». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert (1=συμφωνώ απόλυτα, 5=διαφωνώ απόλυτα). Για παράδειγμα, κάτω από το γενικό πρόθεμα: "Στο μάθημα φυσικής αγωγής..." οι μαθητές απαντούσαν σε ερωτήσεις όπως : "Νιώθω υπέροχα όταν είμαι ο/η μόνος/η που μπορεί να κάνει μια

άσκηση», Στον τομέα : “Δείξε πόσο συχνά αισθάνεσαι όπως περιγράφεται παρακάτω...” οι απαντήσεις ήταν του τύπου “Αισθάνομαι πως τα άλλα παιδιά δε με συμπαθούν”. Κάτω από το πρόθεμα: “Σε κάθε σειρά περιγράφεται ένας άνθρωπος. Δείξε πόσο είναι σαν εσένα”, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως: “Του αρέσει να παίρνει ρίσκα, Πάντα ψάχνει για περιπέτειες”, ενώ στην τελευταία ομάδα ερωτήσεων, “Γενικά στη ζωή μου”, παρουσιάζονταν ερωτήσεις όπως: “Μ’αρέσει να κάνω κάτι και οι άλλοι να μ’ αγαπούν».

(Γ) Ερωτηματολόγιο αντίληψης κλίματος παρακίνησης για τη Φ.Α. Η αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου “Έμφαση καθηγητή στη μάθηση και στην επίδοση στο μάθημα της Φ.Α.” του Παραϊοαννου, Milosis, Kosmidou, Tsigilis, 2002. Στο ερωτηματολόγιο αυτό, οι δύο πρώτοι παράγοντες εξετάζουν την έμφαση του καθηγητή στην μάθηση (π.χ. βελτίωση ικανοτήτων στη Φ.Α.) και την έμφαση στην ενίσχυση του εγώ των μαθητών («π.χ. παροτρύνει μαθητές να έχουν καλύτερη επίδοση από κάποιους άλλους), στον παράγοντα «ενίσχυση αποφυγής επίδοσης» προστέθηκαν 7 επιπλέον ερωτήσεις που αφορούν δημιουργία κλίματος που αποτρέπει τους μαθητές να μάθουν (π.χ. για να μην κάνουν λάθη και νοιώσουν άσχημα κλπ.)

Απαντήσεις στις ερωτήσεις αυτού του ερωτηματολογίου δίνονται σε 5-βαθμια κλίμακα «Συμφωνώ Απόλυτα = 5, Διαφωνώ Απόλυτα = 1).

Σχεδιασμός της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, στηρίχθηκε σε μια σειρά από στατιστικές δοκιμασίες. Συγκεκριμένα, η εξέταση των δεδομένων έγινε με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής όπου και χρησιμοποιήθηκαν η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση. Η αξιοπιστία των παραγόντων εξετάστηκε με το συντελεστή άλφα (Cronbach, 1951). Η δύναμη αλλά και η φύση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών εξετάστηκε με τη βοήθεια του συντελεστή r του Pearson καθώς και με τη χρήση πολλαπλών παλινδρομήσεων.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διερεύνηση της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων και περιγραφικά στατιστικά

Η εσωτερική συνοχή (αξιοπιστία) των παραγόντων των κλιμάκων εξετάστηκε με τον συντελεστή α του Cronbach. Από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων φάνηκε ότι όλα τα ερωτηματολόγια παρουσίαζαν αποδεκτό επίπεδο αξιοπιστίας εκτός από μια υποκλίμακα της μαθημένης ανημποριάς που παρουσίασε χαμηλά επίπεδα αξιοπιστίας (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Περιγραφικά στοιχεία και εσωτερική συνοχή των παραγόντων των κλιμάκων.

	M.O	T.A	α -Cronbach
Κλίμα Παρακίνησης Καθηγητή			
1. Έμφαση καθηγητή στη μάθηση	3.80	.83	.79
2. Έμφαση καθηγητή στην ενίσχυση του Εγώ	2.93	.90	.62
3. Κλίμα αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης	2.75	.82	.87
4. Έμφαση καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή	3.29	.92	.82
Στόχοι Επίτευξης Μαθητή στο μάθημα			
5. Προσανατολισμός στη μάθηση	4.10	.66	.73
6. Προσανατολισμός στην ενίσχυση του Εγώ	2.96	.87	.76
7. Αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης	2.95	.69	.83
8. Κοινωνική αποδοχή	3.50	.92	.85
Κλίμακα Μαθημένης Ανημποριάς			
8. Αρνητικό Στιλ Απόδοσης	3.88	.78	.53
9. Θετικό Στιλ Απόδοσης	4.90	.72	.66
10 Διαφορά μεταξύ θετικού και αρνητικού Στιλ Απόδοσης	1.02	.97	-
11. Απαισιοδοξία	3.56	.97	-
12. Αισιοδοξία	4.62	.77	-

Συσχετίσεις μεταξύ του κλίματος παρακίνησης του καθηγητή και της μαθημένης ανημποριάς

Τα αποτελέσματα από τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών παρουσιάζονται στον Πίνακα 5. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: οι αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στην μάθηση σχετίστηκαν θετικά με την κοινωνική αποδοχή ($r = .49, p < .001$) και αρνητικά με την αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης ($r = -.14, p < .01$). Επίσης η κοινωνική αποδοχή σχετίστηκε θετικά με την ενίσχυση του Εγώ ($r = .34, p < .001$) και την αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης ($r = .37, p < .001$). Όσον αφορά την κλίμακα μαθημένης ανημποριάς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: Οι αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στην αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης σχετίστηκαν θετικά με το αρνητικό Στιλ Απόδοσης του μαθητή ($r = .15, p < .01$) και την απαισιοδοξία ($r = .20, p < .01$) και αρνητικά με το θετικό Στιλ Απόδοσης ($r = -.23, p < .01$) και με τη διαφορά μεταξύ θετικού και αρνητικού Στιλ Απόδοσης ($r = -.30, p < .001$).

Συσχετίσεις μεταξύ των στόχων επίτευξης του μαθητή στο μάθημα και της μαθημένης ανημποριάς

Αναφορικά με τους στόχους επίτευξης των μαθητών και τη σχέση τους με τις υποκλίμακες της μαθημένης ανημποριάς τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: Οι στόχοι των μαθητών που είχαν να κάνουν με τον προσανατολισμό στη μάθηση σχετίζονταν θετικά με τη διαφορά μεταξύ των θετικών και αρνητικών Στιλ Απόδοσης ($r = .09, p < .05$). Επίσης οι στόχοι που είχαν να κάνουν με την ενίσχυση του Εγώ σχετίζονταν θετικά με την απαισιοδοξία ($r = .10, p < .05$). Τέλος οι στόχοι που είχαν να κάνουν με την αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης σχετίζονταν αρνητικά με το θετικό Στιλ Απόδοσης των μαθητών ($r = -.13, p < .01$).

Συσχετίσεις μεταξύ του κλίματος παρακίνησης του καθηγητή και των στόχων επίτευξης του μαθητή στο μάθημα

Αναφορικά με τις σχέσεις μεταξύ του κλίματος παρακίνησης του καθηγητή και τους στόχους επίτευξης του μαθητή τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: Οι αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στη μάθηση σχετίζονταν θετικά με τους στόχους μάθησης του μαθητή ($r = .31, p < .001$) και με τους στόχους για κοινωνική αποδοχή ($r = .20, p < .01$), οι αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στην ενίσχυση του εγώ σχετίζονταν θετικά με τους στόχους ενίσχυσης του εγώ ($r = .23, p < .01$) και με τους στόχους αποφυγής της μάθησης και της

επίδοσης ($r = .19, p < .01$) και με τους στόχους κοινωνικής αποδοχής ($r = .26, p < .001$). Όσον αφορά την έμφαση του καθηγητή σε στόχους που καλλιεργούσαν αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης, αυτή η μεταβλητή σχετιζόταν θετικά με τους στόχους αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης του μαθητή ($r = .43, p < .001$). Τέλος οι αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή σχετιζόταν θετικά με τους στόχους κοινωνικής αποδοχής του μαθητή ($r = .51, p < .001$).

Αναλύσεις ιεραρχικής παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της αισιοδοξίας, της απαισιοδοξίας, του θετικού και αρνητικού Στιλ Απόδοσης του μαθητή, και της διαφοράς μεταξύ τους

Χρησιμοποιήθηκε ιεραρχική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της αισιοδοξίας αρχικά από το κλίμα παρακίνησης του καθηγητή και στο δεύτερο βήμα από τους στόχους επίτευξης του μαθητή. Τα αποτελέσματα δεν έδειξαν στατιστικά σημαντική πρόβλεψη για καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές στην εξαρτημένη μεταβλητή.

Χρησιμοποιήθηκε ιεραρχική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη της απαισιοδοξίας αρχικά από το κλίμα παρακίνησης του καθηγητή και στο δεύτερο βήμα από τους στόχους επίτευξης του μαθητή. Στο πρώτο βήμα το κλίμα παρακίνησης εξήγησε το 4% της απαισιοδοξίας $F_{(4, 436)} = 4.94, p < .001$, ενώ στο δεύτερο βήμα οι στόχοι επίτευξης εξήγησαν επιπλέον ένα 2% $F_{cha(4, 432)} = 2.45, p < .05$. Στο πρώτο βήμα από το κλίμα παρακίνησης μόνο η δημιουργία κλίματος που καλλιεργούσε αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης εξήγησε στατιστικά σημαντικά την απαισιοδοξία $\beta = .21 (t = 3.99, p < .001)$, ενώ στο δεύτερο βήμα οι στόχοι αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης, $\beta = .23 (t = 4.18, p < .001)$ αλλά και οι στόχοι ενίσχυσης του Εγώ εξήγησαν στατιστικά σημαντικά την απαισιοδοξία, $\beta = .12 (t = 2.11, p < .05)$.

Χρησιμοποιήθηκε ιεραρχική παλινδρόμηση για την πρόβλεψη του θετικού Στιλ Απόδοσης αρχικά από το κλίμα παρακίνησης του καθηγητή και στο δεύτερο βήμα από τους στόχους επίτευξης του μαθητή. Τα αποτελέσματα έδειξαν στατιστικά σημαντική πρόβλεψη μόνο στο πρώτο βήμα με το κλίμα παρακίνησης του καθηγητή να προβλέπει το 6% του θετικού Στιλ Απόδοσης του μαθητή $F_{(4, 436)} = 6.35, p < .001$. Πιο συγκεκριμένα από το κλίμα παρακίνησης μόνο η αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης εξήγησε αρνητικά, αλλά στατιστικά σημαντικά, το θετικό Στιλ Απόδοσης του μαθητή,

$$\beta = -.23 (t = -4.49, p < .001).$$

Αναφορικά με το αρνητικό Στιλ Απόδοσης του μαθητή στατιστικά σημαντική

διακύμανση εξηγήθηκε και στο πρώτο βήμα από το κλίμα παρακίνησης $F_{(4, 436)} = 3.17, p < .05$, αλλά και στο δεύτερο βήμα από τους στόχους επίτευξης του μαθητή $F_{(4, 432)} = 2.38, p = .05$. Πιο συγκεκριμένα από το κλίμα παρακίνησης μόνο η αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης εξήγησε στατιστικά σημαντικά το αρνητικό Στιλ Απόδοσης του μαθητή, $\beta = .18 (t = 3.50, p = .001)$, ενώ από τους στόχους του μαθητή μόνοι αυτοί που είχαν να κάνουν με την αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης εξήγησαν στατιστικά σημαντικά αλλά αρνητικά $\beta = -.14 (t = -2.58, p < .05)$ το αρνητικό Στιλ Απόδοσης του μαθητή.

Τέλος, όσον αφορά τη διαφορά μεταξύ του θετικού και αρνητικού Στιλ Απόδοσης του μαθητή αυτό προβλέφθηκε στατιστικά σημαντικά μόνο στο πρώτο βήμα από το κλίμα παρακίνησης του καθηγητή με την πρόβλεψη να φθάνει το 9% της διακύμανσης με $F_{(4, 436)} = 10.91, p < .001$. Πιο συγκεκριμένα από το κλίμα παρακίνησης μόνο η αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης εξήγησε αρνητικά αλλά στατιστικά σημαντικά τη διαφορά μεταξύ των θετικού και αρνητικού στιλ απόδοσης του μαθητή, $\beta = -.32 (t = -6.31, p < .001)$.

Πίνακας 4.

Συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Κλίμα Παρακίνησης Καθηγητή													
1. Έμφαση καθηγητή στη μάθηση	1												
2. Έμφαση καθηγητή στην ενίσχυση του Εγώ	.07	1											
3. Κλίμα αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης	-.14**	.37***	1										
4. Έμφαση καθηγητή στην κοινωνική αποδοχή	.49***	.34***	.11*	1									
Στόχοι Επίτευξης Μαθητή στο μάθημα													
5. Προσανατολισμός στη μάθηση	.31***	.07	-.07	.24**	1								
6. Προσ/μός στην ενίσχυση του Εγώ	.02	.23**	.19**	.18**	-.03	1							
7. Αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης	-.04	.19**	.43***	.10*	-.10*	.24**	1						
8. Κοινωνική αποδοχή	.20**	.26***	.09	.51**	.32***	.46***	.18**	1					
Κλίμακα Μαθημένης Ανημπορίας													
9. Αρνητικό Στιλ Απόδοσης	-.02	.00	.15**	.02	-.06	.02	-.05	-.06	1				
10. Θετικό Στιλ Απόδοσης	.02	-.09	-.23***	-.05	.05	-.07	-.13**	-.00	.17**	1			
11. Διαφορά μεταξύ θετικού και αρνητικού Στιλ Απόδοσης	.03	-.07	-.30***	-.05	.09*	-.07	-.06	.04	-.68***	.61***	1		
12. Απαισιοδοξία	-.08	.04	.20**	-.01	-.08	.10*	.01	-.04	.85***	.04	-.66***	1	
13. Αισιοδοξία	.00	-.04	-.03	-.00	.03	-.01	-.07	.02	.22***	.86***	.46***	.18**	1

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα ερευνητική εργασία έγινε επεξεργασία του φαινομένου της μαθημένης ανημποριάς εντός του σχολικού περιβάλλοντος αλλά και της επίδρασης του κλίματος παρακίνησης στη μάθηση. Οι προσανατολισμοί των στόχων στο μάθημα της Φ.Α., η προσέγγιση της μάθησης και της επίδοσης και η αποφυγή της επίδοσης και της μάθησης, έδωσαν ιδιαίτερος ενδιαφέροντα στοιχεία για το κλίμα παρακίνησης. Συγκεκριμένα, οι δύο στόχοι αποφυγής της μάθησης και αποφυγής της αρνητικής αξιολόγησης, εμφάνισαν θετική συσχέτιση με τη μαθημένη ανημποριά ενώ οι δυο στόχοι προσανατολισμός στη μάθηση και την επίδοση, παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση με την μαθημένη ανημποριά. Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μαθημένη ανημποριά και στον παράγοντα ηλικία.

Το σημαντικότερο ωστόσο εύρημα της παρούσας εργασίας, αποτελεί η συσχέτιση του κλίματος παρακίνησης με τους στόχους των μαθητών. Η ενίσχυση του Εγώ, η προστασία του Εγώ, που αξιολογήθηκαν βάση το ερωτηματολόγιο του Παραϊοαννου (1999), σχετίζονται θετικά με στόχους ενίσχυσης του εγώ και με στόχους κοινωνικής αποδοχής (Παραϊοαννου, 1999). Οι στόχοι που σχετίζονταν με την ενίσχυση του "Εγώ" των μαθητών, είχαν θετική σχέση με την απαισιοδοξία εύρημα που σχετίζεται με αντίστοιχο που προέκυψε και από την έρευνα των Standage et al.,(2007) που διεξήχθη σε 70 άτομα σχολικού επιπέδου. Τα αποτελέσματα της εφαρμογής των ερευνητών, έδειξαν ότι άτομα που ήταν επικεντρωμένα στο "Εγώ", παρουσίασαν θετική συσχέτιση με τη μαθημένη ανημποριά σε σχέση με εκείνα που ήταν επικεντρωμένα στη "μάθηση" (Standage et al., 2007). Ανάλογα αποτελέσματα εξήγαγαν από την έρευνα τους και οι Ntoumanis και Biddle (1998), οι οποίοι υποστήριξαν πως η αντίληψη του προσανατολισμού του κλίματος στην επίδοση συνδέεται με τον προσωπικό προσανατολισμό του ατόμου στο Εγώ, ενώ η αντίληψη ότι το κλίμα ενισχύει τη βελτίωση, συνδέεται άμεσα με τον προσανατολισμό στη δουλειά (Ntoumanis & Biddle, 1998).

Από την εργασία προέκυψε πως οι αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στη μάθηση, συσχετίστηκαν θετικά με τους στόχους του μαθητή στον προσανατολισμό της μάθησης αλλά και με τους στόχους για κοινωνική αποδοχή. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα των Seifriz, Duda και Chi (1992) οι οποίοι βρήκαν πως η έμφαση του εκπαιδευτικού στη μάθηση ενισχύει την υιοθέτηση του προσανατολισμού

στη μάθηση από τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα αυξάνει την αντίληψη της χρησιμότητας του μαθήματος της Φ. Α. (Seifriz et al, 1992).

Στην παρούσα έρευνα, οι αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στην ενίσχυση του "Εγώ", σχετίστηκαν θετικά, α) με τους στόχους ενίσχυσης του "Εγώ", β) με τους στόχους αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης καθώς και γ) με τους στόχους της κοινωνικής αποδοχής. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα του Μυλώση (2000). Από αυτή μάλιστα προκύπτει ότι ο στόχος στην προσωπική βελτίωση, αλλά και η αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στη βελτίωση, συνδέονται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης (Μυλώσης, 2000). Επίσης, ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής συνδέεται ,στην ίδια έρευνα, θετικά με την εσωτερική παρακίνηση, κάτι που υποστηρίζεται και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας.

Επίσης σημειώθηκε χαμηλή συσχέτιση ανάμεσα στη μαθημένη ανημποριά και στους στόχους επίτευξης των μαθητών. Το γεγονός αυτό δικαιολογείται λόγω της γενικότητας του περιεχομένου των ερωτήσεων του δοθέντος ερωτηματολογίου, ενώ οι στόχοι επίτευξης αφορούσαν συγκεκριμένο παράγοντα, αυτό της Φ. Α.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε ότι όταν οι μαθητές μέσα σε μία τάξη Φ.Α. αντιλαμβάνονται ότι οι καθηγητές τους δίνουν έμφαση στην αποφυγή των στόχων, αισθάνονται περισσότερη κατάθλιψη αποτυχία ,κοινωνική αποξένωση και απελπισία. Καταστάσεις που δίνουν έμφαση στην αποφυγή των στόχων περιορίζουν τις προσδοκίες των μαθητών για επιτυχία και ενισχύουν τις προσδοκίες τους για αποτυχία και τους κάνουν να αισθάνονται αβοήθητοι. Οι αυξανόμενες προσδοκίες για πιθανή αποτυχία οδηγούν σε αρνητικές συναισθηματικές αντιδράσεις όπως το άγχος και η κατάθλιψη. Η έρευνα των Ntoumanis, Pensgaard, Martin και Pipe (2004), ενισχύει το συμπέρασμα αυτό, τα παιδιά δηλαδή αποδίδουν τη μη συμμετοχή τους κυρίως σε τρεις αιτίες: τη μαθημένη ανημποριά, τη χαμηλή ικανοποίηση που λαμβάνουν από το μάθημα, και τις προγενέστερες εμπειρίες τους οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν στην υιοθέτηση μια νέας στάσης

Από την άλλη πλευρά η έρευνά μας κατέληξε ότι καμία από τις παραπάνω επιπτώσεις δεν προέκυψε όταν τα παιδιά οδηγήθηκαν μέσα από το μάθημα της Φ. Α. στην προσέγγιση των στόχων τους. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα του Παλαιωάννου που αναφέρεται στο ότι όταν μέσα στο μάθημα της Φ.Α. βάζουμε

στόχους κυρίως προσέγγισης της επίδοσης καταλήγουμε σε θετικά αποτελέσματα (Papaioannou et al.2007).

Σημαντική είναι η συνέχιση της έρευνας για να ανακαλύψουμε πως τα παιδιά που κατευθύνονται προς τη <<δουλειά >> θα αποκομίσουν θετικά συναισθήματα .Η μαθημένη ανημποριά , η προσδοκία της μελλοντικής αποτυχίας λειτουργεί υποβιβάζοντας το κίνητρο για προσπάθεια και έτσι μειώνεται η πιθανότητα για εκούσια πρωτοβουλία και η απόδοση στο μάθημα της Φ.Α. Η μειωμένη πρωτοβουλία που ακολουθεί μία ήττα μπορεί να είναι ο μηχανισμός με τον οποίο η απαισιόδοξη θεώρηση των γεγονότων βλάπτει την επίτευξη των στόχων σε φυσικό περιβάλλον. Με άλλα λόγια εκείνοι που περιμένουν το χειρότερο δεν προσπαθούν και στη συνέχεια λαμβάνουν το χειρότερο.

Τόσο η επιτυχία όσο και η αποτυχία πρέπει να εκλαμβάνονται σαν ερεθίσματα για βελτίωση και για περαιτέρω προσπάθεια και όχι να οδηγούν τα παιδιά σε απογοήτευση και μαθημένη ανημποριά. Φαίνεται πως τα παιδιά μετά από μια πιθανή αποτυχία, πολλές φορές δοκιμάζουν αισθήματα ντροπής, φόβου και απογοήτευσης. Τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο "Εγώ", είναι πολύ πιθανό να σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια ύστερα από αποτυχίες καθώς δεν θα μπορούν να αισθανθούν ευτυχισμένα ξεπερνώντας τους άλλους. Ιδιαίτερα εκείνα που δεν έχουν μεγάλη ικανότητα δοκιμάζουν μειονεξία και έχουν την πεποίθηση ότι δεν μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα. Έτσι, αυτή η ομάδα των παιδιών οδηγείται εξαιτίας όλων αυτών των συναισθημάτων, μακριά από τους χώρους άθλησης αλλά και στην απομόνωση.

V. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα μελέτη έγινε προσπάθεια εξήγησης κατά πόσο το κλίμα παρακίνησης στη Φ.Α. μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την επίτευξη τόσο ενός αρνητικού όσο και ενός θετικού στόχου έτσι ώστε να επιτευχθεί η μάθηση. Επίσης εξετάστηκε το φαινόμενο της μαθημένης ανημποριάς μέσα σε μία τάξη Φ.Α. Συγκεκριμένα οι δύο στόχοι αποφυγής της μάθησης και της αρνητικής αξιολόγησης, εμφάνισαν θετική συσχέτιση με τη μαθημένη ανημποριά ενώ οι δυο στόχοι προσανατολισμού στη μάθηση και την επίδοση, παρουσίασαν αρνητική συσχέτιση με την μαθημένη ανημποριά. Επιπλέον, από την έρευνα προέκυψε θετική συσχέτιση ανάμεσα στη μαθημένη ανημποριά και στον παράγοντα ηλικία.

Το σημαντικότερο ωστόσο εύρημα της παρούσας εργασίας, αποτελεί η συσχέτιση του κλίματος παρακίνησης με τους στόχους των μαθητών. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι οι υποθέσεις σε γενικές γραμμές επιβεβαιώνονται πράγμα που φάνηκε από την επαλήθευσή τους μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας. Τα εργαλεία μέτρησης μας έδωσαν πολύ καλά την εικόνα των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών που εξετάστηκαν.

Η έρευνα γύρω από την παρακίνηση και τη μαθημένη ανημποριά δίνουν τη δυνατότητα να εξεταστούν κάποιοι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας και να αναζητηθούν τρόποι για τη βελτίωσή τους. Η έγκαιρη διάγνωση της μαθημένης ανημποριάς μέσα σε μία τάξη Φ.Α. θα βοηθήσει να διεξαχθούν συμπεράσματα όσον αφορά στους λόγους που οδηγούν τους μαθητές να εγκαταλείψουν την προσπάθεια για μάθηση. Σ' αυτό συμβάλλουν και οι καθηγητές Φ.Α. με τη σωστή και πολύπλευρη εκπαίδευσή αλλά και μετεκπαίδευσή τους μιας και διαχειρίζονται μία τόσο ευαίσθητη ηλικιακή ομάδα, όπως είναι οι μαθητές.

Προτείνεται η συστηματική επιμόρφωση των καθηγητών της Φ.Α. προς την κατεύθυνση αυτή που θα επιτευχθεί με την συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά καθώς και ερευνητικά προγράμματα μικρής ή μεγάλης διάρκειας.

Πιθανή υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων θα έχει ως αποτέλεσμα την βελτίωση της υπάρχουσας επιστημονικής κατάρτισης των καθηγητών Φ.Α. Αυτό θα βοηθήσει στον ευκολότερο εντοπισμό και την εκτίμηση της συναισθηματικής κατάστασης όλης της τάξης της Φ.Α. γενικά και του κάθε μαθητή ειδικότερα.

Αξιολογώντας αυτήν την κατάσταση να υπάρξουν παρεμβατικά προγράμματα που θα στοχεύουν στη βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης των μαθητών.

Θα πρέπει να οργανώνονται προγράμματα επαγγελματικής κατάρτησης όχι μόνο στην αρχή της σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών αλλά και σε τακτά χρονικά διαστήματα θα τους βοηθήσουν στο δύσκολο έργο τους μέσα στη συνεχώς μεταβαλλόμενη σύγχρονη πραγματικότητα.

Επίσης η παροχή συνεχούς συμβουλευτικής υποστήριξης και ανατροφοδότησης για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς θα βοηθήσει στην επίλυση πιθανών προβλημάτων και την άμεση εφαρμογή καινοτομιών και αλλαγών που θα βελτιώσουν την γενική εικόνα της τάξης.

Επιπλέον πολύ σημαντική είναι η ανάγκη ενίσχυσης της αυτονομίας των καθηγητών στην ανάπτυξη και εφαρμογή του απ το οποίο θα είναι προσαρμοσμένος στις εκάστοτε συνθήκες και θα έχει κοινούς στόχους με το ευρύτερο αποτέλεσμα. Τέλος απαραίτητη κρίνεται η παροχή κατάλληλα διαμορφωμένων και υλικοτεχνικά μαθησιακού περιβάλλοντος σε όλα τα σχολεία ώστε οι εκπαιδευτικοί στόχοι και εκπαιδευτικές αλλαγές να έχουν τη δυνατότητα επίτευξης στο σύνολό τους .

Η μαθημένη ανημποριά συνδέεται με μειωμένη παρακίνηση και καταθλιπτική επιρροή. Ενδεχομένως, να απωθεί τους μαθητές από το σχολείο και να είναι μια από τις αιτίες που κάποιοι μαθητές εγκαταλείπουν τη μάθηση. Μετά από την αξιολόγηση των μαθητών μιας τάξης ΦΑ και τον ενδεχόμενο εντοπισμό των παραπάνω προβλημάτων για βελτίωση κι πιθανή λύση αυτών προτείνονται οι παρακάτω ενέργειες των καθηγητών ΦΑ. Είναι κοινά αποδεκτό πως οι καθηγητές ΦΑ αποτελούν τους πλέον ενημερωμένους δασκάλους σε ψυχοπαιδαγωγικά θέματα. Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη η προσέγγιση των μαθητών με κάποιο από τα παραπάνω προβλήματα για συζήτηση και ανίχνευση των αιτιών που τα προκαλούν . Επειδή όμως υπάρχει κίνδυνος στοχοποίησης του μαθητή στην ομάδα των συνομήλικων του και όχι μόνο , καλό θα είναι να βρεθεί τρόπος για προσωπική προσέγγιση με τις λιγότερες προαναφερόμενες επιπτώσεις.

Σημαντικό βήμα λοιπόν θα ήταν η αντιμετώπιση του θέματος της μαθημένης ανημποριάς από τους καθηγητές Φ.Α. οι οποίοι θα μπορούσαν να ελαχιστοποιούν της καταστάσεις παρακίνησης που είναι εστιασμένες στο "Εγώ" και να προωθούν εκείνες που στηρίζονται στη μάθηση, για να ενισχύσουν την παρακίνηση στο σχολικό

περιβάλλον. Άλλος τρόπος που θα βοηθήσει στην βελτίωση είναι η τακτή συμβουλευτική υποστήριξη που πρέπει να παρέχεται σε μαθητές με ΜΑ. Σωστό είναι επίσης να προωθηθεί ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση των μαθητών. Κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί με προσεκτικά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα που ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών και τους παρακινούν στη δια βίου άσκηση.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της έρευνας σχηματίζουμε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές οι οποίοι είναι εσωτερικά παρακινημένοι και προσανατολισμένοι την προσωπική τους βελτίωση έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και ικανοποίηση από τη δουλειά τους καθώς και θετικές στάσεις και προθέσεις.

Οι έρευνες στον τομέα αυτό είναι πολύ περιορισμένες . Ιδιαίτερη σημασία έχει η παρούσα έρευνα διότι μας δείχνει ότι χρειάζεται να γίνει μία νέα σειρά ερευνών που θα εξετάσει τη δομή ενός κλίματος που θα προάγει την προσέγγιση των στόχων στη Φ.Α. , μιας και φαίνεται ότι η μαθημένη ανημποριά έχει άμεση σχέση με το κλίμα παρακίνησης μέσα σε μία τάξη Φ.Α. Συμπερασματικά η έρευνα γύρω από την παρακίνηση και τη μαθημένη ανημποριά δίνει τη δυνατότητα να εντοπιστούν και να εξεταστούν κάποιοι καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας και να αναζητηθούν τρόποι για τη βελτίωσή τους

Περαιτέρω διερεύνηση πρέπει να γίνει με σκοπό την αποκωδικοποίηση όλων εκείνων των παραγόντων που συντείνουν στην εμφάνιση της Μ. Α. Το συγκεκριμένο φαινόμενο πρέπει να μελετηθεί επίσης σε συνάρτηση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τού άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος, τού εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος και του ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου. Μελλοντικές έρευνες πρέπει να εξετάσουν τις πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της αποφυγής των στόχων και του φαινομένου της μαθημένης ανημποριάς τόσο στον αθλητισμό και τα σπορ γενικότερα, όσο και σε άλλους τομείς που έχουν σχέση με την φυσική δραστηριότητα. Μαθητές έντονα προσανατολισμένοι στην προσωπική τους βελτίωση ήταν εσωτερικά παρακινημένοι και δήλωναν υψηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή απαισιοδοξία. Με σωστή καθοδήγηση θα βοηθηθούν να ξεπεράσουν την αρνητική σκέψη να σκεφτούν θετικά και να αποκομίσουν τα μέγιστα μέσα από τη Φ.Α.

Τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη δουλειά, αισθάνονται επιτυχημένα, ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και διατηρούν υψηλή παρακίνηση

ανεξάρτητα από την απόδοση τους. Αυτό συμβαίνει, επειδή, για τα άτομα αυτά, σημαντικό είναι να καταβάλλουν τη μέγιστη προσπάθεια και να βελτιωθούν.

Ανάμεσα στους βασικούς στόχους της Φ.Α. είναι και η παρακίνηση των μαθητών για δια βίου άσκηση. Αυτό θα γίνει μόνο με την καταπολέμηση της μαθημένης ανημποριάς και την απόκτηση όσο το δυνατόν περισσότερων θετικών ψυχοκινητικών εμπειριών, ώστε οι νέοι πολίτες τελειώνοντας το σχολείο να συνεχίσουν να γυμνάζονται σε όλη τους τη ζωή.

Αναστέλλοντας τη μαθημένη ανημποριά, καταπολεμώντας τα αίτια της ή παρεμβαίνοντας κάθε φορά που αναγνωρίζουμε στους μαθητές μας στοιχεία αυτής, βοηθούμε εξατομικευμένα το κάθε παιδί, να γίνει καλύτερο, να αναπτυχθεί, να οργανώσει με μεγαλύτερη επιτυχία το προσωπικό του εκπαιδευτικό μοντέλο και την προσωπικότητά του. Εν κατακλείδι, συμβάλλουμε με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο στην ατομική πρόοδο του μαθητή, αλλά και στη γενικότερη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abramson, L. Y., Seligman, M. E. P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned Helplessness in humans : Critique and reformulation . *Journal of Abnormal Psychology* 187, 49-74.
- American College of Sports Medicine (1988). Physical Fitness in children and youth. Annual meeting abstracts. Dallas, Texas. *Medical Science Sports and exercise*, 20, 1-96.
- Ames, C. (1992). *Achievement goals, motivational climate and motivational processes. Motivation in Sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics
- Ames, C. (1992). Achievement goals and classroom climate. In J. Meece & D. Schunk (Eds.), *Students perceptions in the classroom* (pp. 327-348). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ames, C., & Archer, J.(1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivational processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderssen, N. (1993). Perception of physical education classes provide equal opportunities to all students. *Health Education Research*, 8, 167-179.
- Atkinson, J. (1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., Adams, N.E., & Beyer, J. (1977b). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality Social Psychology*, 35,125-39.

- Biddle, S. (1993). Attributional research and Sports Psychology. In R.N. Singer, M. Murphey, & K. L. Tennand (Eds.) *Handbook of research on sport psychology* (pp.437-466). New York Macmillan.
- Button, S., Mathieu, J. & Zajak, D. (1996). Goal orientation in organizational research. A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67, 26-48.
- Cemalcilar, Z., Canbeyli, R., & Sunar, D. (2003). Learned helplessness, therapy, and personality traits: an experimental study. *The Journal of Social Psychology*, 143, 65-81.
- Cervello, E. M., Jimenez, R., del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F.J. (2004). Goal orientation, motivation climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual Motor Skills*, 99, 271-83.
- Cervello, E. M., Moreno, J. A., Villodre, N. A., & Iglesias, D. (2006). Goal orientation, motivation climate, and dispositional flow of high school students engaged in extracurricular physical activity. *Perceptual Motor Skills*, 102, 87-92.
- Cervelló, E. M., Jiménez, R., del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F.J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual Motor Skills*, 99, 271-83.
- Chen, A. & Darst, P. (2002). Individual and Situational Interest: The role of gender and skill. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 250-269.
- Chen, A. & Shen, B., (2004). A web of achieving in physical education: Goals, interest, outside school activity and learning. *Learning and Individual Differences*, 14, 169-182.
- Cole, D.A., Warren, D.E., Dallaire, D. H., Lagrange, B., Travis, R., & Ciesla, J.A. (2007). Early predictors of helpless thoughts and behaviors in children:

- developmental precursors to depressive cognitions. *Clinical Child Psychology Psychiatry*, 12(2), 295-312.
- Conley, A. & Pintrich, P. (2003). *Construct validity and the measurement of achievement goals*. Manuscript submitted for publication. University of Michigan.
- Conroy, D. E. (2001). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport. *Quest*, 53, 165-183.
- Conroy, D. E. (2001b). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping, An International Journal*, 14, 431-452.
- Conroy, D. E., David, E., Willow, P., Metzler, & Jonathan, N. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The Performance Failure Appraisal Inventory. *Journal Article in Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Conroy, E., D., Elliot, J. A., & Hoffer, M. S. (2003). A 2X2 Achievement Goals questionnaire for sport evidence for factorial invariance, temporal stability and external validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Covington, M. V. (2000). Goal theory, motivation, and school achievement: an integrative review. *Annual Revision Psychology*, 51, 171-200.
- Cox, A. E., Smith, A. L., & Williams, L., (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescents Health*, 43, 506-13.
- Dalla, C., Edgecomb, C., Whetstone, A.S., & Shors, T.J. (2008). Females do not express learned helplessness like males does. *Neuropsychopharmacology*, 33, 1559-69.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. London: Plenum

- Diggelidis, N., Papaioannou, A., Christodoulidis, T., & Lapidis, K. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport & Exercise*, 3, 195-210.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Della, V. & Kouli, O. (2003). *Developmental differences in Effort, Enjoyment, Goal Orientations, Self-Perceptions and Perceived Motivational Climate in Hellenic Physical Education: A Three Years Study*. 11th European Congress of Sport Psychology, Copenhagen
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J.L. (1993). *Goals : a social cognitive approach to the study of achievement motivation in sport*. Handbook of research in sport psychology (pp. 421-436). N.Y.: Macmilan
- 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., 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, 79-87.
- Durgam R. C. (2001). Rodent models of depression: learned helplessness using a triadic design in rats. *Current Proto Neuroscience*. May;Chapter 8:Unit 8.10B
- Dweck, C. S. & Leggett, L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Dweck, C .S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Eccles, J., (1983). Expectancies, values and academic behaviors. *Achievement and Educational Psychology*, 94(3), 638-645.

- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1977). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A., & McCregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Approach-Avoidance motivation in personality. Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82, 804-818.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, Vol. 3 (pp. 259-295). New York: Academic
- Epstein, J. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (pp. 259-295). New York: Academic
- Fox, K. R. (1992). Physical education and the development of children's self-esteem. In N Armstrong(Ed), *New directions in physical education*, Vol. II (pp. 33-54). Champaign, IL : Human Kinetics.
- Frederick, C. M., & Ryan, R. M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.

- 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*, 477-87.
- Godin G., & Shephard, R. J. (1986). Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *57*, 41-52.
- Goudas, M., Biddle, H., & Fox, R. (1994a). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing. *Pediatric Exercise Sciences*, *6*, 159-167.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994b). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, *9*, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, K., & Underwood, M. (1995a). It aint what you do, it's the way that you do it. Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, *9*, 254-264
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995b). A prospective study of the relationship between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, *15*, 89-96.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, *88*, 491-496.
- Greenwood B. N., & Fleshner M., (2008). Exercise, learned helplessness, and the stress resistant brain. *Neuromolecular Medicine*. *10*, 81-98.
- Greenwood B. N., Strong P. V., Foley T. E., Thompson R. S., & Fleshner M., (2007). Learned helplessness is independent of levels of brain – derived neurotrophic factor in the hippocampus. *Neuroscience*, *144*, 1193-208.

- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., & Culverhouse, T. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology, 95*, 784-795.
- Hall C., Goodwin D., Heleski C., Randle H., & Waran N. (2008). Is there evidence of learned helplessness in horses? *Journal of Applied Animal Welfare Science, 11*, 249-66.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short- term and long-term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology, 92*, 316-330.
- Harackiewicz, J.M. & Barron, K.E. & Pintrich, P.R. & Elliot, A.J., & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology, 94*, 638-645.
- 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*, 211-223.
- Hayashi, C. T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 18*, 194-215.
- Hellison, D. (1996). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S.J.Silverman & C. Ennis (Eds), *Student learning in physical education*. (pp. 269-286). Champaign, IL: Human Kinetics
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of educational Research, 70*, 151-179.

- Kavussanu, M., & Roberts, G. (1996). Motivation in physical activity contexts: The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and self-efficacy. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 264-280.
- Kim, M., & Duda, J. L. (2001). Predicting coping responses: An indegration of Lazarus' transactional theory of psychological stress and coping and goal perspective theory. Manuscript submitted for publication.
- Koka, A., & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Kosmidou, E., (2000). Μια παρέμβαση στο μάθημα της Φυσικής αγωγής βασισμένη στο ιεραρχικό μοντέλο της επικέντρωσης στο στόχο. Έρευνα στάθμισης του ιεραρχικού μοντέλου επικέντρωσης σε στόχους σε ένα καθημερινό μάθημα. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό πρόγραμμα στην άσκηση και υγεία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.
- Kosmidou, E., Papaioannou, A., Milosis, D., & Tsigilis, N. (2001). Effects of an intervention study in physical education on goal orientations, perceptions, intrinsic motivation and satisfaction at three levels of generality. In A. Papaioannou, M. Goudas, Y. Theodorakis, (Eds.), *10th World congress of Sport Psychology: In the dawn of the new millennium, Vol. 3, (pp. 335-337)*. Christodoulidi Publ.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaption*. New York: Oxford University Press.
- Li, X. H., Liu, N. B., Zhang, M. H., Zhou, Y. L., Liao, J. W., Liu, X. Q., & Chen, H. W., (2007). Effects of chronic multiple stress on learning and memory and the expression of Fyn, BDNT, TrkB in the hippocampus of rats. *Chinical Medicine Journal* , 120, 669-74.
- Li, F., & Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the Sport Motivation Scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.

- Middleton, J., & Midgley, C.(1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710- 718.
- Midgley C., Kaplan A., & Middleton M. (2001). Performance –Approach Goals: Good for What, for Whom, Under what circumstances and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93, 77-86
- Midgley, C.,Kaplan, A., Middleton, J., Maehr, L., Urdan, T., Anderman, H., Anderman, E., & Roeser, R.(1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Mikulincer, M. (1988). Reactance and Helplessness following exposure to unsolvable problems: the effects of attributional style. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 679-686.
- Miller, A. T. (1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529-538.
- Milosis, D. & Papaioannou, A. (2002). An intervention study in physical education: Effects on goal orientations and self-concept. In M. Koskolou, N. Geladas, & V. Klissouras (Eds.), *proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science (P 531)*. Athens, 24-28 July
- Moore , J., Strube , M. J., & Lacks, P. (1984). Learned helplessness: a function of attribution style and comparative performance information. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10, 526-535.
- Morgan, W. P., & Goldston, S. E. (Eds.) (1987). *Exercise and mental health*. Washington: Hemisphere.

- Newton, M., & Duda, J. L. (1999). The interaction of motivational climate, dispositional goal orientations and perceived ability in predicting indices of motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 63-82.
- Nicholls, J., Patashnick, M., & Nolen, S. (1985). Adolescents' theories of education. *Journal of Educational Psychology*, 77, 683-692.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ntoumanis N., Pensgaard A.M., Martin C., & Pipe K., (2004). An idiographic Analysis of Amotivation in compulsory School Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education class. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 176-187.
- Nurmi, Onatsu., Haavisto, N., & Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* 29, pp. 271-360. N.Y: Academic Press
- Nurmi, Salmela- Aro, & Ruotsalainen, (1994). U.S Department of Health and Human Services. (1996). *Physical activity and Health: A report of the surgeon general*. Atlanta, GA: U.S Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for chronic Disease Prevention and Health Promotion.

- Overmier, J. B. (2002a). On learned helplessness. *Integrative Physiology of Behavioral Science*, 37, 4-8.
- Overmier, J. B. (2002b). Sensitization, conditioning, and learning: can they help us understand somatization and disability? *Scandinavian Journal of Psychology*. 43, 105-12.
- Overmier, J., & Seligman, M. (1967a). Intraindividual and interindividual analyses of Positive stress, and dairy activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1020-1030.
- Overmier, J. B., Seligman, M. E. (1967b). Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 63, 28-33.
- Overmier, J. B., Zweig, D., & Webster, J. (2003). Validation of a multidimensional measure of goal orientation. *Canadian Journal of behavioral science*, 36, 232-243.
- Paignon, A., Desrichard, O., & Bollon, T. (2004). Connectionist models of social learning: a case of learning by observing a simple task. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58,46-60.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential Perceptual and Motivational Patterns. When Different Goals Are Adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

- Papaioannou, A., & Theodosiou, A. (1999). *Factor structure of a questionnaire assessing three achievement goals in the physical education domain*. Unpublished raw data.
- Papaioannou, A., & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. In *Psychology for Physical Educator*.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. (1998). Students perceptions of the Physical Education Class Environment for boys and girls and the Perceived Motivational Climate. *Research Quarterly for exercise and sports*, 69, 267-27.
- 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. Proceeding of the 10th European Congress of Sport Psychology*, Part 1(pp 45-5) Prague: Charles University in Prague.
- Papaioannou, A., Milosis, E., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology*, 9, 494-513.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Papaioannou, A., & Voudalidakis, I. (1999). Πεποιθήσεις ορθόδοξων και μουσουλμάνων μαθητών σχετικά με την αξία της επιτυχίας στο σχολείο, στην άθληση και τη ζωή. *Υγεία και Άσκηση*, 1, 58-76.

- Papaioannou, A., Karastogiannidou, C. & Theodorakis, Y. (2004). Sport involvement, sport violence and health behaviors of Greek adolescents. *European Journal of Public Health, 14*, 78-84.
- Papaioannou, A., Marsh, H., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26*, 90-118.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35-53.
- Peterson C., Semmel A., von Baeyer, C. Abramson L., Metalsky, G., & Seligman M. (1982). The attributional Style Questionnaire. *Cognitive therapy and Research, 6*, 287-299.
- Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Casual explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91*, 347-374.
- Peterson, C., & Barrett, L. C. (1987). Explanatory Style and academic performance among university freshmen. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 603-607.
- Peterson, C., & Seligman, M. (1984). Casual explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review, 91*, 347-374
- Peterson, C., Semmel, A., von Baeyer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982) The Attributional Style Questionnaire. *Cognitive Therapy and Research, 6*, 287-299.
- Pintrich, P. (2000a). The effects of Autonomy on motivation and performance in the college classroom. *Contemporary Educational Psychology, 21*, 477-86.

- Pintrich, P. (2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27, 360-70.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., & Darst, P. W. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 189-194.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goal and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- 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 Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Rosenbaum, B., & Varvin S. (2007). The influence of extreme traumatization on body, mind and social relations. *International Journal of Psychoanalysis*, 88, 1527-42.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L., (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Schinke J, Robert J., Wendy C., & Jerome,P. (1991). Case Study: Understanding and Refining the Resilience of Elite Athletes: An Intervantion Srategy. *Athletic Insight*, 41, 121-123.

- Seifriz, 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*, 375-391.
- Seligman, M. E., & Shulman, P. (1986). Explanatory style as a predictor of productively and quitting among life insurance sales agents. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 832-838.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology, 89*, 71-81.
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 155-190.
- Song, L., Che W., Min-Wei, W., Murakami, Y., & Matsumoto, K. (2006). Impairment of the spatial learning and memory induced by learned helplessness and chronic mild stress. *Pharmacology Biochemical Behavior, 83*, 186-93.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis., (2006). Students motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: a self-determination theory approach. *Exercise and Sport, 77*, 100-110.
- Standage, M., Treasure D. C., Hoop, K., & Kuczka K., (2007). Self- handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 81-99.
- Standage, M. & Treasure, C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 87-103.

- Tanaka, A., & Yamauchi, H., (2000). Causal models of achievement motive, goal orientation, intrinsic interest, and academic achievement in classroom. *Shinrigaku Kenkyu*, .71, 317-24.
- Treasure, D. C., & Roberts, G. C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Vallerand, R., & Briere N. (1997). Development and validation of the multidimensional Sportpersonship Orientation Scale. *Journal of Sports & exercise Psychology*, 19, 197-206.
- Van-Yperen, N., & Duda, J. (1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 358-364.
- Vincent, S. D., Pangrazi, R. P., Raustorp A., Tomson, L. M., & Cuddihy, T. F. (2003). Activity levels and body mass index of children in the United States, Sweden, and Australia. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35, 1367-73.
- Vlachopoulos, S., & Biddle, S. (1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: does perceived ability matter? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 19, 169-187.
- Vollmayr, B., Simonis, C., Weber S., Gass, P., & Henn, F. (2003). Reduced cell proliferation in the dentate gyrus is not correlated with the development of learned helplessness. *Biological Psychiatry*, 54, 1035-40.
- Walker, F. R., Hinwood, M., Masters, L., Deilenberg, R. A., & Day, T. A. (2008). Individual differences predict susceptibility to conditioned fear arising from psychosocial trauma. *Journal of Psychiatric Research*, 42(5), 371-83.
- Walling, M. D., & Duda, J. L. (1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 140-156.

- Weinberg, R. S., & Gomar, W. (1995). The effectiveness of psychological interventions in competitive sport. *Sports Medicine*, 18(8), 406-18.
- Wright, P. M., Li, W., & Ding S., (2007). Relations of perceived motivation climate and feelings of belonging in physical education in urban schools. *Perception in motion Skills*, 105, 386-90.
- Wu, J., Kramer, G. L., Kram, M., Steciuk, M., Crawford, I. L, & Petty, F. (1999). Serotonin and learned helplessness: a regional study of 5-HT1A, 5-HT2A receptors and the serotonin transport site in rat brain. *Journal of Psychiatric Research*, 33 , 17-22.
- Xiang, P., McBride, R. E., & Bruene, A. (2004). Fourth graders' motivation in an elementary physical education running program. *The Elementary School Journal*, 104 ,253- 266.
- Xiang, P., McBride, R. E., & Solmon, M.A. (2003). Motivational climates in ten teachers' elementary physical education classes: An achievement goal theory approach. *The Elementary School Journal*, 104 , 71-91.
- Xiang, P., Lee,A., & Williamson, L. (2001). Conceptions of ability in physical education: children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.
- Yee, P. L., Pierce, G. R., Ptacek, J. T., Modzelesky K.L., (2003). Learned helplessness attributional style and examination performance. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 109-117.
- Zhang, L., Wang, L. & Liu. Y. (1999). On the professional morality of physical education teacher. *Journal of Hubei Sports Science*, 18(2), 281-89.
- Moston, M. & Ashworth, S.(1994). *Teaching physical education*. Εκδόσεις ΣΑΛΤΟ.
- Μυλώσης, Δ. (2000). *Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στο καθημερινό μάθημα φυσικής αγωγής.*

Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.

Παπαϊωάννου, Α. (2000). *Στάσεις αντιλήψεις και συμπεριφορές στο μάθημα Φυσικής Αγωγής*. ΕΠΕΑΕΚ-ΕΡΕΥΝΑ. ΔΠΘ.

Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Τσιγγίλης, Ν. (2000). *Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στους τομείς της επίτευξης και της πειθαρχίας στη φυσική αγωγή*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Ελλάδα,

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (1) - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Με το ερωτηματολόγιο αυτό προσπαθούμε να βρούμε πώς επηρεάζεται η προσπάθεια που καταβάλουν οι μαθητές και μαθήτριες όταν αθλούνται από τις στάσεις τους ως προς διάφορα πράγματα στη ζωή. Αυτό θα μας βοηθήσει να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα που θα βοηθήσουν τους καθηγητές φυσικής αγωγής να εμπλουτίσουν το μάθημα φυσικής αγωγής με θέματα που απασχολούν τους μαθητές γενικότερα στη ζωή τους. Περιμένουμε ότι αυτό θα κάνει πιο ελκυστικό το μάθημα φυσικής αγωγής για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Απάντησε γρήγορα ότι έρχεται στο μυαλό σου αυτή τη στιγμή χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα. Περισσότερο να το βλέπεις σαν ένα παιγνίδι λέξεων.

Αν επιθυμείς να βοηθήσεις στη διεξαγωγή της έρευνας συνέχισε παρακάτω, βάζοντας σε κύκλο τη σωστή απάντηση.

<i><u>Γενικά, στη ζωή μου ...</u></i>	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΣΑ)	ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ)	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η (-)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΝΩ (Δ)	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ (ΔΑ)
Συχνά ανησυχώ μήπως κριθώ αρνητικά από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να κάνω κάτι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Η σκέψη ότι οι άλλοι θα μ' αγαπούν με κάνει να προσπαθώ ακόμη περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι σε ότι υστερώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να αποφεύγω να κάνω κάτι όπου μπορεί να μη βελτιωθώ όσο θα ήθελα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αγωνίζομαι να αποδείξω ότι είμαι σπουδαιότερο άτομο από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό να κάνω κάτι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρομαι περισσότερο όταν βελτιώνομαι σε κάτι που δεν ήμουν και τόσο καλός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά ανησυχώ με την πιθανότητα να με χαρακτηρίσουν άσχημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα προσπαθώ συνέχεια μ' αυτά που κάνω να γίνομαι αγαπητός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να αποφεύγω να κάνω κάτι όπου μπορεί να μη ξεπεράσω τις αδυναμίες μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ σκληρά να βελτιώνομαι συνεχώς	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Η σκέψη ότι θα φανώ σπουδαιότερος από τους άλλους με κάνει να προσπαθώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να αποφεύγω ενέργειες για τις οποίες κάποιος μπορεί να με χαρακτηρίσουν αρνητικά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να ενεργώ έτσι ώστε να μ' αγαπούν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ να αποφεύγω να κάνω κάτι όταν μπορεί να μη γίνω καλύτερος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνομαι ικανοποίηση όταν βλέπω ότι βελτιώνομαι σαν άτομο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή μου είναι να αποδεικνύω ότι είμαι κάτι ανώτερο από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι άνθρωπος που φοβάται τα αρνητικά σχόλια των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθω υπέροχα όταν μ' αυτά που κάνω οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αποφεύγω ενέργειες σε τομείς όπου μπορεί να μη ξεπεράσω τον εαυτό μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλω να φαίνομαι καλύτερος από τους άλλους σ' όλους τους τομείς της ζωής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με απασχολεί πολύ το πώς με βλέπουν οι άλλοι και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μια από τις αρχές μου είναι να κάνω πάντα τη μεγαλύτερη προσπάθεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά αποφεύγω να κάνω κάτι όπου μπορεί να μη βελτιώσω μια αδυναμία μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να ξεχωρίζω ανάμεσα στους άλλους ανθρώπους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' ενθουσιάζει η ιδέα ότι θα φανώ καλύτερος από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν θα πάψω ποτέ να προσπαθώ να γίνομαι όλο και καλύτερος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να αποφεύγω να κάνω κάτι όταν μπορεί να μη βελτιωθώ στο μέγιστο δυνατό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Δημογραφικά στοιχεία - Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Φύλο: Μαθητής Μαθήτρια : Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο : Τάξη:..... : Τμήμα:.....

Ηλικία Γράψτε την ακριβή ημερομηνία γέννησής σας: (παρακαλούμε μην την παραλείψετε, τη χρειαζόμαστε για να ενώσουμε το ερωτηματολόγιό σας με κάποιο άλλο δικό σας που θα σας ζητήσουμε λίγο καιρό αργότερα)

Ημερομηνία / Μήνας / Χρόνος

_____/_____/_____

ΓΙΑ ΟΛΕΣ ΤΙΣ ΠΑΡΑΚΑΤΩ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Μελέτησε την κάθε κατάσταση που περιγράφεται πιο κάτω και υπέθεσε γοερά, ότι συμβαίνει σε σένα.
2. Αποφάσισε ποια πιστεύεις ότι είναι η μια κύρια αιτία της κατάστασης, αν συνέβαινε σε σένα.
3. Γράψε αυτή την αιτία στο κενό.
4. Απάντησε τις έξι ερωτήσεις για την αιτία κυκλώνοντας έναν αριθμό για την κάθε ερώτηση. Μην κυκλώνεις τις λέξεις.
5. Προχώρα στην επόμενη κατάσταση

ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΕΝΑΝ ΦΙΛΟ ΠΟΥ ΣΕ ΕΠΑΙΝΕΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΣΟΥ

1. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

2. Οφείλεται η αιτία του επαίνου του φίλου σου σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 Οφείλεται καθαρά σε μένα

3. Όταν συναντηθείς μελλοντικά με το φίλο σου θα υπάρχει ξανά αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 Θα υπάρχει πάντα

4. Είναι η αιτία κάτι που απλά επηρεάζει τη σχέση με τους φίλους ή επηρεάζει επίσης και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου

ΓΙΝΕΣΑΙ ΠΟΛΥ ΠΛΟΥΣΙΟΣ

5. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

6. Οφείλεται η αιτία που έγινες πλούσιος σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 Οφείλεται καθαρά σε μένα

7. Θα υπάρχει στο μέλλον αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 Θα υπάρχει πάντα

8. Είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει το ότι κερδίζεις λεφτά ή επηρεάζει επίσης και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου

ΕΝΑΣ ΦΙΛΟΣ ΠΟΥ ΕΧΕΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑ ΕΡΧΕΤΑΙ ΣΕ ΣΕΝΑ ΚΑΙ ΔΕΝ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΣ ΝΑ ΤΟΝ ΒΟΗΘΗΣΕΙΣ

9. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

10. Οφείλεται η αιτία του ότι δεν βοηθάς τον φίλο σου σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή καταστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 *Οφείλεται καθαρά σε μένα*

11. Εάν στο μέλλον έρθει σε σένα ένας φίλος που έχει πρόβλημα θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 *Θα υπάρχει πάντα*

12. Είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει μόνο τη συγκεκριμένη κατάσταση ή επηρεάζει και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 *Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου*

ΔΙΑΒΑΖΕΙΣ ΚΑΤΙ ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΠΟΥ ΕΓΡΑΨΕΣ ΜΠΡΟΣΤΑ ΣΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ ΣΟΥ ΚΑΙ ΑΥΤΟΙ ΑΝΤΙΔΡΟΥΝ ΑΡΝΗΤΙΚΑ

13. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

14. Οφείλεται η αιτία της αρνητικής αντίδρασης των συμμαθητών σου σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 *Οφείλεται καθαρά σε μένα*

15. Όταν στο μέλλον θα διαβάσεις κάτι αντίστοιχο θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 *Θα υπάρχει πάντα*

16. Είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει το να διαβάζεις κάτι που έγραψες ή επηρεάζει επίσης και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 *Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου*

ΚΑΝΕΙΣ ΜΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ ΠΟΥ ΕΠΑΙΝΕΙΤΑΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

17. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

18. Οφείλεται η αιτία ότι επαινείται σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 *Οφείλεται καθαρά σε μένα*

19. Όταν στο μέλλον κάνεις μια εργασία θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 *Θα υπάρχει πάντα*

20. Είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει το να κάνεις εργασίες ή επηρεάζει επίσης και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 *Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου*

ΣΥΝΑΝΤΑΣ ΕΝΑ ΦΙΛΟ ΠΟΥ ΣΟΥ ΣΥΜΠΕΡΙΦΕΡΕΤΑΙ ΕΧΘΡΙΚΑ

21. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

22. Οφείλεται η αιτία της εχθρικής συμπεριφοράς του φίλου σου σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή καταστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 *Οφείλεται καθαρά σε μένα*

23. Στις μελλοντικές σχέσεις με φίλους θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 *Θα υπάρχει πάντα*

24. Επηρεάζει η αιτία μόνο τις σχέσεις με φίλους ή επηρεάζει επίσης και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 *Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου*

ΔΕΝ ΜΠΟΡΕΙΣ ΝΑ ΚΑΝΕΙΣ ΟΛΗ ΤΗ ΔΟΥΛΕΙΑ ΠΟΥ ΟΙ ΑΛΛΟΙ ΠΕΡΙΜΕΝΟΥΝ ΑΠΟ ΣΕΝΑ

25. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

26. Οφείλεται η αιτία του ότι δεν μπορείς να κάνεις τη δουλειά σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 *Οφείλεται καθαρά σε μένα*

27. Όταν στο μέλλον κάνεις τη δουλειά που οι άλλοι περιμένουν θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 *Θα υπάρχει πάντα*

28. Είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει μόνο το να κάνεις τη δουλειά που οι άλλοι περιμένουν από σένα ή επηρεάζει επίσης και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 *Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου*

Ο/Η ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΣΟΥ ΦΙΛΟΣ/ΦΙΛΗ ΣΟΥ ΦΕΡΕΤΑΙ ΠΙΟ ΣΤΟΡΓΙΚΑ

29. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

30. Οφείλεται αυτή η αιτία για το ότι ο/η καλύτερός σου φίλος/φίλη σου φέρεται πιο στοργικά σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 *Οφείλεται καθαρά σε μένα*

31. Στις μελλοντικές σχέσεις με τον/την καλύτερό σου φίλο/φίλη θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 *Θα υπάρχει πάντα*

32. Είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει μόνο το πώς σου φέρεται ο/η καλύτερός σου φίλος/φίλη σου ή επηρεάζει επίσης και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 *Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου*

ΔΗΛΩΝΕΙΣ ΜΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΣΧΟΛΗ ΠΟΥ ΘΕΛΕΙΣ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΚΑΙ ΠΕΡΝΑΣ Σ' ΑΥΤΗ.

33. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

34. Οφείλεται η αιτία του ότι πέρασες στην πανεπιστημιακή σχολή σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 *Οφείλεται καθαρά σε μένα*

35. Όταν στο μέλλον κάνεις αίτηση για μια άλλη σχολή, για παράδειγμα σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα που θέλεις, θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 *Θα υπάρχει πάντα*

36. Είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει μόνο το να περάσεις σε μια σχολή ή επηρεάζει και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 *Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου*

ΒΕΛΤΙΩΝΕΙΣ ΤΗ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΟΥ ΣΕ ΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑ.

37. Γράψε την μια κύρια αιτία: _____

38. Οφείλεται η αιτία του ότι βελτίωσες τη βαθμολογία σου σε σένα ή σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις;

Οφείλεται καθαρά σε άλλους ανθρώπους ή περιστάσεις 1 2 3 4 5 6 7 *Οφείλεται καθαρά σε μένα*

39. Όταν στο μέλλον θα ξαναπάρεις βαθμό σ' αυτό το μάθημα, θα ξαναυπάρχει αυτή η αιτία;

Δεν θα ξαναυπάρξει 1 2 3 4 5 6 7 *Θα υπάρχει πάντα*

40. Είναι η αιτία κάτι που επηρεάζει μόνο το να βελτιώσεις το βαθμό σου σ' αυτό το μάθημα ή επηρεάζει και άλλους τομείς της ζωής σου;

Επηρεάζει μόνο αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση 1 2 3 4 5 6 7 *Επηρεάζει όλες τις καταστάσεις της ζωής μου*

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τον καθηγητή φυσικής αγωγής που σου κάνει φέτος μάθημα. Βάλε σε κύκλο το σωστό.

<u>Ο/Η καθηγητής/καθηγήτρια φυσικής αγωγής ...</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ				ΑΠΟΛΥΤΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν είμαι ικανός/ικανή στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή του είναι να μαθαίνω παιχνίδια και ασκήσεις για τα οποία οι συμμαθητές/τριές μου θα μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως δεν αποδώσω τόσο καλά όσο μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να παίζουν καλύτερα απ' ότι οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι την αξιολόγηση στο μάθημα και να προφυλάσσομαι από αυτή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι χαρούμενος όταν γι' αυτά που μαθαίνω στο μάθημα οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι ότι δε θα βελτιώσω τις ικανότητές μου σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι απόλυτα ικανοποιημένος μόνο με μαθητές/τριες που όλοι αναγνωρίζουν ότι είναι οι ικανότεροι/ες στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις αθλητικές ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Είναι πολύ ευχαριστημένος όταν προσπαθώ να μάθω μια άσκηση και να κάνω τους άλλους να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι μήπως δεν καταφέρω να αποδώσω τόσο καλά όσο θα ήθελα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επιμένει ότι πρέπει να αγωνιζόμαστε να αποδείξουμε ότι είμαστε ικανότεροι/ες από τους/τις άλλους/ες σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω ερωτήσεις στο μάθημα που πιθανά να γινόταν αιτία να με κοροϊδέψουν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω καλά μια άσκηση ή ένα παιχνίδι και οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις που ίσως να μη τα κάνω τέλεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται πολύ όταν μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανο/ανίκανη σε παιχνίδια ή ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσέχει ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις όπου μπορεί μην αποδώσω αυτό που πραγματικά μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επαινεί μόνο τους μαθητές/τριες που φαίνονται ικανότεροι/ες από τους άλλους/ες στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Του αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως δε βελτιώσω τις δεξιότητές μου τόσο πολύ όσο θα ήθελα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνεται απόλυτη ικανοποίηση όταν βλέπει ότι βελτιώνω όλες τις φυσικές ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή του είναι ότι οι μαθητές/τριες πρέπει να αποδεικνύουν ότι είναι ικανότεροι από τους άλλους σ' όλα τα παιχνίδια και τις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως δε μάθω όλα όσα διδασκόμαστε	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθει υπέροχα όταν μαθαίνω μια νέα άσκηση και οι συμμαθητές/συμμαθήτριές μου μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να μάθω πώς να βελτιώνω τις ικανότητές μου σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως δε μάθω καλά μια νέα άσκηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλει να φαινόμαστε ικανότεροι/ες από τους/τις άλλους/ες σ' όλες τις ασκήσεις που κάνουμε	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω παιχνίδια ή ασκήσεις όπου μπορεί να σχολίαζαν αρνητικά τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Επιμένει ότι τα λάθη σε παιχνίδια και ασκήσεις με βοηθούν να βρίσκω τις αδυναμίες μου και να βελτιώνω τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι ότι μπορεί να μη μάθω τέλεια κάποιες ασκήσεις και παιχνίδια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φροντίζει να βεβαιωθεί ότι καταλαβαίνω μια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε άλλη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει ν' αποφεύγω νέες ασκήσεις που ίσως δε μπορέσω να μάθω τόσο καλά όσο θα ήθελα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται για το πώς σ' αντιμετωπίζει η μητέρα σου σε σχέση με τη συμπεριφορά σου σε διάφορους τομείς της ζωής σου.

<u><i>Η μητέρα μου ...</i></u>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ		ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η		ΑΠΟΛΥΤΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως κριθώ αρνητικά από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή της είναι να κάνω πράγματα για τα οποία οι άνθρωποι θα μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως δε βελτιωθώ σε κάτι που υστερώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνεται υπερήφανη όταν δείχνω καλύτερος από τους περισσότερους γύρω μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι την κριτική των άλλων και να προφυλάσσομαι από αυτή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι χαρούμενη όταν γι' αυτά που κάνω οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Με κάνει να φοβάμαι μήπως δε μπορέσω να πετύχω τη μέγιστη δυνατή βελτίωση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι απόλυτα ικανοποιημένη όταν οι άνθρωποι αναγνωρίζουν ότι είμαι καλύτερος από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ για το πώς θα φανώ στους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι πολύ ευχαριστημένη όταν προσπαθώ να κάνω τους άλλους να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου υπενθυμίζει συνεχώς ότι δε θα βελτιώσω τις αδυναμίες μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να βελτιώνομαι σε τομείς που υστερώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θεωρεί σημαντικό να δείχνω ότι είμαι σπουδαιότερο άτομο από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να αποφεύγω να κάνω κάτι που μπορεί να μη βελτιωθώ στο μέγιστο δυνατό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Πιστεύει ότι είναι σημαντικό να κάνω πράγματα για τα οποία οι άλλοι θα μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου υπενθυμίζει συνεχώς ότι θα αποτύχω να βελτιωθώ στο μέγιστο δυνατό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρεται περισσότερο όταν βελτιώνομαι σε κάτι που δεν ήμουν και τόσο καλός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνεται μεγάλη ικανοποίηση όταν οι άλλοι δεν είναι τόσο καλοί όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν άσχημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να βρίσκω τις αδυναμίες μου και να βελτιώνομαι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως έπαψα να βελτιώνομαι ως άτομο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' επαινεί όταν προσπαθώ να φαίνομαι σπουδαιότερος/σπουδαιότερη από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Της αρέσει να κάνω οτιδήποτε για να μ' αγαπούν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να φοβάμαι ότι δε μπορώ να βελτιώνομαι τόσο πολύ όσο επιθυμώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνεται μεγάλη ικανοποίηση όταν βλέπει ότι βελτιώνομαι σαν άτομο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως δε μπορώ να ξεπεράσω τις αδυναμίες μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή της είναι ότι πρέπει να φαίνομαι ότι είμαι κάτι ανώτερο από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθει υπέροχα όταν μ' αυτά που κάνω οι άλλοι μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως είμαι άνθρωπος που δε μπορεί να ξεπεράσει τον εαυτό του	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσέχει ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιώνομαι σαν άτομο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλει να φαίνομαι καλύτερος από τους άλλους σ' όλους τους τομείς της ζωής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με παροτρύνει να κάνω τους άλλους να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θεωρεί σημαντικό να βελτιώνομαι σε όλους τους τομείς της ζωής μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συνέχεια με αγχώνει λέγοντας μου να φυλάγομαι από τα αρνητικά σχόλια των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να βελτιώνομαι παντού	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μου υπενθυμίζει διαρκώς ότι οι άλλοι μπορεί να με κρίνουν αρνητικά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ενθουσιάζεται με την ιδέα ότι μπορεί να φανώ καλύτερος από τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με κάνει να νοιώθω ότι αποτυγχάνω να ξεπερνάω τον εαυτό μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με βοηθάει να μάθω πώς να βελτιώνω τον εαυτό μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Επειδή θα ξαναζητήσουμε τις απόψεις σου για σχετικά θέματα μετά από λίγο καιρό, χρειαζόμαστε κάποια στοιχεία που μόνο εσύ γνωρίζεις, ώστε να αντιπαραβάλουμε τις απαντήσεις (να δούμε πώς σχετίζονται οι απαντήσεις που δίνετε σε διαφορετικά ερωτηματολόγια). Για το λόγο αυτό συμπλήρωσε:

Ποιός/ά είναι το/ο/η αγαπημένος/η σου

Ομάδα _____ Φαγητό _____ ηθοποιός _____

Τραγουδιστής/τρια _____ Αθλητής/τρια _____ παιχνίδι _____

Παρακαλούμε σημείωσε οπωσδήποτε τις παραπάνω απαντήσεις σ' ένα τετράδιο/βιβλίο σας για να τις θυμάσε, ώστε την επόμενη φορά να δώσεις 100% τις ίδιες ακριβώς απαντήσεις.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΠΟΛΥ!!

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ (2) - ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Με το ερωτηματολόγιο αυτό προσπαθούμε να βρούμε πώς επηρεάζεται η προσπάθεια που καταβάλουν οι μαθητές και μαθήτριες όταν αθλούνται, από τις στάσεις τους ως προς διάφορα πράγματα στη ζωή. Αυτό θα μας βοηθήσει να βγάλουμε κάποια συμπεράσματα που θα βοηθήσουν τους καθηγητές φυσικής αγωγής να εμπλουτίσουν το μάθημα φυσικής αγωγής με θέματα που απασχολούν τους μαθητές γενικότερα στη ζωή τους. Περιμένουμε ότι αυτό θα κάνει πιο ελκυστικό το μάθημα φυσικής αγωγής για όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες.

Απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Απάντησε γρήγορα ότι έρχεται στο μυαλό σου αυτή τη στιγμή χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα. Περισσότερο να το βλέπεις σαν ένα παιχνίδι λέξεων.

Αν επιθυμείς να βοηθήσεις στη διεξαγωγή της έρευνας συνέχισε παρακάτω, βάζοντας σε κύκλο τη σωστή απάντηση.

	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
Στο μάθημα φυσικής αγωγής...	ΑΠΟΛΥΤΑ		ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η		ΑΠΟΛΥΤΑ
	(ΣΑ)	(Σ)	(-)	(Δ)	(ΔΑ)
Νοιώθω υπέροχα όταν είμαι ο/η μόνος/μόνη που μπορεί να κάνει μια άσκηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φοβάμαι ότι μπορεί να μην αποδώσω τόσο καλά όσο μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνάω τους άλλους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση και έτσι οι άλλοι να μ' αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή μου είναι ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κοροϊδέσουν για τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Στόχος μου είναι να αναπτύσσω συνεχώς τις δεξιότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιες φορές φοβάμαι ότι μπορεί να μη βελτιώσω τις δεξιότητές μου τόσο πολύ όσο πραγματικά μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος όταν είμαι ο μόνος που τα καταφέρνει σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρομαι όταν αναπτύσσω τις ικανότητές μου και οι άλλοι με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά με απασχολεί ότι ίσως να μη μάθω όλα όσα διδασκόμαστε	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Σκοπεύω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο για να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θα συνεχίσω να αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιες φορές φοβάμαι μήπως σε ασκήσεις και παιχνίδια δεν καταφέρω να αποδώσω τόσο καλά όσο μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν μαθαίνω μια άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Φοβάμαι ότι ίσως να μη μάθω όλα αυτά που θα μπορούσα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αρχή μου είναι να προσπαθώ να ξεπερνάω τους άλλους σε παιχνίδια και ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά φοβάμαι ότι αν προσπαθήσω σε μια άσκηση, ίσως φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλω να πετυχαίνω ψηλές επιδόσεις και να μ' αγαπούν οι άλλοι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά μ' απασχολεί ότι μπορεί να μη μπορώ να αποδώσω τόσο καλά όσο μπορώ να αποδώσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Τους συμμαθητές μου πάντα θα προσπαθώ να τους ξεπερνάω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να μαθαίνω νέες ασκήσεις και παιχνίδια, όσο δύσκολα κι αν είναι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Θέλω ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να φανώ ανίκανος/ανίκανη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν κάνω κάτι σωστά και οι άλλοι με αγαπούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Συχνά φοβάμαι ότι την άσκηση που είναι να κάνουμε ίσως να μη την κάνω τόσο καλά όσο μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Χαίρομαι όταν οι άλλοι δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Μ' αρέσει να προσπαθώ στις δύσκολες ασκήσεις γιατί έτσι αναπτύσσω τις ικανότητές μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Δημογραφικά στοιχεία - Συμπληρώστε τα στοιχεία σας:

Φύλο: Μαθητής Μαθήτρια : Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο : Τάξη:..... : Τμήμα:.....

Ηλικία Γράψτε την ακριβή ημερομηνία γέννησής σας: (παρακαλούμε μην την παραλείψετε, τη χρειαζόμαστε για να ενώσουμε το ερωτηματολόγιό σας με κάποιο άλλο δικό σας που θα σας ζητήσουμε λίγο καιρό αργότερα)

Ημερομηνία / Μήνας / Χρόνος

____/____/____

Έντονη άθληση είναι όταν γυμναζόμαστε και οι σφυγμοί μας ανεβαίνουν αρκετά, συνήθως πάνω από 120. Αυτό συμβαίνει όταν για παράδειγμα παίζουμε μπάσκετ, ποδόσφαιρο ή κάνουμε αερόβικ σε κάποιο γυμναστήριο.

Πόσες φορές την προηγούμενη εβδομάδα γυμνάστηκες έντονα για τουλάχιστο μισή ώρα ή και περισσότερο...

σε αθλητικό σύλλογο; ____ (αν δε γυμνάζεσαι σε αθλητικό σύλλογο βάλε 0).

σε γυμναστήριο ή πρόγραμμα δήμου; ____ (αν δε γυμνάζεσαι σε γυμναστήριο ή πρόγραμμα δήμου βάλε 0).

μόνος/η ή και με φίλους/ες; ____ (αν δε γυμνάστηκες καθόλου μόνος/η ή και με φίλους/ες βάλε 0).

Πόσες φορές γυμνάστηκες έντονα τον προηγούμενο μήνα, για μισή τουλάχιστο ώρα την κάθε φορά (εκτός του μαθήματος φυσικής αγωγής); (βάλε ένα + στο σωστό)

Πάνω από 20: 15 με 20: 10 με 15: 5 με 10: 1 με 5: Καμία:

Στη διάρκεια των τελευταίων 2 μηνών, πόσες φορές γυμνάστηκες κατά μέσο όρο το μήνα, για μισή τουλάχιστο ώρα την κάθε φορά (εκτός του μαθήματος φυσικής αγωγής);

Πάνω από 20: 15 με 20: 10 με 15: 5 με 10: 1 με 5: Καμία:

	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
Σε αβέβαιες καταστάσεις, συνήθως αναμένω το καλύτερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι εύκολο για μένα να χαλαρώσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Αν κάτι μπορεί να πάει λάθος για μένα, θα πάει	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είμαι πάντα αισιόδοξος για το μέλλον μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Διασκεδάζω πολύ με τους φίλους μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να είμαι πάντα απασχολημένος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Σχεδόν ποτέ δεν περιμένω ότι τα πράγματα θα πάνε καλά για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν αναστατώνομαι εύκολα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Σπάνια υπολογίζω καλά πράγματα που μου συμβαίνουν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γενικά, αναμένω περισσότερα καλά πράγματα να μου συμβούν παρά κακά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Παρακάτω υπάρχουν μια σειρά από προτάσεις που περιγράφουν πως αισθάνεσαι για διάφορα πράγματα. Διάβασε τις προτάσεις με προσοχή και βάλε σε κύκλο μια από τις 3 απαντήσεις (α, β, ή γ) ανάλογα με το πώς αισθάνεσαι για κάθε μια από αυτές. Μην ξεδεύεις πολύ χρόνο σε καμία πρόταση.

1. Σχετικά με τους φίλους-ες μου,

(α) δεν έχω καθόλου,..... (β) έχω πολύ λίγους-ες,..... (γ) έχω αρκετούς-ες

2. Σε σχέση με τους συμμαθητές-τριες μου, είμαι

(α) κακό παιδί,..... (β) ούτε κακό ούτε καλό παιδί,..... (γ) αρκετά καλό παιδί

3. Σε σχέση με τους συμμαθητές μου, είμαι,

(α) άσχημος-η,..... (β) μέτριος-α στην εμφάνιση,..... (γ) όμορφος-η

4. Διασκεδάζω ,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε διασκεδάζω
5. Νιώθω μόνος-η,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε νιώθω μόνος-η
6. Διασκεδάζω στο σχολείο,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε διασκεδάζω
7. Σε μερικά μαθήματα που ήμουν καλός-ή τώρα τα πάω,
(α) άσχημα, (β) μέτρια, (γ) αρκετά καλά
8. Κάνω λάθη,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε κάνω λάθη
9. Έχω πονοκεφάλους,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν έχω πονοκεφάλους
10. Όταν πρέπει να πάρω αποφάσεις,
(α) συχνά δυσκολεύομαι, (β) μερικές φορές δυσκολεύομαι, (γ) αποφασίζω εύκολα
11. Νιώθω ότι δεν με αγαπάει κανένας,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ
12. Θέλω να είμαι με άλλα παιδιά,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε θέλω να είμαι με άλλα παιδιά
13. Είμαι κακός σε ότι κάνω,
(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν είμαι κακός σε αυτά που κάνω
14. Κάνω αυτά που μου λένε,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν κάνω αυτά που μου λένε
15. Μαλώνω με τα άλλα παιδιά,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε μαλώνω
16. Φταίω,
(α) τις περισσότερες φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε φταίω
17. Για να κάνω τα μαθήματα μου,
(α) πολλές φορές δυσκολεύομαι, (β) μερικές φορές δυσκολεύομαι, (γ) ποτέ δε δυσκολεύομαι
18. Αισθάνομαι πως θέλω να κλάψω,
(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν αισθάνομαι πως θέλω να κλάψω
19. Είμαι λυπημένος-η,
(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν είμαι λυπημένος-η
20. Με ενοχλούν διάφορα πράγματα,
(α) πολύ συχνά, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δε με ενοχλεί τίποτα
21. Μισώ τον εαυτό μου,
(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν σιχαίνομαι τον εαυτό μου
22. Τα βράδια έχω αϋπνίες (δε μπορώ να κοιμηθώ),
(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν έχω αϋπνίες
23. Τα πράγματα πάνε καλά για μένα,
(α) τις περισσότερες φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν πάνε καλά
24. Είμαι κουρασμένος-η,
(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν είμαι κουρασμένος
25. Πιστεύω πως κάτι κακό θα μου συμβεί,
(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) ποτέ δεν το πιστεύω
26. Δεν έχω όρεξη για φαγητό,
(α) πολλές φορές, (β) μερικές φορές, (γ) πάντοτε έχω όρεξη

Δείξε πόσο συχνά αισθάνεσαι όπως περιγράφεται παρακάτω, βάζοντας σε κύκλο το 1 για Ποτέ, το 2 για Μερικές Φορές, ή το 3 για Πολλές Φορές

	ΠΟΛΛΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	ΠΟΤΕ
Αισθάνομαι πως τα άλλα παιδιά δεν με συμπαθούν	3	2	1
Αισθάνομαι πως τα πράγματα είναι πιο εύκολα για τα άλλα παιδιά παρά για μένα	3	2	1
Συμβαίνει τα άλλα παιδιά να είναι πιο χαρούμενα από μένα	3	2	1
Νομίζω πως κάποιος θα μου πει ότι δεν είμαι εντάξει	3	2	1
Έχω την εντύπωση ότι πολλά παιδιά είναι εναντίον μου	3	2	1
Νιώθω μόνος-η ακόμη και όταν υπάρχει κόσμος τριγύρω μου	3	2	1
Ανησυχώ για το τι πρόκειται να μου συμβεί στο μέλλον	3	2	1
Πληγώνομαι	3	2	1
Φοβάμαι ότι κάτι κακό θα μου συμβεί	3	2	1
Όταν με μαλώνουν, στεναχωριέμαι	3	2	1
Ανησυχώ για πολλά πράγματα	3	2	1
Έχω άγχος, ανησυχίες	3	2	1
Φοβάμαι για πολλά πράγματα	3	2	1
Φοβάμαι όταν πηγαίνω το βράδυ για ύπνο	3	2	1
Φοβάμαι τι θα μου πούνε οι γονείς μου	3	2	1
Ξυπνάω φοβισμένος-η	3	2	1
Ανησυχώ πολύ όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά για μένα	3	2	1
Έχω εφιάλτες στον ύπνο μου	3	2	1
Ανησυχώ για το τι θα πούνε τα άλλα παιδιά για μένα	3	2	1
Είμαι κουρασμένος-η	3	2	1
Δυσκολεύομαι να κοιμηθώ το βράδυ	3	2	1
Ανακατεύεται το στομάχι μου και με ενοχλεί	3	2	1
Κόβεται η αναπνοή μου (λαχανιάζω - δυσκολεύομαι να αναπνεύσω)	3	2	1
Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ στα μαθήματά μου	3	2	1
Δυσκολεύομαι να πάρω αποφάσεις	3	2	1
Στο σχολείο στριφογυρνά στην καρέκλα μου και είμαι ανήσυχος-η	3	2	1
Θυμώνω	3	2	1
Ίδρώνουν οι παλάμες μου (τα χέρια μου)	3	2	1

Σε κάθε σειρά περιγράφεται ένας άνθρωπος. Δείξε πόσο σου μοιάζει, πόσο είναι Σαν Εσένα ή δεν είναι Σαν Εσένα το άτομο αυτό.

	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ ΣΑΝ ΕΜΕΝΑ	ΣΑΝ ΕΜΕΝΑ	ΚΑΠΩΣ ΣΑΝ ΕΜΕΝΑ	ΛΙΓΟ ΣΑΝ ΕΜΕΝΑ	ΌΧΙ ΣΑΝ ΕΜΕΝΑ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΣΑΝ ΕΜΕΝΑ
Το να σκέφτεται νέες ιδέες και να είναι δημιουργικός είναι σημαντικό γι' αυτόν. Του αρέσει να κάνει πράγματα με τον δικό του πρωτότυπο τρόπο.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να είναι πλούσιος. Θέλει να έχει πολλά χρήματα και ακριβά πράγματα.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Νομίζει ότι είναι σημαντικό για κάθε άνθρωπο στον κόσμο να του φέρονται ίσα. Θέλει δικαιοσύνη για όλους, ακόμη και για ανθρώπους που δε γνωρίζει.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι πολύ σημαντικό γι' αυτόν να δείχνει τις ικανότητές του. Θέλει οι άνθρωποι να θαυμάζουν αυτά που κάνει.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να ζει σε ασφαλή περιβάλλοντα. Αποφεύγει οτιδήποτε που μπορεί να βάλει σε κίνδυνο την ασφάλειά του.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Νομίζει ότι είναι σημαντικό να κάνει πολλά διαφορετικά πράγματα στη ζωή. Πάντα ψάχνει για νέα πράγματα να προσπαθήσει.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Πιστεύει ότι οι άνθρωποι πρέπει να κάνουν αυτό που τους λένε. Πιστεύει ότι οι άνθρωποι πρέπει να ακολουθούν κανόνες όλες τις στιγμές, ακόμη και όταν κάποιος δε βλέπει.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να ακούει άλλους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί απ' αυτόν. Ακόμη και όταν διαφωνεί μ' αυτούς, ακόμη και τότε θέλει να τους καταλαβαίνει.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Νομίζει ότι είναι σημαντικό να μη ζητάς περισσότερα απ' αυτά που έχεις. Πιστεύει ότι οι άνθρωποι πρέπει να ικανοποιούνται μ' αυτά που έχουν.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Αναζητεί κάθε ευκαιρία που μπορεί να διασκεδάσει. Είναι σημαντικό γι' αυτόν να κάνει πράγματα που του δίνουν απόλαυση.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να παίρνει τις δικές του αποφάσεις γι' αυτά που κάνει. Του αρέσει να είναι ελεύθερος να σχεδιάζει και να επιλέγει τις δραστηριότητές του για τον εαυτό του.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι πολύ σημαντικό γι' αυτόν να βοηθά τους ανθρώπους γύρω του. Θέλει να ενδιαφέρεται για τους άλλους ανθρώπους.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Το να είναι πολύ επιτυχημένος είναι σημαντικό γι' αυτόν. Του αρέσει να εντυπωσιάζει τους άλλους ανθρώπους.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι πολύ σημαντικό γι' αυτόν η χώρα του να είναι ασφαλής από απειλές στο εσωτερικό ή απ' το εξωτερικό. Τον ενδιαφέρει η προάσπιση της κοινωνικής τάξης/ευταξίας.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Του αρέσει να παίρνει ρίσκα. Πάντα ψάχνει για περιπέτειες.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν πάντα να συμπεριφέρεται σωστά. Θέλει να αποφεύγει να κάνει οτιδήποτε που θα έκανε τους ανθρώπους να πουν ότι είναι λάθος.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να είναι επικεφαλής και να λέει στους άλλους τι να κάνουν. Θέλει τους ανθρώπους να κάνουν αυτό που λέει.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να είναι πιστός στους φίλους του. Θέλει να αφιερώνεται στους ανθρώπους που είναι κοντά του.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Πιστεύει πολύ ότι οι άνθρωποι πρέπει να νοιάζονται για τη φύση. Η φροντίδα για το περιβάλλον είναι σημαντικό γι' αυτόν.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ

Η θρησκευτική πίστη είναι σημαντικό γι' αυτόν. Προσπαθεί σκληρά να κάνει ότι απαιτεί η θρησκεία.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν τα πράγματα να είναι οργανωμένα και καθαρά. Δε θέλει τα πράγματα να είναι άνω κάτω.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Νομίζει ότι είναι σημαντικό να ενδιαφέρεται για τα πράγματα. Του αρέσει να είναι περιεργός και να προσπαθεί να κατανοήσει όλα τα είδη των πραγμάτων.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Πιστεύει ότι όλες οι κοινωνίες των ανθρώπων πρέπει να ζουν σε αρμονία. Προάγοντας την ειρήνη μεταξύ όλων των ομάδων στον κόσμο είναι σημαντικό γι' αυτόν.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Νομίζει ότι είναι σημαντικό να είναι φιλόδοξος. Θέλει να δείχνει πόσο ικανός είναι.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Πιστεύει ότι είναι καλύτερα να κάνει πράγματα με τον παραδοσιακό τρόπο. Είναι σημαντικό γι' αυτόν να ακολουθεί τα έθιμα που έμαθε.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Το να απολαμβάνει τις χαρές της ζωής είναι σημαντικό γι' αυτόν. Του αρέσει να κακομαθαίνει τον εαυτό του.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των άλλων. Προσπαθεί να υποστηρίζει αυτούς που γνωρίζει.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να είναι υπάκουος. Πιστεύει ότι πάντα πρέπει να δείχνει σεβασμό στους γονείς και στους ηλικιωμένους.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Θέλει τον καθένα να του φέρονται δίκαια, ακόμη και ανθρώπους που δεν τους γνωρίζει. Είναι σημαντικό γι' αυτόν να προστατεύει τους αδυνάτους στην κοινωνία.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Του αρέσουν οι εκπλήξεις. Είναι σημαντικό γι' αυτόν να έχει μια συναρπαστική ζωή.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Προσπαθεί πολύ να αποφύγει να ασθενήσει. Το να παραμένει υγιής είναι πολύ σημαντικό γι' αυτόν.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Το να πρωτεύει στη ζωή είναι σημαντικό γι' αυτόν. Αγωνίζεται να τα καταφέρει καλύτερα από τους άλλους.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Το να συγχωράει ανθρώπους που μπορεί να τον έχουν αδικήσει είναι σημαντικό γι' αυτόν. Προσπαθεί να δει τι είναι καλό σ' αυτούς και όχι να τους κρατάει κακία.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να είναι ανεξάρτητος. Του αρέσει να βασίζεται στον εαυτό του.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Το να έχει μια σταθερή κυβέρνηση είναι σημαντικό γι' αυτόν. Τον ενδιαφέρει να προστατεύεται η κοινωνική τάξη/ευταξία.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να είναι ευγενικός στους άλλους ανθρώπους όλες τις ώρες. Προσπαθεί ποτέ να μην αναστατώσει ή να ερεθίσει τους άλλους.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Πραγματικά θέλει να διασκεδάσει τη ζωή. Το να περνάει καλά είναι πολύ σημαντικό γι' αυτόν.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να είναι ταπεινός και μετριόφρων. Προσπαθεί να μη τραβάει πάνω του την προσοχή των άλλων.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Πάντα θέλει να είναι εκείνος που παίρνει τις αποφάσεις. Του αρέσει να είναι ηγέτης.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ
Είναι σημαντικό γι' αυτόν να προσαρμόζεται στη φύση και να συνταιριάζει μ' αυτήν. Πιστεύει ότι οι άνθρωποι δεν πρέπει να αλλάζουν τη φύση.	Πάρα Πολύ ΣΕ	Σαν Εμένα	Κάπως ΣΕ	Λίγο ΣΕ	Όχι ΣΕ	Καθόλου ΣΕ