

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ
ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ DLMPET ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ
ΠΑΛΗΘΥΣΜΟ

της
Αικατερίνης Γκόλια

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

Κομοτηνή/Τρίκαλα
2014

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1ος Επιβλέπων: Νικόλαος Διγγελίδης, Επίκ. Καθηγητής

2ος Επιβλέπων: Ελιζάνα Πολλάτου, Επίκ. Καθηγητής

3ος Επιβλέπων: Αντώνιος Χατζηγεωργιάδης, Αναπλ. Καθηγητής

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αικατερίνης Γκόλια : Παρακίνηση για μάθηση στη Φυσική Αγωγή: Προσαρμογή του Dimpret για τον Ελληνικό πληθυσμό

(Με την επίβλεψη του Νικολάου Διγγελίδη, Επίκουρου Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας)

Σκοπός της εργασίας ήταν η προσαρμογή του διαγνωστικού εργαλείου παρακίνησης για μάθηση στη φυσική αγωγή στην ελληνική γλώσσα και η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του. Η στατιστική ανάλυση διενεργήθηκε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Οι στατιστικές δοκιμασίες Cronbach's α , Pearson r , Spearman's rho χρησιμοποιήθηκαν για να εξακριβωθεί αν οι παράγοντες διαφοροποιούνται στατιστικά σημαντικά μεταξύ των δύο μετρήσεων. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η αξιοπιστία των παραγόντων του ερωτηματολογίου και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε ελληνικό πληθυσμό σε έρευνες που ασχολούνται με τη διάγνωση της μαθησιακής παρακίνησης για τη φυσική αγωγή. Ωστόσο, για τη βελτίωση του εργαλείου αυτού απαιτείται περαιτέρω έρευνα με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και διαφορετικών ηλικιών.

Λέξεις κλειδιά: παρακίνηση, προσανατολισμός στη μάθηση, προσανατολισμός στο εγώ, εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, φυσική αγωγή.

Abstract

Golia Ekaterini: Motivation to Learn in Physical Education: Adaptation of the DLMPET for the Greek Population

(Under the supervision of Nikolaos Digelidis, Assistant Professor in the University of Thessaly)

The purpose of this study was the adaptation of the diagnostic implement for motivation for learning in physical education in Greek language and the evaluation of its reliability. Until now there is not any implement that allows an effective diagnosis in the different types of learning motivation in the multidimensional field of PE. The main goal of the creation of this specific questionnaire was the development of a multilateral and complete diagnostic test which would measures the learning motivation in PE. The test is named “«Diagnosis of Learning Motivation in Physical Education Test (DLMPET)” and examines the possibility of applicability in learning practice in combination with the prestige and reliability of DLMPET. The results showed that the Greek version of DLMPET is a reliable instrument and can be used to evaluate motivation for learning in Physical Education settings.

Key-words: *motivation, task orientation, ego orientation, intrinsic- extrinsic motivation, physical education*

ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟ

Για την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής μου διατριβής, θα ήθελα να εκφράσω την βαθιά μου ευγνωμοσύνη στους κυρίους Διγγελίδη Νικόλαο, μέλος ΔΕΠ (Επίκουρο καθηγητή) του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και το μέλος ΕΕΔΙΠ Ι του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Πατσιαούρα Αστέριο κύριους επιβλέποντες της εργασίας μου, για την επιστημονική τους υποστήριξη, την καθοδήγηση και την ηθική τους συμπαράσταση. Επίσης να ευχαριστήσω θερμά τα μέλη ΔΕΠ της τριμελούς επιτροπής κ.κ Πολλάτου Ελιζάνα και Χατζηγεωργιάδη Αντώνιο για τις πολύτιμες συμβουλές τους. Θερμά επίσης ευχαριστώ τους Διευθυντές των σχολείων, τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής, μα ιδιαίτερα τα παιδιά για την συνεργασία και τη συμβολή τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Ένα μεγάλο ευχαριστώ στη φίλη Γρυπάρη Ρενάτα και Ιωάννα Καραουλάνη για την αμέριστη συμπαράσταση τους. Πολλά περισσότερα από απλές ευχαριστίες, οφείλω στους γονείς και τα αδέρφια μου που ήταν πάντα στο πλευρό μου, με στήριζαν καθημερινά και που χωρίς τη βοήθεια, την υπομονή και την αγάπη τους όλα θα ήταν πιο δύσκολα...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	II
ABSTRACT.....	III
ΕΥΧΑΡΙΣΤΗΡΙΟ.....	IV
I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	
<i>ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΓΙΑ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ: ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ DLMPET ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΗΘΥΣΜΟ</i>	8
<i>ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ.....</i>	10
<i>ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ</i>	12
<i>ΣΚΟΠΟΣ ΈΡΕΥΝΑΣ</i>	13
<i>ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ</i>	13
<i>ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ</i>	13
<i>ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ.....</i>	13
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	14
<i>ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ.....</i>	14
<i>ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ.....</i>	18
<i>ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ.....</i>	20
<i>ΘΕΩΡΙΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ.....</i>	26
<i>ΟΡΓΑΝΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</i>	33
<i>DLMPET.....</i>	37
III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	39
<i>ΦΑΣΗ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ</i>	39
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	45
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	50
<i>ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ DLMPET.....</i>	52
<i>ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ DLMPET ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΈΡΕΥΝΕΣ</i>	53
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	55

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ..... 57

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 71

I. Παρακίνηση για μάθηση στη Φυσική Αγωγή: Προσαρμογή του DLMPET για τον ελληνικό πληθυσμό

Η πρόωμη εφηβεία, ως περίοδος που σηματοδοτεί το τέλος της παιδικής ηλικίας και την μετάβαση στην εφηβεία, χαρακτηρίζεται ως μια συναρπαστική περίοδος στην ανάπτυξη του ανθρώπου εξ' αιτίας της πληθώρας των ψυχοσωματικών αλλαγών που συντελούνται (Krousocas, 1999; Moreno, Hellín, Hellín, Cervelló, & Sicilia, 2008).

Την συγκεκριμένη περίοδο καθιερώνονται τάσεις και συνήθειες οι οποίες μπορούν να συνεχιστούν και στο μέλλον. Με ώριμη καθοδήγηση, ένα τέτοιο πρότυπο, μια τέτοια τάση, θα μπορούσε να είναι η επιλογή για το ξεκίνημα και τη διατήρηση ενός φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής (Dishman, 1988; Kuh & Cooper, 1992), καθώς έχει βρεθεί ότι τα άτομα που είναι φυσικά δραστήρια κατά την εφηβεία, παραμένουν το ίδιο, ίσως και περισσότερο δραστήρια κατά την ενηλικίωση (Krousocas, 1999; Ntoumanis, 2002).

Τα ερευνητικά δεδομένα στο χώρο είναι ανησυχητικά, διότι μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει μια μείωση των επιπέδων της σωματικής δραστηριότητας, μια μείωση στην παρακίνηση των μαθητών να πάρουν μέρος σε διάφορες δραστηριότητες, και αυτή η μείωση ξεκινά κατά την πρόωμη εφηβεία και συνεχίζει καθ' όλη την εφηβεία, καθώς τα παιδιά εξελίσσονται μέσα στο σχολείο και λαμβάνουν περισσότερες ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Moreno et al., 2008; Krousocas, 1999; Moreno, 2005).

Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή στο μάθημα Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), παρουσιάζει πτωτική τάση σε σχέση με την ηλικία (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν μία αντιστρόφως ανάλογη σχέση της ηλικίας με την Φυσική Δραστηριότητα (ΦΔ), καθώς, όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών,

τόσο μειώνεται η συμμετοχή τους σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας, τόσο στο σχολείο, όσο και έξω από αυτό (Κάμτσιος & Διγγελίδης, 2007).

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήγαγε το National Children and Youth Fitness Study [NCYFS] εξετάζοντας τις αθλητικές συνήθειες παιδιών ηλικίας 10 έως 18 ετών διαπίστωσε μείωση της φυσικής δραστηριότητας και για τα δύο φύλα μεταξύ των τάξεων 1^{ης} γυμνασίου έως 1^{ης} λυκείου. Διάφοροι οργανισμοί όπως The National Health Interview Survey-Youth Risk Behavior Survey [NHIS-YRBS] και The Youth Risk Behavior Survey [YRBS-NHISYRBS], The Surgeon General's Report και Centers for disease Control and Prevention (CDC), κατέληξαν στις ίδιες διαπιστώσεις, επιβεβαιώνοντας τη μείωση αυτή, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι το επίπεδο της ΦΔ μειώνεται όσο αυξάνει η ηλικία (Krouscas, 1999; Jonson & Deshpande 2000).

Το αρνητικό πρόσημο που παρουσιάζει η φυσική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της εφηβείας φαίνεται και από πρόσφατα δεδομένα ερευνών που δείχνουν ότι μόνο το 36% των ηλικιών 9-12 κάλυπταν τις οδηγίες για φυσική δραστηριότητα (Cox, Smith, & Williams, 2008), ενώ άλλες μελέτες οι οποίες αξιολογούσαν την φυσική δραστηριότητα, κατέγραψαν επίσης μείωση αυτής, σε ποσοστό που τα παιδιά ηλικίας 18 ετών να πραγματοποιούν το 50% της φυσικής δραστηριότητας από αυτήν των παιδιών ηλικίας 6 ετών (Μπερτάκη, Μιχαλοπούλου, Αργυροπούλου, & Μπιτζίδου, 2007).

Η πιστοποίηση της αντιστρόφου ανάλογης σχέσης αποτυπώνεται σε διάφορες έρευνες που διεξήχθησαν στο δυτικό κόσμο, με τα δεδομένα να αναφέρουν ότι η ενασχόληση με φυσικές δραστηριότητες και σπορ, μειώνεται σε ποσοστό 50-70% στις ηλικίες 6-18 ετών, όπου κατά τη διάρκεια της εφηβείας παρατηρείται και η εντονότερη μείωση της ΦΔ, με το φαινόμενο αυτό να είναι ακόμη πιο έντονο στα κορίτσια. Στη χώρα μας πιο συγκεκριμένα, το φαινόμενο αυτό είναι ακόμη πιο έντονο, με το ποσοστό των κοριτσιών ηλικίας 15 ετών που αθλούνται έντονα, να είναι περίπου το μισό σε σύγκριση με αυτό των αγοριών, με τα κορίτσια να αναφέρουν χαμηλό ενδιαφέρον για τη φυσική δραστηριότητα και υψηλό ενδιαφέρον για κοινωνικές δραστηριότητες. Αντίστοιχα, μόνο το 56.3% των κοριτσιών ηλικίας 10-12 ετών αναφέρουν ότι συμμετέχουν σε έντονες φυσικές δραστηριότητες ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια ανέρχεται στο 81.8% (Αυγερινός, Ζέτου, & Βερναδάκης, 2006; Μπερτάκη κ.ά, 2007).

Πλήθος ερευνών που διεξήχθησαν την τελευταία δεκαετία στην Ελλάδα, ανέφεραν την ίδια ανησυχητικά πτωτική πορεία της ΦΔ αναφορικά με την ηλικία. Καθώς τα παιδιά διέρχονται από τη μια ηλικιακή βαθμίδα στην άλλη, ιδιαίτερα κατά την περίοδο του λυκείου, υπάρχει μια προοδευτικά αισθητή μείωση στα ποσοστά της προσπάθειας, ευχαρίστησης από το μάθημα, προσωπικής συμμετοχής και αίσθησης ικανότητας (Digelidis, Papaioannou, Lapidis, & Christodoulidis, 2003; Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας έδειξαν ότι περίπου το 75% των Ελλήνων και το 77% των μαθητών είναι κινητικά αδρανείς. (Αλατζόγλου, 2005). Από μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε δημοτικά σχολεία της επικράτειας, διαπιστώθηκε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε φυσικές δραστηριότητες, αγγίζει τα ποσοστά χαμηλής έντασης, ενώ σύμφωνα με άλλη μελέτη, η επάρκεια της ΦΔ για προαγωγή της υγείας ανάμεσα σε 11χρονους μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 13-14 ετών ίσχυε μόνο για την πρώτη ηλικιακή κατηγορία, η οποία ήταν επαρκής για την προαγωγή της υγείας τους, δεν συνέβαινε όμως το ίδιο με τους μαθητές ηλικίας 13-14 ετών, των οποίων η ΦΔ δεν κάλυπτε τις οδηγίες για προαγωγή αυτής (Τζέτζης, Κακαμούκας, Γούδας, & Τσορμπατζούδης, 2005).

Ρόλος της Φυσικής Αγωγής

Στις περισσότερες δυτικές κοινωνίες η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) - μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος - αναφέρεται ως υποχρεωτικό μέρος του σχολικού γίνεσθαι (Hardman, 2008; Pühse & Gerber, 2005). Σχεδιάστηκε κατά τέτοιο τρόπο ώστε να ενισχύει τις ικανότητες και δεξιότητες των μαθητών/τριών (κινητικές και μη), αποσκοπώντας στην προώθηση ενός δια βίου δραστήριου τρόπου ζωής (Yli-Piipari 2011).

Παρά το γεγονός ότι η ΦΑ αποτελεί μέσο με την πιο ευρεία χρήση για προαγωγή της ΦΔ σε νεαρά άτομα, παρέχοντας σε ορισμένες περιπτώσεις τη μοναδική ίσως ευκαιρία για συμμετοχή σε δραστηριότητες (Κόσσυβα & Χατζηχαριστός, 2007), από τα δεδομένα των μέχρι τώρα ερευνών, η ΦΑ καλύπτει ελάχιστα τις ανάγκες των μαθητών/τριών και παρουσιάζει πτωτική τάση σε σχέση με την ηλικία. Η επιστημονική κοινότητα σε μια προσπάθεια να καταπολεμήσει το φαινόμενο της μείωσης της ΦΔ, προσανατολίστηκε στην παροχή των μαθητών/τριών

με γνώσεις και δεξιότητες τέτοιες οι οποίες θα τους επέτρεπαν να διατηρήσουν έναν δραστήριο τρόπο ζωής (Krouscas, 1999).

Όπως αναφέρουν διάφοροι ερευνητές στις μελέτες τους (Ntoumanis, 2002; Thoedosiou & Papaianou, 2005), διεθνείς οργανισμοί τονίζουν την αναγκαιότητα για ποιοτική αναβάθμιση των αθλητικών δραστηριοτήτων και της προώθησης της υγείας μέσω της ΦΑ, ώστε οι συμμετέχοντες να είναι σε θέση μέσα από την καθημερινή τους ενασχόληση να αποκομίσουν τα σημαντικά οφέλη για την υγείας τους (Κόσσυβα & Χατζηχαριστός, 2007), τα οποία μεταξύ άλλων είναι καρδιοαναπνευστική αντοχή, αύξηση της δύναμης και της βελτίωσης της εικόνας του σώματος, θετική επίδραση στο άγχος και την κατάθλιψη, τη στεφανιαία νόσο, την υπέρταση, τη μέτρια παχυσαρκία και την οστεοπόρωση (Φράγκος, 2007; Yli-Piipari, 2011).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η αξία του ρόλου της ΦΑ καθώς έχει αναγνωριστεί παγκοσμίως (Ntoumanis, 2001), και αναγνωρίζεται πλέον η τεράστια δυναμική της στο να διαδραματίσει τον καταλύτη στην υιοθέτηση και προώθηση ενός δια βίου φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής. Από τις διακηρύξεις ορισμένων εθνικών οργανισμών, από τα ευρήματα πάμπολλων ερευνών που διεξήχθησαν τα τελευταία χρόνια, καλλιεργήθηκε έντονα η ανάγκη να υπάρξει συσχέτιση των αναγκών των παιδιών με τα Αναλυτικά Προγράμματα της ΦΑ. Με οδηγό την ανάγκη αυτή και το επιστημονικό υλικό που προέκυψε, οι ενασχολούμενοι με τη ΦΑ θα μπορούν να κινηθούν σε μια ιδεολογική πλατφόρμα η οποία θα τους βοηθήσει να θέσουν σε εφαρμογή τους σκοπούς και τους στόχους της ΦΑ (Krouscas, 1999).

Συμπερασματικά αναφέρουμε ότι για πάνω από 20 χρόνια έχουν συγκεντρωθεί βασικά στοιχεία για να καταδειχθούν τα οφέλη στην υγεία από τη φυσική άσκηση. Διάφοροι οργανισμοί (ACSM, 1990; DHHS, 1990), έχουν επιβεβαιώσει με περίσσεια σιγουριά το πόσο φυσική άσκηση χρειάζεται για να έχουμε καλή φυσική κατάσταση και οφέλη στην υγεία. Δίνοντας αυτή την ξεκάθαρη εικόνα για το πώς να διατηρήσουμε επιθυμητά οφέλη, μία προφανής ερώτηση που προκύπτει είναι γιατί λιγότερο από το ένα τέταρτο του πληθυσμού έχει επιλέξει έναν μη δραστήριο τρόπο ζωής, με φυσικές δραστηριότητες χαμηλής έως μέτριας έντασης. Η απάντηση σε αυτή την ερώτηση έχει βρεθεί ότι αφορά περισσότερο τον τομέα της ψυχολογίας και ειδικότερα τον τομέα της παρακίνησης (Whitehead, 1993).

Εργαλεία διερεύνησης-αξιολόγησης της παρακίνησης

Το 1988 ο Nishida αναφερόμενος στην μαθησιακή παρακίνηση στον τομέα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), επικέντρωσε το ενδιαφέρον και την προβληματική του στο γεγονός της αναγκαιότητας της δημιουργίας ενός τεστ το οποίο θα μετρούσε αντικειμενικά την μαθησιακή παρακίνηση, έτσι ώστε να δοθεί περαιτέρω προώθηση σε πρακτικές έρευνες στον τομέα αυτό. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού ανέπτυξε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο ονόμασε Achievement Motivation in Physical Education Test (AMPET). Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έδωσε στους ερευνητές τη δυνατότητα να μετρούν την ένταση της μαθησιακής παρακίνησης στη ΦΑ, τόσο ποιοτικά, όσο και ποσοτικά, προωθώντας ταυτόχρονα την δυνατότητα να ερευνηθούν αναπτυξιακές διαφορές και καθοριστικοί παράγοντες της παρακίνησης, διενεργώντας διαπολιτισμικές συγκρίσεις της παρακίνησης και έρευνες (Nishida, 1991) σχετικά με τη διέγερση της μαθησιακής παρακίνησης στα πλαίσια της ΦΑ (Nishida, 2007).

Ωστόσο, για την προώθηση πρακτικών ερευνών οι οποίες και θα αύξαναν την μαθησιακή παρακίνηση στην ΦΑ, ήταν αναγκαία η δημιουργία ενός διαγνωστικού τεστ, το οποίο θα παρείχε χρήσιμες πληροφορίες στους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ), για την ενίσχυση της μαθησιακής παρακίνησης των μαθητών τους. Για το λόγο αυτό ήταν σημαντικό η επιστημονική κοινότητα να κινηθεί πέρα από το AMPET, καθώς το συγκεκριμένο εργαλείο μετρούσε μόνο την μαθησιακή παρακίνηση των μαθητών. Στόχος ήταν να εστιαστεί η προσοχή σε μετρήσεις και άλλων υποστηρικτικών παραγόντων οι οποίοι σχετίζονταν με τη βελτίωση και αύξηση της μαθησιακής παρακίνησης στη ΦΑ (Nishida, 2007).

Για να επιτραπεί η αποτελεσματική διάγνωση των διαφόρων τύπων της μαθησιακής παρακίνησης στον πολυδιάστατο τομέα της ΦΑ, έπρεπε να δημιουργηθεί ένα πολυμερές και ολοκληρωμένο διαγνωστικό ερωτηματολόγιο το οποίο και θα μετρούσε την παρακίνηση μάθησης στη ΦΑ. Το τεστ ονομάστηκε «Diagnosis of Learning Motivation in Physical Education Test (DLMPET) και εξετάζει την δυνατότητα εφαρμογής στην εκπαιδευτική πρακτική. Το περιεχόμενο μέτρησης του DLMPET επιλέχθηκε προσεκτικά από προηγούμενες μελέτες σχετικά με την παρακίνηση μάθησης στη ΦΑ (Nishida, 1988).

Σκοπός Έρευνας

Σκοπός της εργασίας ήταν η προσαρμογή του διαγνωστικού εργαλείου παρακίνησης για μάθηση στη φυσική αγωγή στην ελληνική γλώσσα, και η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του, χρησιμοποιώντας τη δοκιμασία της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων (Cronbach's α), και το δείκτη αλληλοσυσχέτισης των παραγόντων μεταξύ μέτρησης και επαναμέτρησης (Pearson r , test-retest).

Σημασία της Έρευνας

Η χρήση του εργαλείου DLMPET θα βοηθήσει το έργο των ΚΦΑ παρέχοντάς τους ωφέλιμες πληροφορίες σχετικά με θέματα που αφορούν την παρακίνηση, όπως τι είδους μαθησιακό στυλ προτιμούν οι μαθητές, είναι υψηλή ή όχι η παρακίνηση τους, κ.α, καταστάσεις δηλαδή που συνεπάγονται την προώθηση της μαθησιακής παρακίνησης.

Οριοθετήσεις και περιορισμοί

- Το δείγμα αφορά μαθητές και μαθήτριες της Β Γυμνασίου.
- Η έρευνα θα λάβει χώρα σε σχολεία της Θεσσαλίας.
- Το δείγμα ήταν αριθμητικά μικρό. Εντούτοις, λόγω της ερευνητικής φύσης της εργασίας αφού αποτελεί μια προκαταρκτική μελέτη για τη χρησιμότητα του ερωτηματολογίου, μπορούμε ακόμη και με μικρό δείγμα να εξάγουμε χρήσιμα αποτελέσματα που θα αποτελέσουν τη βάση για τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών. Για το λόγο αυτό δεν ήταν δυνατή η εξέταση του ερωτηματολογίου με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση.

Λειτουργικοί ορισμοί

AMPET: Achievement Motivation in Physical Education Test.

DLMPET: Diagnosis of Learning Motivation in Physical Education Test.

ΦΑ: Φυσική Αγωγή

ΦΔ: Φυσική Δραστηριότητα

ΚΦΑ: Καθηγητής Φυσικής Αγωγής

IM: Internal Motivation (Εσωτερική Παρακίνηση)

SDT: Self Determination Theory (Θεωρία Αυτοκαθορισμού)

Π.ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Παρακίνηση στη Σχολική Φυσική Αγωγή

Η παρακίνηση αποτελεί κεντρικό θέμα στην εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα και ένα από τα πιο σημαντικά θέματα που βρίσκονται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος τόσο στη φυσική αγωγή, όσο και στον αθλητισμό (Διγγελίδης & Κρομμύδας, 2008; Wang, Chia Liu, & Chye, 2010).

Όπως αναφέρεται (Vallerand & Bissonnette, 1992), ο ρόλος της παρακίνησης στην εκπαιδευτική διαδικασία ερευνήθηκε διεξοδικά από τη σκοπιά της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής και της επικοινωνίας της αγωγής και έγινε δημοφιλές αντικείμενο μελέτης τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα (Αναγνώστου & Πατσιαούρας, 2010). Πρόκειται για μια δέσμη ενεργειών που αφορά την συμμετοχή ή μη στα σπορ, την επιλογή του τύπου άσκησης-δραστηριότητας και την ποσότητα της προσπάθειας και του χρόνου που καταναλώνεται έως ότου επιτευχθεί πρόοδος. Επειδή η διαδικασία της προόδου είναι δύσκολη και απαιτείται ψυχική δύναμη για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια, εύστοχα η παρακίνηση χαρακτηρίζεται ή θεωρείται ως η υποδομή της ψυχικής δύναμης (Taghavi, Sheikh, & Hemayattalab, 2011).

Ένα από τα ερωτήματα που απασχολούν τους καθηγητές φυσικής αγωγής της Α/βάθμιας, και Β/βάθμιας εκπαίδευσης, είναι το γιατί κάποια παιδιά συμμετέχουν με τόσο μεγάλη διάθεση στις ασκήσεις και στα παιχνίδια του μαθήματος και γιατί κάποια άλλα δείχνουν να θέλουν να τις αποφύγουν. Η συγκεκριμένη απορία εγείρει πολλά ερωτηματικά στον εκπαιδευτικό χώρο σχετικά με την συμπεριφορά των μαθητών/τριών και την προσήλωση ή μη που δείχνουν για τα διδασκόμενα αντικείμενα και το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν, καθώς το ενδιαφέρον τους παρουσιάζει διακυμάνσεις, με κάποιους από αυτούς να δουλεύουν σκληρότερα

από ορισμένους άλλους. Το πρόβλημα αυτό συνήθως αναφέρεται ως διαφορά στην παρακίνηση, η οποία έχει επίπτωση τόσο στην τρέχουσα, όσο και στη μελλοντική ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999; Mattern, 2005).

Στη σχολική εκπαίδευση, η προσδοκία ότι η αποτελεσματικότητα της μάθησης, οι θετικές σχέσεις με τους φίλους και τους καθηγητές, η υγιής ανάπτυξη της κοινωνικότητας και της συνεργασίας είναι παράγοντες που διευκολύνονται από την θετική αλληλεπίδραση των παιδιών μέσω μαθησιακών δραστηριοτήτων, αποτέλεσε το έναυσμα για μια σειρά ερωτήσεων και ερευνών σχετικά με την θετική εμπλοκή των παιδιών σε μαθησιακές διαδικασίες (Nishida, 2007). Η έννοια της παρακίνησης ως ένας σημαντικός παράγοντας για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, άμεσα εξαρτώμενη από τα ερωτήματα αυτά, οδήγησε στην προσπάθεια αποκρυπτογράφησης της, καθώς η καλή κατανόησή της σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο, μπορεί να δώσει την απαραίτητη γνώση για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και παράλληλα να βοηθήσει ουσιαστικά τη μαθησιακή πορεία του μαθητή (Σαλβαρά, 2001).

Σύμφωνα με ερευνητές (Sallis & McKenzie, 1991) και ειδικούς σε θέματα που άπτονται της ΦΔ, το σχολείο γενικότερα και το μάθημα της ΦΑ πιο συγκεκριμένα, έχει ως κύριο στόχο να προικοδοτήσει τους μαθητές/τριες με τις κατάλληλες γνώσεις και τις απαραίτητες ικανότητες που απαιτούνται για την εκτέλεση της σωματικής δραστηριότητας, καλλιεργώντας τους το συναίσθημα για δια βίου άσκηση γιατί αυτό θα τους δώσει έναυσμα να υιοθετήσουν την φυσική δραστηριότητα σαν μια συνήθεια στον τρόπο ζωής τους στον ελεύθερο χρόνο τους, καθώς κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας, αποκτούνται πολλές στάσεις, δεξιότητες και συνήθειες του τρόπου ζωής (Κόσσυβα & Χατζηχαριστός, 2007; Theodosiou & Papaioannou, 2005).

Ακολουθώντας την αρχή αυτή, φαίνεται θεμελιώδους σημασίας η προώθηση ενός ενεργού υγιεινού τρόπου ζωής, έτσι ώστε ο μαθητής να μην είναι μόνον επιδέξιος κινητικά για βελτίωση της απόδοσής του, αλλά πολύ περισσότερο να έχει κίνητρο να ευχαριστηθεί και να απολαύσει το μάθημα (Moreno, González-Cutre, Martín-Albo, & Cervelló, 2010). Κύριος σκοπός της άλλωστε είναι να παρακινήσει τους μαθητές σε δια βίου άσκηση (Moreno, González-Cutre, & Chillón Garzón, 2009). Ο σκοπός αυτός φαίνεται να ενισχύεται από τα πορίσματα ορισμένων ερευνών σε Ελλάδα (Papaioannou, 1997), και εξωτερικό (Van Wersch, Trew, & Turner, 1992),

τα οποία παρουσιάζουν την αντιστρόφως ανάλογη σχέση της συμμετοχής στο μάθημα της ΦΑ με την ηλικία, συμμετοχή η οποία μειώνεται όσο αυξάνεται η ηλικία. Καθίσταται άρα επιτακτική ανάγκη να εξεταστεί η παρακίνηση των παιδιών σχετικά με τη συμμετοχή τους στο μάθημα της ΦΑ (Hassandra, Goudas, Chroni, 2003).

Όπως επισημαίνεται από τους Corbin και Pangrazi, (1992), παρόλη την ενημέρωση, είναι θλιβερή η εικόνα που παρουσιάζεται σχετικά με την παρακίνηση των παιδιών, και πιο συγκεκριμένα με την έλλειψη αυτής για τακτική συμμετοχή σε δραστηριότητες. Οι σχολικές μονάδες έχουν μερίδιο ευθύνης για την αποτυχία να παρακινήσουν τα παιδιά στη συμμετοχή φυσικών δραστηριοτήτων (Treasure & Roberts, 1995).

Λαμβάνοντας υπ' όψη τον κύριο ρόλο που πρέπει να έχει η ΦΑ στη σύγχρονη κοινωνία και εκπαίδευση, είναι σημαντικό να μελετηθεί η διαδικασία της παρακίνησης (Ntoumanis, 2002) για να κατανοηθούν οι μηχανισμοί της οι οποίοι υπογραμμίζουν τα θετικά ή αρνητικά (ευχαρίστηση ή άγχος) συναισθηματικά αποτελέσματα (Yli-Piipari, Watt, Jaakkola, Liukkonen, & Nurmi, 2009).

Οι εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές σύμφωνα με τους Deci and Ryan (1985) και Ryan και Deci (2000), σχετίζονται με ψυχολογικές παραμέτρους, όπως ενδιαφέρον, ευχαρίστηση, επιμονή, χαρά και ικανοποίηση που απορρέουν από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα (Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003).

Παρακίνηση και Θετικές Εμπειρίες. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η παρακίνηση των μαθητών σχετικά με την απόφασή τους για συμμετοχή σε σπορ, επηρεάζεται από τον παράγοντα παλαιότερες εμπειρίες -θετικές ή αρνητικές - καθώς υπάρχει ισχυρή αλληλεξάρτηση ανάμεσά τους. Οι αρνητικές (βαρεμάρα, αρνητική αξιολόγηση από τους γύρω) οι οποίες ήταν και οι περισσότερες, καλλιεργούσαν μικρή παρακίνηση για συμμετοχή (Ntoumanis, 2002; Biddle & Chatzisarantis, 1999).

Αν οι μαθητές δεν παρακινούνται στη ΦΑ, αν βρίσκουν το μάθημα μια βαρετή και μειωτική εμπειρία, θα σχηματίσουν μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτή. Εξάγεται αβίαστα η σκέψη ότι τα προγράμματα φυσικής δραστηριότητας στα σχολεία θα έχουν πιο θετικό αντίκτυπο όταν τα παιδιά θα παρακινούνται να συμμετέχουν στην ΦΑ, και όταν θα εισπράττουν θετικά και εποικοδομητικά οφέλη στον γνωστικό τομέα σαν αποτέλεσμα της συμμετοχής τους (Ntoumanis, 2002).

Η ΦΑ είναι το κλειδί για την δημιουργία θετικών στάσεων απέναντι σε τρόπους ζωής που περικλείουν φυσική δραστηριότητα (Ntoumanis & Blaymires, 2003). Ο καλύτερος δείκτης πρόβλεψης της συμμετοχής σε προγράμματα άσκησης, από τις διάφορες έρευνες φάνηκε να είναι οι θετικές στάσεις του ατόμου ως προς την άσκηση (Biddle, Goudas, & Page, 1994), οι οποίες διαμορφώνονται κυρίως στο δημοτικό (10–12 ετών), και αλλάζουν λίγο στα επόμενα χρόνια (Καλογιάννης, 2006). Όταν τα παιδιά και οι έφηβοι βιώνουν θετικά αποτελέσματα από τη συμμετοχή τους σε ΦΔ, υπάρχει επίσης πιθανότητα να παραμείνουν ενασχολούμενοι με ΦΔ και στην ενήλικη ζωή τους (Ntoumanis, 2002).

Θετικές εμπειρίες διαφαίνονται σε καταστάσεις στις οποίες οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να επιλέξουν και να συμμετάσχουν σε όχι παραδοσιακές ασκήσεις όπως για παράδειγμα το να κάνουν skate. Η ενθάρρυνση και η παρακίνηση των μαθητών θεωρείται σημαντικό θέμα στη ΦΑ καθώς η προσαρμοζόμενη παρακίνηση έχει συσχετιστεί με την συμμετοχή στην άσκηση, εκτός από τις ώρες που ορίζει το σχολικό πρόγραμμα για μελλοντική πρόθεση για άσκηση (Ntoumanis, 2002).

Οι Sallis και McKenzie (1991) τονίζουν με την σειρά τους τον ρόλο που διαδραματίζουν οι θετικές εμπειρίες στην υιοθέτηση ενός φυσικά δραστήριου τρόπου ζωής κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσης. Η αντίληψη των παιδιών σχετικά με τη φυσική δραστηριότητα, κατά πόσο δηλαδή θα την εκλάβουν ως μια αξία διασκεδαστική και ωφέλιμη ή ανούσια και βαρετή, σχετίζεται με τις γνωστικές και συναισθηματικές διαδικασίες οι οποίες επιτελούνται κατά την παρακίνηση (Ntoumanis, 2001).

Η παρακίνηση εν τέλει, επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα. Στο χώρο της εκπαίδευσης, η έρευνα σχετικά με την παρακίνηση ενδιαφέρεται πρωτίστως με το πώς προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες εμπλέκονται στην διδακτική/μαθησιακή διαδικασία και κατευθύνουν την μάθηση και επιτυχία του μαθητή. Για το αν οι μαθητές είναι παρακινημένοι να διατηρήσουν την μαθησιακή συμπεριφορά εξαρτάται κατά πολύ από τους συγκεκριμένους στόχους και τις γνωστικές διαδικασίες και από το αν αντιλαμβάνονται την εμπειρία σαν θετική ή όχι. Ένας τύπος ατομικής παρακίνησης που φαίνεται ότι είναι σημαντικός για τον καθορισμό θετικά παρακινούμενης συμπεριφοράς στη ΦΑ και τα αθλήματα, είναι το επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Συμπερασματικά, η ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης - ως ένα από τα θέματα που μελετά όποιος ασχολείται με το αντικείμενο της παρακίνησης στη ΦΑ-μπορεί να επιτευχθεί εάν ενθαρρυνθεί η συμμετοχή των παιδιών, εάν τους επιτραπεί η αυτονομία τους διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την επίτευξη καθορισμένων στόχων και ενθαρρύνοντας την συνοχή της ομάδας. Εάν ικανοποιηθούν αυτές οι βασικές ανάγκες, μειώνεται η πιθανότητα εμφάνισης εξωτερικής παρακίνησης ή και έλλειψη παρακίνησης (Moreno et al., 2010).

Ορισμός της Παρακίνησης

Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) παρακίνηση είναι “...η υποθετική έννοια που χρησιμοποιείται για να περιγράψει τις εσωτερικές και εξωτερικές δυνάμεις, οι οποίες είναι υπεύθυνες για την ενεργοποίηση, κατεύθυνση, ένταση και επιμονή της συμπεριφοράς”. Οι Weinberg και Gould (1995) ορίζουν την παρακίνηση ως «την κατεύθυνση και την ένταση της προσπάθειας των ατόμων». Η κατεύθυνση σχετίζεται με την προσέγγιση, εγκατάλειψη ή παραμονή σε μια δραστηριότητα ή κατάσταση-συνέχιση της συμπεριφοράς- ενώ η ένταση με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο (Καπρίνης, 2009; Σαλβαρά, 2001; Αναγνώστου & Πατσιαούρας, 2010).

Ο όρος παρακίνηση προέρχεται από το λατινικό ρήμα «movere» που σημαίνει «σε κίνηση». Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της και μια μεγάλη διαφωνία σχετικά με την ακριβή φύση του (Yli-Piipari, 2011). Καθορίζεται ως ένας εσωτερικός μηχανισμός και ένα εξωτερικό ερέθισμα που ενεργοποιούν τη συμπεριφορά και της δίνουν κατεύθυνση. Είναι μια διαδικασία που προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ συνειδητών και ασυνειδητών παραγόντων, από τις οποίες αλληλεπιδράσεις καθορίζεται ο προσανατολισμός και η ένταση της συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, η επιλογή συγκεκριμένης δραστηριότητας από διάφορες εναλλακτικές δραστηριότητες καθώς και το μέγεθος της προσπάθειας που δαπανήθηκε και η αφοσίωση σε αυτή, εξαρτάται από την παρακίνηση (Taghavi et al., 2011).

Η παρακίνηση αναφέρεται στις δυνάμεις εκείνες που αρχίζουν να κατευθύνουν και να στηρίζουν τη συμπεριφορά. Έχει μελετηθεί από πολλά ερευνητικά πεδία, προσεγγίζεται δηλαδή τόσο από την μιχγεβιοριστική θεωρία, όσο και από την γνωστική. Η μιχγεβιοριστική προσέγγιση της παρακίνησης, δίνει έμφαση

στον ρόλο των εξωτερικών γεγονότων στον καθορισμό της κατεύθυνσης και έντασης της συμπεριφοράς, ενώ η γνωστική, χωρίς να αρνείται την σημαντικότητα των εξωτερικών γεγονότων, τονίζει και την σπουδαιότητα των εσωτερικών εκδηλώσεων τα οποία και μπορούν να θεωρηθούν ως παραγωγικά προϊόντα σε παραγωγική μνήμη (Gagne, Yekovich, & Yekovich, 1993). Όπως αναφέρουν οι Vallerand και O'Connor (1989), ορισμένοι ερευνητές προκειμένου να αιτιολογήσουν την παρακίνηση έχουν εστιάσει στα ενστικτώδη κίνητρα (Freud, 1962/1923), ενώ άλλοι (Skinner, 1953) έχουν εστιάσει σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Από γνωστικής πλευράς, (Pintrich & Schunk, 1996) η παρακίνηση έχει οριστεί σαν μια διαδικασία κατά την οποία μια δραστηριότητα έχει κατεύθυνση, ένα στόχο, είναι υποκινημένη και συνεχής. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Chen, 2001), η έρευνα σχετικά με την παρακίνηση ασχολείται πρώτιστα με το πώς οι προσωπικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές και μαθησιακές διαδικασίες ενεργοποιώντας και κατευθύνοντας την μάθηση και την προσπάθεια των μαθητών (Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Ερευνητές με τον γενικό όρο παρακίνηση προσπαθούν περιγράψουν τις δράσεις των ατόμων και τους παράγοντες που τις καθορίζουν (Ryan & Deci, 2000). Η παρακίνηση προσπαθεί να ερμηνεύσει τους λόγους για τους οποίους ένα άτομο επιλέγει να πραγματοποιήσει κάποιες δραστηριότητες ή να αποφύγει κάποιες άλλες και το γιατί η δράση του μπορεί να ποικίλει σε ένταση και διάρκεια, να εξηγήσει δηλαδή τον βαθμό της έλξης που έχει αυτός που μαθαίνει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά ή μαθησιακή δραστηριότητα (Γκοτζαρίδης, Παπαϊωάννου, Αντωνίου, & Αλμπανίδης, 2007; Rink, 1998).

Αναφέρεται ακόμη (Roberts, 1992) ως ανθρώπινη λειτουργία που επηρεάζεται από προσωπικά χαρακτηριστικά και από κοινωνικούς παράγοντες και εμφανίζεται όταν το άτομο αναλαμβάνει να εκτελέσει μια δραστηριότητα, όπου αξιολογείται, συναγωνίζεται με άλλους, ή προσπαθεί να επιτύχει κάποιους στόχους επίδοσης, η επιθυμία δηλαδή (Harrison, Blakemore, Buck, & Pellet, 1996) να ικανοποιηθεί μια ανάγκη, να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος (Καπρίνης, 2009; Σταυρίδης, 2008).

ΜΟΡΦΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

Εσωτερική παρακίνηση - Intrinsic motivation. Η Rink (1998) στηριζόμενη στο ιδεολογικό υπόβαθρο του Piaget (1970) αναφέρει ότι ενώ η ανθρώπινη συμπεριφορά φαίνεται να είναι παρακινήμενη εσωτερικά σε υψηλό βαθμό, εντούτοις, οι θεωρίες για τον καθορισμό της παρακίνησης δεν είναι επαρκείς για να την εξηγήσουν. Οι άνθρωποι είναι εσωτερικά παρακινήμενοι να αναζητούν και να εκπληρώνουν τους σκοπούς τους. Θα κάνουν κάποιες συγκεκριμένες δραστηριότητες διότι τις θεωρούν ως επιβράβευση - αισθάνονται ικανοί και αυτοκαθοριζόμενοι όταν τις εκτελούν (Rink, 1998).

Οι Deci και Ryan (1985) αναφέρονται σε τρεις διαφορετικές μορφές παρακίνησης:

1) Εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) ορίζεται ως η συμπεριφορά του ατόμου που πραγματοποιείται με σκοπό την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αισθάνεται από την συμμετοχή στη δραστηριότητα (Deci, 1971). Ως παράδειγμα εσωτερικά παρακινήμενου ατόμου θα μπορούσε να θεωρηθεί ένας μαθητής που διαβάζει ένα βιβλίο ιστορίας, απλά επειδή το βρίσκει ενδιαφέρον (Σταυρίδης, 2008; Moreno et al, 2009; Vallerand, Fortier, & Guay, 1997).

Θεωρείται ο πιο αυτό-καθοριζόμενος τύπος παρακίνησης, ή διαφορετικά, η πιο υψηλή σε βαθμό αυτονομίας συμπεριφορά και περιλαμβάνει συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες όπου τα άτομα εκτελούν με τη θέλησή τους για ευχαρίστηση που απορρέει από την συμμετοχή, χωρίς εξωτερικές υλικές ανταμοιβές ή περιορισμούς (Taylor et al., 2008; Standage et al., 2003).

Σύμφωνα με τους Ryan and Deci, 2000 (pp. 56), «*Εσωτερική παρακίνηση ορίζεται ως η επιλογή για συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση του ατόμου, παρά για άλλες, ξεχωριστές συνέπειες. Όταν ένα άτομο παρακινείται εσωτερικά, σημαίνει ότι συμμετέχει στη δραστηριότητα για ευχαρίστηση ή πρόκληση, παρά για εξωτερικά κίνητρα, βραβεία ή διακρίσεις*» (Oudeyer & Kaplan, 2008).

Η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από τις αρχικές ψυχολογικές ανάγκες του να αισθανθεί κάποιος ικανός και αυτό-καθοριζόμενος. Άρα δραστηριότητες οι οποίες προκαλούν τα συναισθήματα αυτά θεωρούνται εσωτερικά παρακινήμενες και έχουν τη διάθεση να επαναληφθούν (Vallerand & O'Connor 1989; Pelletier et al., 1995).

Πρόσφατες έρευνες (Vallerand, 1997; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier, & Cury, 2002) σχετικά με τη δομή της εσωτερικής παρακίνησης, υιοθέτησαν μία

πολυδιάστατη προοπτική αυτής, τονίζοντας ότι η δομή αυτή μπορεί να διαφέρει και να χωρίζεται σε περισσότερα του ενός καθολικού μοτίβου. Για το λόγο αυτό πρότειναν μια τριπλή ταξινόμηση, η οποία αποκαλύπτει την παρουσία τριών τύπων εσωτερικής παρακίνησης με ανεξάρτητη μεν βάση, αλλά με υψηλή μεταξύ τους συσχέτιση. (Standage et al, 2003; Pelletier et al, 1995). Οι υποκατηγορίες που προτάθηκαν είναι οι εξής:

i) Εσωτερική παρακίνηση για γνώση (intrinsic motivation toward knowledge). Αυτός ο τύπος σχετίζεται με διάφορες δομές όπως περιέργεια, διάθεση εξερεύνησης, μαθησιακούς στόχους, κλπ. Περιλαμβάνει τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος όταν μαθαίνει, εξερευνά ή προσπαθεί να μάθει κάτι καινούριο. Π.χ, ένας αθλητής είναι εσωτερικά παρακινημένος για γνώση, όταν προσπαθεί να ανακαλύψει νέες τεχνικές προπόνησης για την ευχαρίστηση που του προσφέρει η εμπειρία μαθαίνοντας κάτι νέο. (Σταυρίδης, 2008; Standage et al, 2003; Pelletier et al, 1995).

ii) Εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση (intrinsic motivation toward accomplishment). Ο δεύτερος τύπος εσωτερικής παρακίνησης μελετήθηκε από την αναπτυξιακή ψυχολογία και από την εκπαιδευτική κοινότητα, τομείς οι οποίοι χρησιμοποίησαν τους όρους κίνητρο για γνώση, τα κίνητρα της αποτελεσματικότητας, και προσανατολισμός στο έργο/δουλειά. Ορισμένοι συγγραφείς ανέφεραν ότι τα άτομα αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον με σκοπό να νιώσουν ικανά και να δημιουργήσουν μοναδικές ολοκληρώσεις (Deci & Ryan, 1985; 1991). Ο τύπος αυτός θα μπορούσε να οριστεί ως άσκηση σε μια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αισθάνεται κάποιος όταν προσπαθεί να επιτύχει ή να δημιουργήσει κάτι. Όταν κανείς εξασκείται προσπαθώντας να κυριαρχήσει σε ορισμένες δύσκολες τεχνικές εκπαίδευσης προσπαθώντας να ξεπεράσει τον εαυτό του (αίσθηση ευχαρίστησης και ικανοποίησης), αναπαριστά ένα παράδειγμα εσωτερικής παρακίνησης (Σταυρίδης, 2008; Standage et al, 2003; Pelletier et al, 1995).

iii) Εσωτερική παρακίνηση για διέγερση (intrinsic motivation toward experiencing). Πραγματοποιείται όταν κανείς ασκείται σε μια δραστηριότητα προκειμένου να αισθανθεί ευχάριστα συναισθήματα (π.χ, διασκέδαση και ενθουσιασμό) και πηγάζει από αυτήν την εμπλοκή στη δραστηριότητα. Έρευνες για την ολιστική και δυναμική φύση της ψυχολογικής ροής, για τα συναισθήματα

ενθουσιασμού που προσφέρει η εσωτερική παρακίνηση, για την τόνωση της αισθητικής εμπειρίας, έχουν δείξει ότι αθλητές που συμμετέχουν στα σπορ προκειμένου να ζήσουν συναρπαστικές εμπειρίες είναι παρακινημένοι εσωτερικά για να εξερευνήσουν εμπειρίες διέγερσης, διότι η εμπειρία αυτή είναι αντιπροσωπευτική αυτής της μορφής της εσωτερικής παρακίνησης (Σταυρίδης, 2008; Standage et al, 2003; Pelletier et al, 1995).

Εξωτερική παρακίνηση - Extrinsic motivation. Οι Oudeyer και Kaplan (2008), χρησιμοποιούν τον όρο που δίνουν οι Ryan και Deci (2000), σχετικά με την εξωτερική παρακίνηση οι οποίοι υποστηρίζουν ότι είναι μια δομή/έννοια η οποία αναφέρει ότι κάθε φορά που εκτελείται μια δραστηριότητα γίνεται προκειμένου να επιτευχθούν κάποια αποτελέσματα.

Η εξωτερική παρακίνηση –αντίθετα με την εσωτερική- σχετίζεται με ένα μεγάλο εύρος συμπεριφορών, και εξετάστηκε από διαφορετικές παραμέτρους. Αρχικά θεωρήθηκε ότι αναφέρεται σε συμπεριφορές οι οποίες εκδηλώνονται όχι ως αυτοσκοπός και ερμηνεύονται από έλλειψη αυτοκαθορισμού και επομένως θα μπορούσε να υποκινηθούν μόνο από εξωτερικές πηγές. Οι συμπεριφορές αυτές αναφέρονται στη συμμετοχή του ατόμου σε δραστηριότητες για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα, ή κάποια εξωτερική αμοιβή (Deci & Ryan, 1985). Η συμμετοχή αυτή πραγματοποιείται εξαιτίας δεχόμενων εξωτερικών πιέσεων (Moreno et al, 2009; Σταυρίδης, 2008; Pelletier et al, 1995). Εξωτερικά παρακινημένες συμπεριφορές διενεργούνται όταν τα άτομα θέλουν να λάβουν ή να αποφύγουν κάτι, όταν η δραστηριότητα τερματίζεται, και δεν εκτελούνται για ενδογενή βιωματικές πτυχές τους (Deci, 1975; Kruglanski, 1978). Μη αυτοκαθοριζόμενη εξωτερική παρακίνηση εμφανίζεται όταν η συμπεριφορά είναι εξωτερικά ρυθμιζόμενη (συνήθως μέσω βραβείων ή περιορισμών). Πιθανόν ο τύπος αυτός ενεργοποιείται από την επιθυμία για βραβείο/διάκριση. Η συμπεριφορά στο συγκεκριμένο τύπο παρουσιάζεται ως υποχρέωση και υπό το βάρος πίεσης (Vallerand & O'Connor, 1989).

Αρχικά θεωρήθηκε ότι η εξωτερική παρακίνηση αναφερόταν σε μη αυτοκαθοριζόμενες συμπεριφορές οι οποίες θα μπορούσαν να γίνονται πράξη, εξαιτίας εξωτερικών και απρόβλεπτων παραγόντων πχ βραβεία. Πρόσφατες όμως έρευνες πρότειναν την ύπαρξη διαφορετικών τύπων εξωτερικής παρακίνησης, μερικοί

από τους οποίους αυτοκαθορίζονται και μπορούν να ερμηνευθούν μέσω της αυτορρύθμισης. (Pelletier et al, 1995)

Αναφέρονται τέσσερις τύποι εξωτερικής παρακίνησης που μπορούν να τοποθετηθούν σε μια συνέχεια αυτοκαθορισμού. Από τα χαμηλότερα στα υψηλότερα επίπεδα, ο αυτοκαθορισμός είναι: εξωτερική ρύθμιση, εσωτερική πίεση (συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, λόγω των εσωτερικών πιέσεων, όπως η ενοχή ή ντροπή), αναγνωρίσιμη ρύθμιση (προσδιορίζεται από την αποδοχή της αξίας της δραστηριότητας) και ολοκληρωμένη ρύθμιση (η δραστηριότητα ασκείται, διότι είναι σύμφωνη με άλλες πτυχές του εαυτού), και έλλειψη παρακίνησης. (Σταυρίδης, 2008; Standage et al, 2003; Vallerand et al, 1997; Pelletier et al, 1995).

i) Εξωτερική ρύθμιση (external regulation). Ο τύπος αυτός της παρακίνησης αναπαριστά τον τελευταίο τύπο της εξωτερικής παρακίνησης. Αναφέρεται σε μη αυτόνομες συμπεριφορές, των οποίων ο έλεγχος είναι εκτός του ατόμου και καθορίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως η χρήση βραβείου ή τιμωρίας ή περιορισμούς που επιβάλλονται από άλλους. Είναι η κλασική περίπτωση εξωτερικής παρακίνησης, όπου τα άτομα συμπεριφέρονται ανάλογα ώστε να επιτύχουν ένα επιθυμητό αποτέλεσμα όπως επιβράβευση, ή αποφυγή μιας απειλούμενης τιμωρίας. Π.χ, ο μαθητής που πηγαίνει στο σχολείο επειδή οι γονείς του τον αναγκάζουν να το κάνει. (Murcia et al, 2009; Σταυρίδης, 2008; Taylor et al., 2008; Standage et al., 2003; Vallerand et al., 1997; Pelletier et al., 1995; Deci et al., 1991).

ii) Εσωτερική πίεση (introjected regulation). Στον τύπο αυτό, τα άτομα αρχίζουν να εσωτερικεύουν τους λόγους για τις ενέργειές τους. Κατά συνέπεια, η πηγή ελέγχου είναι μέσα στο ίδιο το άτομο. Ωστόσο, αυτός ο τύπος εσωτερικεύσης δεν θεωρείται πραγματικά αυτοκαθοριζόμενος. Οι ανταμοιβές ή οι περιορισμοί επιβάλλονται τώρα από το άτομο και όχι από τους άλλους. Το άτομο είναι εσωτερικά ελεγχόμενο (Ryan, 1982). Οι πεποιθήσεις και ο έλεγχος εσωτερικεύονται τώρα και μολονότι δεν είναι αυτοκαθοριζόμενες, βιώνονται ως πίεση και ένταση προς τους συγκεκριμένους στόχους. (Σταυρίδης, 2008; Standage et al., 2003; Vallerand et al, 1997; Pelletier et al., 1995; Deci et al., 1991). Τα άτομα δρουν κάτω από αυτό-επιβαλλόμενη πίεση για να αποφύγουν συναισθήματα ενοχής ή άγχους. Είναι μια κατάσταση κατά την οποία οι μαθητές ενδιαφέρονται να συμμετέχουν γιατί θα αισθάνονταν άσχημα αν δεν το κάνουν (Moreno et al., 2009).

iii) Αναγνωρίσιμη ρύθμιση (identified regulation). Λαμβάνει χώρα όταν το άτομο θεωρεί τη δραστηριότητα σημαντική και ωφέλιμη (Moreno et al., 2009; Standage et al., 2003; Vallerand et al., 1997; Pelletier et al., 1995). Η συμπεριφορά του ατόμου δηλαδή εμφανίζεται όταν υπάρχει η επιλογή των αρχικών εξωτερικών στόχων, επιτρέποντάς του να εκπληρώσει την ανάγκη για αίσθηση του ελέγχου όσον αφορά την επιλογή ή βούληση σχετικά με την συμπεριφορά. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να δοθεί η επιλογή ενός μαθητή για περισσότερη εξάσκηση στα μαθηματικά, διότι θεωρεί ότι είναι σημαντικό το να συνεχίσει να είναι καλός. Η παρακίνηση είναι εξωτερική επειδή η δραστηριότητα δεν εκτελείται από μόνη της, εκτελείται πρωτίστως για την χρησιμότητά της και για την επιτυχημένη μελλοντική απόδοση, είναι δηλαδή μέσον για ένα συγκεκριμένο σκοπό. Ωστόσο η συμπεριφορά είναι σχετικά αυτοκαθοριζόμενη, διότι ο μαθητής την επιλέγει για προσωπικούς λόγους και όχι υπό την πίεση εξωτερικών παραγόντων (Deci et al., 1991).

iv) Ολοκληρωμένη ρύθμιση (intergrated regulation). Αποτελεί τον τελευταίο τύπο της εξωτερικής παρακίνησης. Αυτό το επίπεδο περιλαμβάνει εκτέλεση μιας δραστηριότητας ελεύθερα, εναρμονιζόμενη με τις ανάγκες του ατόμου. Το άτομο συμπεριφέρεται πρόθυμα και η αυτορρύθμιση είναι σύμφωνη με την εικόνα του ατόμου (Moreno et al., 2009; Σταυρίδης, 2008; Standage et al., 2003; Deci et al., 1991). Ένας μαθητής που συμμετέχει ενεργά σε δραστηριότητες ΦΑ διότι είναι μέρος του ενεργού τρόπου ζωής που έχει υιοθετήσει, θα μπορούσε να θεωρηθεί χαρακτηριστικό παράδειγμα ολοκληρωμένης ρύθμισης (Moreno et al., 2009).

Στον συγκεκριμένο τύπο παρακίνησης υπογραμμίζεται στο πώς η επιλεγμένη εξωτερικά παρακινήσιμη συμπεριφορά συμφωνεί με τις υπόλοιπες δραστηριότητες και τους εκτιμώμενους στόχους του ατόμου. Όταν υπάρχει αρμονία μεταξύ συμπεριφοράς και άλλων πλευρών του ατόμου, υπάρχει ολοκλήρωση. Ενώ όταν υπάρχει σύγκρουση, η συμπεριφορά δεν ενσωματώνεται και σ' αυτό το στάδιο της ολοκλήρωσης το άτομο δοκιμάζει το μεγαλύτερο επίπεδο αυτοκαθορισμού για εξωτερικές παρακινήσιμες συμπεριφορές. Η ολοκληρωμένη ρύθμιση και η αναγνωρίσιμη ρύθμιση αποτελούν τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης, σε αντίθεση με την εξωτερική ρύθμιση και την εσωτερική πίεση, που αποτελούν τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης.

Έλλειψη παρακίνησης – Amotivation. Οι Deci και Ryan (1985, 2000) αναφέρουν μια τρίτη έννοια της παρακίνησης, απαραίτητη για να παρέχει μια λεπτομερή περιγραφή της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Κατατάσσεται στο χαμηλότερο επίπεδο του φάσματος του αυτοκαθορισμού και ονομάζεται έλλειψη παρακίνησης (amotivation,) η οποία είναι συνώνυμο της μαθημένης αβοηθησίας, ανημποριάς (learned helplessness). όπου το άτομο νιώθει ότι δεν ελέγχει καθόλου τη συμπεριφορά του με αποτέλεσμα να βιώνει αισθήματα ανεπάρκειας και έλλειψης ελέγχου (Deci & Ryan 1985).

Άτομα με έλλειψη παρακίνησης δεν έχουν πρόθεση να δραστηριοποιηθούν και δεν είναι ούτε εσωτερικά, ούτε εξωτερικά παρακινημένα. (Ryan & Deci, 2000). Συμμετέχουν σε δραστηριότητες χωρίς καμιά αίσθηση σκοπιμότητας, με απαξίωση, χωρίς προσδοκίες, χωρίς να διαπιστώνουν καμιά συσχέτιση ανάμεσα στις πράξεις τους και στις συνέπειες αυτής της συμπεριφοράς. Δεν υπάρχουν ανταμοιβές (εσωτερικές ή εξωτερικές) και τελικά η συμμετοχή στη δραστηριότητα θα σταματήσει. Αυτό είναι πιθανόν να συμβεί όταν τα άτομα δοκιμάζουν συναισθήματα ανικανότητας και έλλειψης ελέγχου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα θα μπορούσε να ήταν ένας μαθητής ο οποίος δεν είναι ούτε εσωτερικά, ούτε εξωτερικά παρακινημένος και δεν συμμετέχει στις δραστηριότητες που προτείνονται από τον δάσκαλό του, αντιθέτως, προσπαθεί να τις αποφύγει (Murcia et al., 2009; Σταυρίδης, 2008; Taylor et al., 2008; Standage et al., 2003; Vallerand et al., 1997; Pelletier et al., 1995; Vallerand & O'Connor, 1989).

Διάφοροι ερευνητές προτείνουν τον διαχωρισμό της έλλειψης παρακίνησης σε τέσσερις υποκατηγορίες (Vallerand, 1997; Pelletier, Dion, Tuson, & Green-Demers, 1999). Η πρώτη είναι η έλλειψη παρακίνησης λόγω πεποιθήσεων, έλλειψης ικανότητας και δυνατοτήτων (μειωμένη επάρκεια). Η δεύτερη είναι αποτέλεσμα της πίστης των ατόμων ότι η προτεινόμενη στρατηγική δεν θα αποφέρει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η τρίτη αφορά τις πεποιθήσεις ικανότητας-προσπάθειας και είναι αποτέλεσμα της πίστης ότι η συμπεριφορά είναι υπερβολικά απαιτητική και το άτομο δεν θέλει να καταναλώσει την απαιτούμενη προσπάθεια (υπερβολικές απαιτήσεις). Η τελευταία κατηγορία της έλλειψης παρακίνησης αναφέρεται στις πεποιθήσεις αβοηθησίας και έχει να κάνει με τη γενική εντύπωση ότι η προσπάθεια του ατόμου βρίσκεται σε ασυνέπεια με το μέγεθος της δραστηριότητας που πρέπει να ολοκληρωθεί. Επίσης μια νεότερη έρευνα ταξινομεί την έλλειψη παρακίνησης σε

τέσσερις νέες υποκατηγορίες κρατώντας την πρώτη (πεποιθήσεις ικανότητας) και την τρίτη (πεποιθήσεις προσπάθειας) υποκατηγορία από την προηγούμενη κατηγοριοποίηση και προσθέτοντας δύο νέες, τα χαρακτηριστικά της δραστηριότητας και τη σημασία-αξία της για το άτομο (Legault, Green-Demers, & Pelletier, 2006; Γοροζίδης, 2009).

Θεωρίες Παρακίνηση

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με την παρακίνηση, έχουν επικεντρωθεί στους παράγοντες που επηρεάζουν και τροποποιούν τη συμπεριφορά. Οι θεωρίες που έχουν προταθεί για να αποκρυπτογραφήσουν τους παράγοντες αυτούς και να εξηγήσουν την επίδραση της παρακίνησης στη συμπεριφορά, καλύπτουν ένα πολύ μεγάλο ερευνητικό φάσμα. Στο φάσμα αυτό κινούνται οι ενστικτώδης δομές, οι φυσιολογικές, αλλά και η επίδραση του περιβάλλοντος.

Οι Roberts (1992) και Weiner (1992) αντίστοιχα, επισημαίνουν ότι υπάρχει μια πληθώρα θεωριών που προτείνονται και συζητούνται σχετικά με την παρακίνηση διότι η πολυδιάστατη φύση της, δεν επιτρέπει την εξήγηση του συνόλου της από μόνο μία θεωρητική προσέγγιση. Χρειάζεται ένας συνδυασμός θεωριών για να κατανοηθεί η σύνθετη ανθρώπινη παρακίνηση (Wang et al., 2010).

Συμπεριφορισμός. Ο κλασικός ορισμός στο συγκεκριμένο μοντέλο, αναφέρει ότι οι βιολογικές απαντήσεις που συνδέονται με ερεθίσματα, ενεργοποιούν άμεσα τη συμπεριφορά. Το κέντρο εκμάθησης αναφέρει ότι πρωταρχικός παράγοντας είναι οι συνέπειες: η εφαρμογή των ενισχυτών παρέχει κίνητρα για την αύξηση συμπεριφοράς, ενώ η εφαρμογή των τιμωριών δεν παρέχει κίνητρα, γεγονός που οδηγεί σε μείωση της συμπεριφοράς (Huitt, 2001).

Στο συμπεριφοριστικό μοντέλο, κεντρική θέση κατέχει το πρόβλημα ότι οι οργανισμοί ανταποκρίνονται με τρόπους οι οποίοι είχαν ενισχυθεί στο παρελθόν. Παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη θεωρία παρέχει μερική επεξήγηση για την παρακίνηση, εντούτοις είναι ανολοκλήρωτη, διότι αδυνατεί να εξηγήσει το ευρύ φάσμα των κινήτρων/παρακίνησης των σπουδαστών στο πλαίσιο προφανώς παρόμοιας ενίσχυσης (τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος). Επιπροσθέτως, ασχολείται μόνο με παρατηρήσιμα ερεθίσματα και παρατηρήσιμες αντιδράσεις. Δεν

κάνει εικασίες για το τι σκέψεις και τα συναισθήματα μπορεί να μεσολαβήσει μεταξύ αυτών των ερεθισμάτων και αντιδράσεων που παρατηρεί (Gagne, Yekovich, & Yekovich, 1993).

Γνωστική Θεωρία. Το θεωρητικό πλαίσιο της συγκεκριμένης θεωρίας είναι ιδιαίτερος δημοφιλής στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία ως επεξήγηση στο γιατί τα άτομα δεν είναι παρακινήμένα να πράξουν κάτι, π.χ, μια δραστηριότητα. Η γνωστική θεωρία της παρακίνησης επικεντρώνεται στην υποκειμενική εμπειρία των ατόμων. Είναι η προσωπική αντίληψη των γεγονότων που μετρά. Η παρακίνηση ενός ατόμου εξαρτάται από την προσωπική γνωστική αξιολόγηση **μέσω της διαίσθησης και της εκτίμησης** της επιτυχίας και αυτονομίας σε κάθε κατάσταση (Rink, 1998; Whitehead, 1993).

Η γνωστική θεωρία υποστηρίζει ότι η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από τις έμφυτες ψυχολογικές ανάγκες για ικανότητα και αυτοκαθορισμό και την ικανοποίηση αυτών, προσφέροντας θετικά συναισθήματα όπως ευχαρίστηση, ενθουσιασμός, συναισθήματα που χρειάζονται για να διατηρήσουν ή να αυξήσουν την εσωτερική παρακίνηση για συγκεκριμένες συμπεριφορές. Σύμφωνα λοιπόν με τη θεωρία, η επιθυμία του ατόμου να συνεχίσει μια δραστηριότητα εξαρτάται αν τα συναισθήματα ικανότητας, αυτονομίας και θετικών συναισθημάτων, εξακολουθούν να υφίστανται με την πάροδο του χρόνου. Για παράδειγμα, αν ένα άτομο νιώθει ότι δεν τα καταφέρνει σε μια δραστηριότητα-κρίνει δηλαδή τον εαυτό του ως ανίκανο-και πιέζεται να την κάνει από εξωτερικούς παράγοντες-καθηγητές, γονείς κλπ, τότε η εσωτερική παρακίνηση μειώνεται. Το αποτέλεσμα είναι το άτομο αυτό να παρακινηθεί εξωτερικά (δηλαδή να συνεχίσει τη δραστηριότητα εξαιτίας της ύπαρξης βραβείου ή εξαναγκασμού) ή να παρουσιάσει έλλειψη παρακίνησης (Whitehead, 1993).

Αν και έχουν σχεδιαστεί πολλές θεωρίες για να εξηγήσουν την παρακίνηση, οι περισσότερες από αυτές, εντάσσονται σε μια από τις δύο βασικές εξηγήσεις για την παρακίνηση στη συμπεριφορά. Αυτές οι δύο θεωρίες είναι: α) η θεωρία των αναγκών και β) η θεωρία επίτευξης στόχων (Rink, 1998).

Θεωρία των Αναγκών. Η θεωρία των αναγκών υποθέτει ότι τα άτομα ενεργούν για να εκπληρώσουν τις ανάγκες τους. Η ανάγκη είναι μια τάση που υπάρχει και δημιουργεί ένα κενό που οι άνθρωποι προσπαθούν να επιλύσουν. Είναι μια κατάσταση έλλειψης, που οδηγεί στην επιθυμία για ικανοποίηση. Οι ανάγκες διακρίνονται σε βιολογικές, (όπου υφίστανται από την αρχή της εξέλιξης) και ψυχολογικές. (Rink, 1998; Ζάχαρης, 1989)

Η Rink (1998), σχετικά με την κατάταξη των ανθρώπινων αναγκών παραθέτει στο έργο της την κατηγοριοποίηση έτσι όπως αναπτύχθηκε από τον Maslow (1954):

- 1) Φυσιολογικές - είναι οι ανάγκες που το σώμα χρειάζεται για να επιβιώσει πχ φαγητό, ύπνος, νερό, άσκηση.
- 2) Ασφάλεια/προστασία- (φυσιολογικές και ψυχολογικές μαζί)
- 3) Αγάπη και αίσθηση του ανήκειν – φίλοι, αναγνώρισης ομάδας, οικογένεια
- 4) Εκτίμηση-αυτοσεβασμός, εμπιστοσύνη και θαυμασμός από τους άλλους
- 5) αυτοπραγμάτωση- ανάγκη να αναπτυχθεί ένα δυναμικό

Τα άτομα που έχουν ικανοποιήσει περισσότερες βασικές ανάγκες είναι σε θέση να δουλέψουν πάνω στην αυτοπραγμάτωση, η οποία δεν είναι τόσο μια λειτουργία στην οποία το άτομο επιτυγχάνει κάτι, όσο το πόσο σίγουρο αισθάνεται το άτομο αυτό για τον εαυτό του. Η θεωρία των αναγκών κατά Maslow, συνδυάζει την αντίληψη του πράττειν για ικανοποίηση ελλείψεων με την αντίληψη του κινούμαι προς προσωπική ανάπτυξη, αφού έχουν ικανοποιηθεί οι βασικές ανάγκες (Rink, 1998).

Οι ψυχολογικές ανάγκες βρίσκονται σε μια ιεραρχική σχέση στην οποία ικανοποιούνται αρχικά οι κατώτερες ανάγκες και έπονται οι ανώτερες, όπου στην κορυφή αυτών βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση, η οποία και θεωρείται ως ύψιστη βαθμίδα της ανθρώπινης εξέλιξης (Ζάχαρης, 1989).

Θεωρία του Αυτοκαθορισμού – Self-determination theory. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτό-καθορισμού, (Deci & Ryan, 1985, 1991) η συμπεριφορά ενός ατόμου -ο βαθμός δηλαδή στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεων του, εμπλεκόμενο σε μια δραστηριότητα βάση εσωτερικών (π.χ, ευχαρίστηση) ή εξωτερικών κινήτρων (π.χ, αμοιβή)- εξηγείται με βάση την εκπλήρωση των τριών βασικών ψυχολογικών αναγκών. Συγκεκριμένα, αυτές οι τρεις ψυχολογικές ανάγκες είναι απαραίτητες/σπουδαίες για την διέγερση της πράξης (McLean, Mallett &

Newcombe, 2008; Taylor et al, 2008). Οι βασικές αυτές ψυχολογικές ανάγκες οι οποίες και θεωρούνται αιτίες πρόκλησης συμπεριφοράς εσωτερικής παρακίνησης είναι σύμφωνα με ερευνητές (Deci & Ryan, 1985, 1991) οι εσωτερικές ανάγκες για αυτονομία (autonomy), επάρκεια (competence), και για κοινωνικές σχέσεις (relatedness).

Η ικανοποίηση των αναγκών αυτών ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και τις αυτό-καθοριζόμενες μορφές εξωτερικής παρακίνησης υποστηρίζοντας την αυτό-καθοριζόμενη παρακίνηση όπου το άτομο οδηγείται σε υψηλότερα επίπεδα προσωπικής ανάπτυξης, απόδοσης, ευημερίας. Αντίθετα, η καταπίεσή τους οδηγεί την εσωτερική παρακίνηση σε εξασθένηση. Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη θεωρία (Deci & Ryan, 1985) επικεντρώνεται στο βαθμό κατά τον οποίο η παρακίνηση σε μια δραστηριότητα θεωρείται ότι προέρχεται ή καθορίζεται από το εσωτερικό του ατόμου, κατά πόσο δηλαδή υπόκειται στη βούλησή του και αναφέρεται στο πως τα διαφορετικά επίπεδα του αυτό-καθορισμού επηρεάζουν την επιλογή των συμπεριφορών που θα οδηγήσουν στα επιθυμητά αποτελέσματα (Καπρίνης, 2009; Φράγκος, 2007; Κολοβελώνης, Γούδας, Δημητρίου, & Γεροδήμος, 2006) (Moreno et al., 2009; Standage et al., 2003).

Η πρακτική σημασία της συγκεκριμένης θεωρίας στο σχολικό γίνεσθαι έγκειται στο γεγονός ότι οι αυτό-καθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα όπως το αυξημένο ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση για το σχολείο και η προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989), η υψηλότερη ποιότητα μάθησης και η συμμετοχή στο μάθημα (Fortier, Vallerand, & Guay, 1995). Ενώ οι μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης όπως εύστοχα παρατηρούν διάφοροι ερευνητές (Ryan & Connell, 1989; Vallerand et al., 1997), συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως μικρότερο ενδιαφέρον, προσπάθεια και υπευθυνότητα και υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του λυκείου (Κολοβελώνης κ.ά, 2006).

Όταν τα άτομα εκδηλώνουν μια συμπεριφορά επειδή πρέπει (αποφυγή τιμωρίας ή υπακοή σε εντολές άλλου), τότε είναι απίθανο να είναι εσωτερικά παρακινημένοι για αυτήν τη συμπεριφορά. Οι παράγοντες εκείνοι που θα κάνουν τους μαθητές να νιώσουν αυτό-καθοριζόμενοι είναι η παροχή επιλογών και το αν ο μαθητής έχει την πεποίθηση ότι αυτά που κάνει στο σχολείο έχουν κάποιο νόημα και χρησιμότητα για τη ζωή του. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν με έλληνες μαθητές γυμνασίου (Papaioannou & Theodorakis, 1996), έδειξαν ότι η εσωτερική παρακίνηση

των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ σχετιζόταν θετικά με την αξία την οποία απέδιδαν οι μαθητές στο μάθημα για τη ζωή τους (Καπρίνης, 2007; Κολοβελώνης κ.ά, 2006; Παπαιωάννου κ.ά, 1999; Deci et al., 1991).

Σύμφωνα με τους Goudas, Dermitzaki και Bagiatis (2000), οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής οδηγούσε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στα οποία απέδιδαν αξία, ανέφεραν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων (Goudas & Biddle, 1994; Parish & Treasure, 2003).

Η εφαρμογή της συγκεκριμένης θεωρίας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα επέτρεψε να κατανοηθούν καλύτερα η συμπεριφορά των μαθητών, συνήθειες, και συμμετοχή στα σπορ. Πρέπει να θυμόμαστε ότι η παρακίνηση είναι το κλειδί για πράξη, εδραιώνοντας την εισαγωγή, συντήρηση ή ολοκλήρωση και γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να καθοριστούν οι παράγοντες που καθορίζουν την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων στους μαθητές με σκοπό την προώθηση συνηθειών για ΦΔ την οποία θα διατηρήσουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Moreno et al., 2009; Yli-Piipari et al, 2009).

Η συμμετοχή σε αθλήματα ή σε διάφορες δραστηριότητες όπως είδαμε σχετίζεται με την αίσθηση της αυτονομίας, της ικανότητας και ενδεχομένως να παράγει χαρά, ενθουσιασμό, συγκίνηση και άλλα σχετικά με τα παραπάνω συναισθήματα. Η ευχαρίστηση και η εσωτερική παρακίνηση είναι μεταβλητές που συνδέονται με θετικές συναισθηματικές εμπειρίες και συμβάλλουν στην επιθυμία ενός ατόμου να συμμετέχει συνεχώς με μια δραστηριότητα ή σε μια συμπεριφορά (Kuehl-Kitchen, 2005).

Θεωρία Επίτευξης Στόχων – Achievement theory. Η προσπάθεια να κατανοηθούν οι λόγοι για τους οποίους ορισμένα άτομα προσπαθούν περισσότερο από κάποια άλλα εμπλεκόμενοι σε μια δραστηριότητα, η προσπάθεια να εξηγηθεί το γιατί κάποια παιδιά εγκαταλείπουν γρήγορα την προσπάθεια τους ενώ κάποια άλλα συνεχίζουν, ήταν το αντικείμενο ερευνών και πολλών επιστημονικών προσεγγίσεων στη Φυσική Αγωγή, το οποίο και κατέληξε στη διατύπωση θεωρίας των στόχων επίτευξης. Κεντρική θέση στην θεωρία των στόχων επίτευξης έχει η έννοια της ικανότητας και συγκεκριμένα ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα την αντιλαμβάνονται (Καπρίνης, 2009)

Σύμφωνα με ερευνητές (Nicholls 1984; Ames, 1984), αντικείμενο της συγκεκριμένης θεωρίας αποτελεί ο λόγος για τον οποίο ένα άτομο ξεκινά μια δραστηριότητα ή αναλαμβάνει μια εργασία. Τα άτομα υιοθετούν δύο βασικούς στόχους με τον οποίο ερμηνεύουν και βιώνουν την προσωπική τους επάρκεια σε περιβάλλον επίτευξης (Γοροζίδης, 2009).

Όπως αναφέρεται (Nicholls, 1989), η αντίληψη για τον βαθμό των ικανοτήτων στηρίζεται στην αντίληψη των αποτελεσμάτων της προσπάθειας που καταβλήθηκε, υποστηρίζοντας ότι οι δύο διαφορετικοί τρόποι αξιολόγησης της ικανότητας αντιπροσωπεύουν διαφορετικές θεωρίες της επίτευξης και ενσωματώνονται μέσα σε δύο ανεξάρτητους προσανατολισμούς στόχου επίτευξης. Αυτοί οι δύο προσανατολισμοί στόχου συσχετίζονται με την αντίληψη ικανότητας του ατόμου και ενεργούν ως στόχοι δράσης μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο επίτευξης.

Βάση των προσωπικών αυτών προσανατολισμών αξιολόγησης των ικανοτήτων προτάθηκε από τον Nicholls (1989) η εξής κατηγοριοποίηση:

α) *ο προσανατολισμός στο εγώ* (συγκριτικό κριτήριο δηλ. απόδειξη της ικανότητας του ατόμου)

β) *ο προσανατολισμός στόχου στο έργο/δουλειά* (η ατομική ικανότητα εκλαμβάνεται ως αυτό-αναφερόμενο κριτήριο δηλ. προσωπική ανάπτυξη και βελτίωση).

Κατά τη διάρκεια των δύο πρόσφατων δεκαετιών, οι ερευνητές χρησιμοποίησαν την θεωρία επίτευξης στόχων για να εξηγήσουν την παρακίνηση των μαθητών σχετικά με την απόκρισή τους στη μάθηση απόκριση η οποία σχετίζονταν με την ευχαρίστηση και την προσπάθεια. Έρευνες στον τομέα της ΦΑ έχουν δείξει ότι υπάρχουν αυτοί οι δύο προσανατολισμοί στόχων, οι οποίοι σχετίζονται με διαφορετικές συμπεριφορικές και συναισθηματικές αποκρίσεις παρακίνησης των μαθητών, όπως η επιλογή της δυσκολίας της δραστηριότητας, η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση (Διγγελίδης & Κρομμύδας, 2008; Σταυρίδης, 2008; Wallhead & Ntoumanis, 2004).

Οι Διγγελίδης και Κρομμύδας (2008), στην εργασία τους σχετικά με την παρακίνηση και το πώς αυτή σχετίζεται με τη θεωρία των στόχων, αναφέρουν έναν αξιοσημείωτο αριθμό ερευνών που άπτεται του θέματος στον τομέα του αθλητισμού (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995; Newton & Duda, 1993; 1999;

Walling, Duda, & Chi, 1993), της αναψυχής (Hom, Duda, & Miller, 1993; Μουστάκα & Βλαχόπουλος, 2004) και της σχολικής φυσικής αγωγής (Duda & Nicholls, 1992; Vlachopoulos & Biddle, 1996). Σημείο αναφοράς όλων των ερευνών ήταν η υψηλή θετική σχέση που παρουσίασε ο προσανατολισμός στο έργο με το ενδιαφέρον και την ευχαρίστηση στη δραστηριότητα, σε αντιδιαστολή με τον προσανατολισμό στο εγώ όπου είχε αρνητική σχέση με την ευχαρίστηση και θετική συσχέτιση με υψηλά επίπεδα γνωστικού άγχους, πλήξης και ανησυχίας (Διγγελίδης & Κρομμύδας, 2008).

Ο Παπαιωάννου και οι συνεργάτες του (1999) συγκέντρωσαν μελέτες που αφορούσαν το μάθημα της ΦΑ τόσο στην Ελλάδα (Papaioannou, 1992; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996), όσο και στο εξωτερικό (Goudas, Biddle, & Fox, 1994b; Goudas, Biddle, & Underwood, 1995), οι οποίες δείχνουν ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά σχετίζεται θετικά με την παρακίνηση των μαθητών οι οποίοι γίνονται αποδέκτες θετικών επιδράσεων, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ αφενός δεν φαίνεται να έχει καμιά απολύτως σχέση με το φαινόμενο της παρακίνησης, επιπροσθέτως, παρουσιάζει αρνητικές επιπτώσεις (Παπαιωάννου κ.ά, 1999; Καλογιάννης, 2006).

Θεωρία Επίτευξης Στόχων και «Σημαντικοί άλλοι». Χρησιμοποιώντας έρευνες από την κοινωνική ψυχολογία σχετικά με τον αντίκτυπο που έχει στις σκέψεις μας η συμπεριφορά άλλων ανθρώπων, όπως επίσης και στα αισθήματά μας στον τομέα της παρακίνησης τόσο στην εκπαίδευση, όσο και στα σπορ, θα ανακαλύψουμε ότι υπάρχουν μερικοί κοινωνικοί παράγοντες που εμπνέουν την παρακίνηση των ανθρώπων, εξαιτίας της επίδρασης που ασκούν πάνω στις αντιλήψεις τους σχετικά με την αίσθηση ικανότητας, αυτονομίας και κοινωνικών σχέσεων, προβλέποντας συναισθηματικές, γνωστικές και συμπεριφορικές συνέπειες. Όταν αυτό το μοντέλο εφαρμόζεται στα περιεχόμενα της ΦΑ, οι καθοριστικοί κοινωνικοί παράγοντες της παρακίνησης σχηματίζονται από το περιβάλλον και η έμφαση δίνεται στην καλή απόδοση στη μαθησιακή διαδικασία ή στα αποτελέσματα. Το πρώτο, οδηγεί σε μια κατάσταση που περιλαμβάνει το στόχο και προβλέπει αυτοκαθοριζόμενο τύπο παρακίνησης θετικά. Το τελευταίο, περιλαμβάνει μια κατάσταση που βοηθάει την ανάμειξη του εγώ, φαίνεται να είναι ένας αρνητικός προγνωστικός δείκτης για την αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ (Moreno et al., 2008).

Το μοντέλο του Vallerand (1997) εδραιώνει ότι η επίδραση από κοινωνικούς παράγοντες (π.χ, συνεργατικό, ανταγωνιστικό, ελεγχόμενο ή αυτόνομο στυλ διδασκαλίας), μπορεί να επηρεάζει τους διάφορους τύπους παρακίνησης οι οποίοι ασκούνται μέσω της ικανοποίησης των τριών ψυχολογικών αναγκών της αυτονομίας, ικανότητας και αρμονικών σχέσεων (Ntoumanis, 2002). Αποτελέσματα ερευνών στο χώρο της ΦΑ έχουν δείξει ότι η αντίληψη του ατόμου για την ικανότητά του σε κάποια δραστηριότητα, επιδρά σημαντικά στην απόδοση, συμπεριφορά, σκέψη και συναίσθημα. Η σχέση μεταξύ αντιλήψεων και κοινωνικών παραγόντων και η επίδρασή τους στην παρακίνηση, αποτυπώθηκε σε διάφορες έρευνες όπου και επαληθεύτηκε η αλληλεπιδραστική τους διάσταση. (Σταυρίδης, 2008; Ntoumanis, 2001)

Βασιζόμενος στη θεωρία των Deci & Ryan (1991), ο Vallerand (1997) ανέφερε ότι η εσωτερική παρακίνηση δημιουργεί τις πιο θετικές συνέπειες (εσωτερική παρακίνηση και αναγνωρίσιμη ρύθμιση), ενώ συγκεκριμένοι τύποι εξωτερικής παρακίνησης (εξωτερική ρύθμιση και έλλειψη παρακίνησης) δημιουργούν τις πιο αρνητικές συνέπειες (Σταυρίδης, 2008; Ntoumanis, 2001).

Όργανα Αξιολόγησης

Ο Nishida (2007), αναφερόμενος στην μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη δημιουργία και τη χρήση εργαλείων μέτρησης για την παρακίνηση στον τομέα του αθλητισμού παραθέτει αναλυτικά την ανάπτυξη, τη χρήση και τη βελτίωση αυτών των εργαλείων, όσον αφορά αυτοκαθοριζόμενους τύπους παρακίνησης (Pelletier et al., 1995), στόχους επίτευξης (Duda, 1989), κλίμα παρακίνησης (Newton, Duda, & Yin, 2000; Seifriz, Duda, & Chi, 1992; Walling, Duda, & Chi, 1993), μέτρηση της παρακίνησης-AMPET-(Nishida, 1988), διάγνωσης μαθησιακής παρακίνησης και εφαρμογής στην εκπαιδευτική πρακτική-DLMPET-(Nishida, 2007).) Επιπροσθέτως υπογραμμίζει ότι έχουν δημιουργηθεί συγκεκριμένα εργαλεία για την εξερεύνηση και μέτρηση της παρακίνησης στην σχολική φυσική αγωγή (Biddle & Brooke, 1992; Hein, Muur, & Koka, 2004), για τον προσανατολισμό επίτευξης (Papaioannou, 1994), για επίτευξη στόχου (Wang, Chatzisarantis, Spray, & Biddle, 2002), και για το αντιλαμβανόμενο μαθησιακό περιβάλλον (Mitchell, 1996). Όλα τα προαναφερθέντα εργαλεία είναι χρήσιμα και

σημαντικά διότι βοηθούν στο να κατανοηθεί η παρακίνηση σε όλο το αθλητικό φάσμα τόσο των σπορ, όσο και της σχολικής φυσικής αγωγής (Nishida, 2007).

Όργανα Μέτρησης Εσωτερικής Παρακίνησης. Η αξιολόγηση της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης στην φυσική αγωγή, γίνεται με την χρήση ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια αυτά αξιολογούν τις δύο μορφές της παρακίνησης (εσωτερική και εξωτερική), είτε σε αντιπαράθεση μεταξύ τους είτε σε μια λογική σειρά συνέχειας – ακολουθία (Ryan & Connel, 1989; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal & Vallieres, 1992).

Η αξιολόγηση της εσωτερικής παρακίνησης γινόταν σε πειραματικές διαδικασίες και οι ερευνητές την μετρούσαν με τον χρόνο που ένα άτομο συμμετείχε σε μια δραστηριότητα ελεύθερης επιλογής. Ο τρόπος αυτός αξιολόγησης αν και έχει χρησιμοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό έχει πολλούς περιορισμούς. Τα τελευταία χρόνια οι περισσότεροι ερευνητές κατευθύνουν τις προσπάθειες τους για την μέτρηση της εσωτερικής παρακίνησης με ερωτηματολόγια (Σταυρίδης, 2008).

Intrinsic Motivation Inventory (IMI). Ο Ryan (1982) όπως παρουσιάζεται στην εργασία των Wallhead & Ntoumanis (2004), ανέπτυξε ένα ερωτηματολόγιο- το μόνο για την αξιολόγηση της εσωτερικής παρακίνησης- το οποίο μετρά το επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης μετά από μια δραστηριότητα (Intrinsic Motivation Inventory, IMI). Χρησιμοποίησε τα θετικά διατυπωμένα στοιχεία υποκλιμάκων απόλαυσης και προσπάθειας του καταλόγου εσωτερικής παρακίνησης. Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί τέσσερις παράγοντες: α) ευχαρίστηση / ενδιαφέρον β) προσπάθεια / σημαντικότητα γ) αντίληψη ικανότητας δ) πίεση / ένταση. Οι πρώτοι τρεις παράγοντες μετρούν θετικές πλευρές της εσωτερικής παρακίνησης ενώ η τέταρτη παράμετρος θεωρείται αρνητική. Προσαρμογές του IMI έχουν χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση των περιεχομένων του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Πλεονέκτημα του ερωτηματολογίου IMI αποτελεί το ότι αξιολογεί την εσωτερική παρακίνηση σε σχέση με μια δραστηριότητα, μέσω διάφορων παραγόντων. Ένα δεύτερο πλεονέκτημα είναι ότι μπορεί να εφαρμοστεί τόσο σε μελέτες εργαστηριακές όσο και πεδίου και μπορεί εύκολα να τροποποιηθεί για οποιοδήποτε άθλημα ή φυσική δραστηριότητα (Wallhead & Ntoumanis, 2004). Ένα

από τα μειονεκτήματα που εντοπίστηκε είναι ότι υπάρχει αλληλοεπίδραση μεταξύ κάποιων από τους παράγοντες που αξιολογεί το IMI (Williams & Gill, 1995).

Contextual Motivation Toward PE. Ο Γούδας και οι συνεργάτες του (1994), προσάρμοσαν το Contextual Motivation Toward PE ερωτηματολόγιο που αναπτύχθηκε από τους Ryan and Connell (1989) για να μετρήσουν την παρακίνηση στην τάξη. Τέσσερις υποκατηγορίες (με τέσσερα στοιχεία η κάθε μία), χρησιμοποιήθηκαν για να μετρήσουν την εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εσωτερική πίεση και εξωτερική ρύθμιση. Το ερωτηματολόγιο ρωτά τους μαθητές γιατί συμμετέχουν στο μάθημα ΦΑ και οι απαντήσεις τους αξιολογούνται σε μια 7βάθμια κλίμακα (1 = 'απόλυτη διαφωνία', 7 = 'απόλυτη συμφωνία'). Οι προσαρμογές στο ερωτηματολόγιο αποτελούνται από αλλαγές στη διατύπωση των ερωτήσεων έτσι ώστε να αναφέρονται στην ΦΑ και σε αθλητικές δεξιότητες (πχ 'συμμετέχω στο μάθημα γιατί θέλω να μαθαίνω αθλητικές'). Ο Γούδας και οι συνεργάτες του (1994) ανέφεραν εσωτερικές προσαρμογές αξιοπιστίας αλλά δεν εξέτασε τη δομή των παραγόντων του ερωτηματολογίου (Ntoumanis & Blaymires, 2003).

Academic Motivation Scale (AMS: Vallerand et al., 1992). Το AMS αναπτύχθηκε για να μετρήσει τα περιεχόμενα της παρακίνησης προς την εκπαίδευση. Αξιολογεί τους τρεις τύπους της Εσωτερικής Παρακίνησης (για γνώση, για εκπλήρωση και διέγερση), τρεις τύπους Εξωτερικής Παρακίνησης (εξωτερική ρύθμιση, εσωτερική πίεση, και αναγνωρίσιμη ρύθμιση) και την έλλειψη παρακίνησης. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αναφέρεται σε ερωτήσεις του τύπου «Γιατί θα πας στο σχολείο;» και οι απαντήσεις μετρώνται σε μία 7βάθμια κλίμακα που κυμαίνεται από 1 (δεν «ανταποκρίνεται σε όλα») έως 7 («αντιστοιχεί ακριβώς»). Τα στοιχεία που αξιολογούν την παρακίνηση στην τάξη (πχ για την υψηλή αίσθηση να βιώνεις μια εμπειρία-το να διαβάζεις για διάφορα ενδιαφέροντα θέματα ή για την ικανοποίηση που αισθάνεται κανείς όταν βρίσκεται σε διαδικασία εκπλήρωσης δύσκολων ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων). Κάθε υποκατηγορία αποτελείται από τέσσερα στοιχεία..

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι το AMS έχει καλή δομή και ταυτόχρονη αξιοπιστία, επαρκής δομή παράγοντα και ικανοποιητικά επίπεδα της εσωτερικής

συνοχής και της χρονικής σταθερότητας (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, & Senecal, 2007; Ntoumanis & Blaymires, 2003).

Situational Motivation Scale (SIMS; Guay et al., 2000). Το SIMS είναι ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 16 θέματα ερωτηματολογίου και αξιολογεί τέσσερις τύπους παρακίνησης: εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εξωτερική ρύθμιση, και έλλειψη παρακίνησης. Επειδή το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιείται στο επίπεδο κατάστασης είναι σύντομο και δεν εφαρμόζεται σε όλους τους τύπους της παρακίνησης στη συνέχεια του αυτοκαθορισμού. Τα ερωτήματα αφορούν τους πιθανούς λόγους για την ανάληψη έργου/δραστηριότητας που διαφέρουν ως προς το βαθμό της αυτοδιάθεσης (π.χ. «διότι πιστεύω ότι η δραστηριότητα αυτή είναι ενδιαφέρουσα» ή «κάνω αυτή τη δραστηριότητα, αλλά δεν είμαι σίγουρος ότι είναι καλό να την ασκώ»). Όλα τα ερωτήματα μετρώνται σε μια 7βάθμια κλίμακα η οποία κυμαίνεται από το 1 (δεν "ανταποκρίνεται σε όλα») έως 7 («αντιστοιχεί ακριβώς»). Κάθε υποκατηγορία αποτελείται από 4 ερωτήσεις. Ο Guay και οι συνεργάτες του (2000), πρόσφεραν στοιχεία σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Σε μια σειρά πέντε ερευνών, αποδείχθηκε ότι είχε επαρκή δομή στοιχείων τα οποία είχαν σταθερά μεταξύ των δύο φύλων ισχυρή κατασκευή ισχύος, (όπως εκτιμάται μέσω συσχέτισης, πειραματικών και διαχρονικών σχεδίων), και αποδεκτή εσωτερική αξιοπιστία (Ntoumanis & Blaymires, 2003).

Sport Motivation Scale (SMS). Η SMS χρησιμοποιείται για να μετρήσει την συμμετοχή και προσπάθεια των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ. Η κλίμακα αυτή σχηματίζεται από 28 θέματα τα οποία ομαδοποιούνται σε επτά παράγοντες: εσωτερική παρακίνηση (για γνώση, για διέγερση και για εκπλήρωση), εξωτερική παρακίνηση (αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εσωτερική πίεση και εξωτερική ρύθμιση) και έλλειψη παρακίνησης. Οι απαντήσεις στα διάφορα είδη, βαθμολογούνται σε κλίμακα τύπου Likert μεταξύ 1 και 7 όπου το 1 εκφράζει απόλυτη διαφωνία ενώ το 7 απόλυτη συμφωνία. Οι Cronbach άλφα τιμές του ερωτηματολογίου κυμάνθηκαν μεταξύ .67 και .77 και περιλαμβάνουν 7 υποκλίμακες 4 στοιχείων - εσωτερική παρακίνηση για γνώση, εσωτερική παρακίνηση για διέγερση, και εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εσωτερική πίεση, εξωτερική ρύθμιση, και έλλειψη παρακίνησης. Η 28-κλίμακα χρησιμοποιεί το κεντρικό ερώτημα: «γιατί

συμμετέχω στο μάθημα της ΦΑ;» Κατά τον υπολογισμό των υποκατηγοριών της εσωτερικής παρακίνησης ακολουθείται η διαδικασία που προτάθηκε από τον Vallerand (1997). Συνδυάζονται δηλαδή όλα τα 12 ερωτήματα μετρώντας τους τρεις διαφορετικούς τύπους της Εσωτερικής παρακίνησης (Yli-Piipari et al, 2009; Moreno et al, 2008).

Self-determined motivation. Το Academic Self-Regulation Questionnaire τροποποιήθηκε για να αξιολογήσει την αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση στη ΦΑ. Η μέτρηση περιλαμβάνει τρεις παράγοντες ρωτώντας σχετικά με συμπεριφορές που σχετίζονται με τη ΦΑ. (π.χ γιατί συμμετέχω σε δραστηριότητες ΦΑ;) ακολουθούμενη από 8 λόγους για συμμετοχή σε αυτή τη συμπεριφορά για συνολικά 24 είδη. οι λόγοι αντανακλούν (έξι ερωτήματα για κάθε τύπο παρακίνησης): εσωτερική παρακίνηση ("Επειδή είναι διασκεδαστικό"), αναγνωρίσιμη ρύθμιση ("Επειδή είναι σημαντικό για μένα να συμμετέχουν σε φυσικές δραστηριότητες στο μάθημα της ΦΑ") εσωτερική πίεση ("Επειδή θα είμαι απογοητευμένος με τον εαυτό μου αν δεν το κάνω "), και εξωτερική ρύθμιση ("Έτσι ώστε η καθηγήτρια δεν θα φωνάζει σε μένα"). Οι συμμετέχοντες απαντούν στα ερωτήματα με μια κλίμακα Likert από το 1 _ δεν είναι καθόλου αλήθεια σε 4 _ πολύ αληθινή. Χρησιμοποιήθηκε για να υπολογιστεί ο σχετικός δείκτης του αυτοκαθοριζόμενου τύπου παρακίνησης (εσωτερική παρακίνηση _ 2 _ αναγνωρίσιμη ρύθμιση – εσωτερική – εξωτερική ρύθμιση _ 2) με θετικά σκορ αντικατοπτρίζοντας σχετικά αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση ενώ με αρνητικά αντικατοπτρίζεται σχετικά η μη αυτοκαθοριζόμενη παρακίνηση. Από προηγούμενες έρευνες έχει υποστηριχθεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (Cox et al, 2008).

DLMPET

Η κατασκευή του DLMPET βασίστηκε στο AMPET test (Nishida, 1988) και αποτελεί τη συντομευμένη μορφή του. Το DLMPET τεστ περιλαμβάνει εκείνες τις ερωτήσεις του AMPET τεστ οι οποίες αξιολογούσαν στατιστικά και εξέφραζαν περισσότερο τον συγκεκριμένο παράγοντα στον οποίο αναφέρονταν. Για να ολοκληρωθεί ο σκοπός κατασκευής του ερωτηματολογίου, οι υποκατηγορίες της μαθησιακής παρακίνησης, οι υποστηρικτικοί παράγοντες αυτής καθώς και οι

προτιμήσεις στη συμπεριφορά, κατασκευάστηκαν μετά από τη χρήση της παραγοντικής ανάλυσης (Nishida, 2007). Η κατασκευή του DLMPET ολοκληρώθηκε αφού προηγουμένως είχε εξεταστεί η αξιοπιστία και η ισχύς, συμπεριλαμβανομένων όλων των κλίμακων και των μετρήσεων αυτών. Στις κλίμακες που αποτελούν το συγκεκριμένο τεστ, μπορεί να υπάρξει ελάχιστη πρωτοτυπία για το λόγο ότι οι συγκεκριμένες κλίμακες έχουν ήδη χρησιμοποιηθεί χωριστά σε προηγούμενες έρευνες. Το DLMPET δημιουργήθηκε ως ένα εργαλείο με πλεονεκτήματα το οποίο χρησιμοποιείται στην εφαρμογή αυτών των συνδυασμών μετρήσεων για την εξέταση της μαθησιακής παρακίνησης στη ΦΑ, παρέχοντας μια πιθανή πολυδιάστατη διάγνωση (Nishida, 2007). Η πρωτοτυπία του DLMPET επομένως υπάρχει στην πολυδιάστατη φύση και την περιεκτική συλλογή των δεδομένων. Πράγματι, μια τέτοια πολυδιάστατη διάγνωση για την μαθησιακή παρακίνηση στη ΦΑ δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη μέχρι τώρα, δείχνοντας ότι το συγκεκριμένο τεστ μπορεί να αποτελέσει την πρώτη πολυδιάστατη διάγνωση.

Προκειμένου να εξεταστεί η ισχύς του DLMPET, ζητήθηκε από πέντε καθηγητές ΦΑ να χρησιμοποιήσουν το ερωτηματολόγιο και να αξιολογήσουν την εφαρμοστικότητα του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Nishida (2007) αναφέρει ότι οι συγκεκριμένοι καθηγητές κλήθηκαν να εκτιμήσουν τη δύναμη της μαθησιακής παρακίνησης κάθε θέματος και να παρέχουν μια σχετική αξιολόγηση χρησιμοποιώντας μια 5βάθμια κλίμακα τύπου Likert η οποία αξιολογούσε από « εξαιρετικά χαμηλό » (1), έως « εξαιρετικά υψηλό » (5). Υπήρξε ποιοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν γεγονός που οδήγησε σε υψηλή αξιοπιστία αυτών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Nishida (2007), το DLMPET έχει υψηλό βαθμό χρησιμότητας τόσο στον τομέα της ψυχολογίας στα σπορ όσο και στην αθλητική παιδαγωγική (Nishida, 2007).

Σε έρευνα των Αναγνώστου και Πατσιαούρα (2010), για την διερεύνηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της ελληνικής μετάφρασης του AMPET τεστ στην κυριακή πραγματικότητα, βρέθηκε βάση αποτελεσμάτων, οι υπό προς εξέταση παράγοντες του τεστ (στρατηγική – μεθόδευση εκμάθησης (LS), β) παράκαμψη εμποδίων (OO), γ) εργατικότητα – ζήλος και σοβαρότητα (DS), δ) κινητική ικανότητα (CMA), ε) αξία – χρησιμότητα της μάθησης (VL), στ) άγχος για καταστάσεις που προκαλούν στρες (ASCS), ζ) άγχος αποτυχίας (TA) και η) κλίμακα ψεύδους είναι στατιστικά σημαντικοί (Αναγνώστου & Πατσιαούρας 2010).

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Φάση Διεξαγωγής

1^η φάση-Μετάφραση και προσαρμογή του ερωτηματολογίου. Δύο δίγλωσσοι ερευνητές έκαναν την μετάφραση του DLMPET από την αγγλική στην ελληνική γλώσσα.

Κατόπιν, δύο ανεξάρτητοι ερευνητές οι οποίοι δεν γνώριζαν το αρχικό αγγλικό κείμενο του DLMPET έκαναν πάλι τη μετάφραση, μεταφράζοντας από τα ελληνικά στα αγγλικά.

Έλεγχος της εγκυρότητας περιεχομένου Οι δύο φόρμες του DLMPET (αγγλική και ελληνική) ελέγχθηκαν από τρεις ανεξάρτητους ερευνητές ΚΦΑ με ειδικευση στην αθλητική ψυχολογία οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για τον έλεγχο του περιεχομένου εγκυρότητας με τη μέθοδο δομημένης ανάλυσης του περιεχομένου. Έγιναν οι κατάλληλες διορθώσεις, έτσι ώστε οι ερωτήσεις να μπορούν να συμφωνούν εννοιολογικά με τους αντιπροσωπευτικούς παράγοντες.

Έλεγχος της κατανόησης του περιεχομένου του ερωτηματολογίου Η ελληνική φόρμα του DLMPET που προέκυψε από την παραπάνω διαδικασία δόθηκε σε τέσσερις μαθητές (2 αγόρια και 2 κορίτσια) ηλικίας 15-17 για να ελεγχθεί η νοηματική απόδοση των ερωτήσεων μετά τη μετάφραση. Έγιναν μερικές διορθώσεις σε κάποιες ερωτήσεις σύμφωνα με τις υποδείξεις των παιδιών ώστε να είναι καλύτερη η κατανόηση τους στις νεαρές ηλικίες.

Τέλος, ζητήθηκε από πέντε ΚΦΑ δημοτικού σχολείου οι οποίοι και χρησιμοποίησαν το ερωτηματολόγιο να αξιολογήσουν τη δυνατότητα εφαρμογής του DLMPET στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατανόηση των δυνατών και αδύνατων σημείων έτσι όπως προέκυψαν από τα σχόλια των ΚΦΑ σχετικά με το ερωτηματολόγιο, είναι χρήσιμη στο να διευκρινιστούν ποια στοιχεία είναι περισσότερο αποτελεσματικά στο να βελτιωθεί η μαθησιακή παρακίνηση των παιδιών αλλά και στο να αποκαλύψει πιθανά σημεία βελτίωσης παρέχοντας ταυτόχρονα προτάσεις για τροποποίηση. Η έρευνα βασίστηκε στην ποιοτική ανάλυση

των σχολίων τόσο των καθηγητών όσο και μαθητών, γεγονός που οδήγησε σε υψηλή αξιοπιστία των δεδομένων.

2^η φάση- Σχεδιασμός και Διαδικασία –Δείγμα. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε σε N=45 μαθητές/τριες, M ηλικίας =14.53 SD=.505 (N=27 μαθητές, M ηλικίας =14.63, SD =.492 και N=18 μαθήτριες, M ηλικίας=14.39, SD=.502). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε μεταξύ 10-15 λεπτών.

Έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε παρουσία του πρώτου ερευνητή. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και εμπιστευτικό και ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική. Μετά από δύο εβδομάδες, ζητήθηκε από τους ίδιους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν πάλι το ερωτηματολόγιο.

Όργανο Αξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η ελληνική μετάφραση του DLMPET (Nishida, 2007). Το ερωτηματολόγιο αξιολογούσε με 7 παράγοντες την παρακίνηση των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α έχοντας συνολικά 28 θέματα (4 θέματα ανά παράγοντα). Οι παράγοντες του ερωτηματολογίου ήταν: 1) Στρατηγική μάθησης (με ποιον τρόπο θα υπάρξει αποτελεσματικότερη μάθηση), π.χ «Νομίζω ότι ασκούμε όταν σκέφτομαι πάνω στους λόγους για τους οποίους δεν απέδωσα καλά στο παρελθόν», 2) Ξεπέρασμα εμποδίων (ποιον τρόπο θα προτιμήσει ο μαθητής/τρια για να ξεπεράσει αποτελεσματικότερα τα εμπόδια), π.χ «Νομίζω ότι δουλεύω σκληρά για να βελτιώσω τις αδυναμίες μου», 3) Εργατικότητα και σοβαρότητα (το πόσο προσηλωμένος είναι ο μαθητής/τρια στην εκάστοτε δεξιότητα και το πως την αντιμετωπίζει), π.χ «Θεωρώ ότι προσπαθώ να ακολουθήσω κατά γράμμα τους κανόνες που αποφασίζονται από τους συμμαθητές μου», 4) Ικανότητα κινητικής δεξιότητας (ο βαθμός στον οποίο αισθάνεται κανείς ικανός να εκτελέσει αποτελεσματικά μια δεξιότητα), π.χ «Νομίζω ότι μπορώ συνήθως να αποδώσω καλά στις περισσότερες ασκήσεις/αθλήματα που διδασκόμαστε στο μάθημα της Φ.Α», 5) Αξία μάθησης (αν ο μαθητής/τρια πιστεύει ότι αυτό που έμαθε έχει κάποια αξία), π.χ «Θεωρώ ότι η εκμάθηση των ασκήσεων/αθλημάτων στο μάθημα της Φ.Α θα μου είναι χρήσιμη στο μέλλον», 6)

Ένταση άγχους (πόσο και πως επηρεάζεται ο μαθητής/τρια από το άγχος), π.χ «Νομίζω ότι η καρδιά μου χτυπά γρηγορότερα όταν με προσέχει κάποιος», και 7) Ανησυχία αποτυχίας (ο μαθητής/τρια τείνει να σκεφτεί την πιθανότητα μιας μη επιτυχημένης προσπάθειας), π.χ «Έχω την τάση να ανησυχώ για την αποτυχία μου πριν πραγματικά προσπαθήσω να κάνω τις ασκήσεις/αθλήματα».

Ο αριθμός αυτός των παραγόντων συμπίπτει με την αναφορά του Nishida (2003) σε προηγούμενη μελέτη του. Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις και συγκεκριμένα αρχικά έγινε η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά και μέτρηση επαναμέτρηση (Nishida, 2007).

3^η φάση

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ανέδειξε ορισμένα προβλήματα σχετικά με τη διατύπωση των ερωτημάτων και ακολούθησε διόρθωση αυτών. Για να καταδειχθεί η αξιοπιστία του, το ερωτηματολόγιο δόθηκε εκ νέου σε άλλα άτομα ίδιας όμως ηλικίας με τους συμμετέχοντες της δεύτερης φάσης.

Σχεδιασμός και Διαδικασία –Δείγμα Σε αυτή την φάση της έρευνας έλαβαν μέρος N=18 μαθητές/τριες M ηλικίας=13.83, SD= .383, (μαθητές N=7, M ηλικίας=13.71, SD=.488, και μαθήτριες N=11, M ηλικίας=13.91, SD=.302). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε παρουσία του ερευνητή μετά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε μεταξύ 10-15 λεπτών.

Έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Οι συμμετέχοντες που πήραν μέρος συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε παρουσία του πρώτου ερευνητή. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και εμπιστευτικό και ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική. Μετά από δύο εβδομάδες, ζητήθηκε από τους ίδιους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν πάλι το ερωτηματολόγιο.

Όργανο Αξιολόγησης. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ήταν η ελληνική μετάφραση του DLMPET (Nishida, 2007). Το ερωτηματολόγιο αξιολογούσε με 7 παράγοντες την παρακίνηση των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α έχοντας συνολικά 28 θέματα (4 θέματα ανά παράγοντα). Οι παράγοντες του

ερωτηματολογίου ήταν: 1) Στρατηγική μάθησης (με ποιον τρόπο θα υπάρξει αποτελεσματικότερη μάθηση), π.χ «Νομίζω ότι ασκούμε όταν σκέφτομαι πάνω στους λόγους για τους οποίους δεν απέδωσα καλά στο παρελθόν», 2) Ξεπέραςμα εμποδίων (ποιον τρόπο θα προτιμήσει ο μαθητής/τρια για να ξεπεράσει αποτελεσματικότερα τα εμπόδια), π.χ «Νομίζω ότι δουλεύω σκληρά για να βελτιώσω τις αδυναμίες μου», 3) Εργατικότητα και σοβαρότητα (το πόσο προσηλωμένος είναι ο μαθητής/τρια στην εκάστοτε δεξιότητα και το πως την αντιμετωπίζει), π.χ «Θεωρώ ότι προσπαθώ να ακολουθήσω κατά γράμμα τους κανόνες που αποφασίζονται από τους συμμαθητές μου», 4) Ικανότητα κινητικής δεξιότητας (ο βαθμός στον οποίο αισθάνεται κανείς ικανός να εκτελέσει αποτελεσματικά μια δεξιότητα), π.χ «Νομίζω ότι μπορώ συνήθως να αποδώσω καλά στις περισσότερες ασκήσεις/αθλήματα που διδασκόμαστε στο μάθημα της ΦΑ», 5) Αξία μάθησης (αν ο μαθητής/τρια πιστεύει ότι αυτό που έμαθε έχει κάποια αξία), π.χ «Θεωρώ ότι η εκμάθηση των ασκήσεων/αθλημάτων στο μάθημα της ΦΑ θα μου είναι χρήσιμη στο μέλλον», 6) Ένταση άγχους (πόσο και πως επηρεάζεται ο μαθητής/τρια από το άγχος), π.χ «Νομίζω ότι η καρδιά μου χτυπά γρηγορότερα όταν με προσέχει κάποιος», και 7) Ανησυχία αποτυχίας (ο μαθητής/τρια τείνει να σκεφτεί την πιθανότητα μιας μη επιτυχημένης προσπάθειας), π.χ «Έχω την τάση να ανησυχώ για την αποτυχία μου πριν πραγματικά προσπαθήσω να κάνω τις ασκήσεις/αθλήματα».

Ο αριθμός αυτός των παραγόντων συμπίπτει με την αναφορά του Nishida (2003) σε προηγούμενη μελέτη του. Η έρευνα διεξήχθη σε τρεις φάσεις και συγκεκριμένα αρχικά έγινε η προσαρμογή του ερωτηματολογίου στα ελληνικά και μέτρηση επαναμέτρηση (Nishida, 2007).

4^η φάση. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ανέδειξε ορισμένα προβλήματα σχετικά με τη διατύπωση των ερωτημάτων και ακολούθησε διόρθωση αυτών. Για να καταδειχθεί η αξιοπιστία του, το ερωτηματολόγιο δόθηκε εκ νέου σε άλλα άτομα ίδιας όμως ηλικίας με τους συμμετέχοντες της τρίτης φάσης.

Σχεδιασμός και Διαδικασία Δείγματος. Σε αυτή την φάση της έρευνας έλαβαν μέρος N=200 μαθητές/τριες ηλικίας 13-15 ετών (88 μαθητές και 112 μαθήτριες). Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου έγινε παρουσία του ερευνητή μετά το μάθημα της

Φυσικής Αγωγής, όπως και στις προηγούμενες φάσεις. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κυμάνθηκε μεταξύ 10-15 λεπτών.

Έλεγχος της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με την παραγοντική ανάλυση με την μέθοδο εξαγωγής κυρίων παραγόντων (principal components), ενώ επιλέχθηκε η ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation) των αξόνων. Επίσης σαν κριτήριο για τον αριθμό των παραγόντων που θα ερμήνευαν το σύνολο των μεταβλητών επιλέχθηκε οι ιδιοτιμές τους να είναι μεγαλύτερες της μονάδας. Ερωτήσεις με φόρτιση μεγαλύτερη από .30 θεωρήθηκε ότι φορτίζουν σε ένα συγκεκριμένο παράγοντα αν και όπως υποστηρίζεται μια φόρτιση των ερωτήσεων μεγαλύτερη του .40 επεξηγεί καλύτερα τον συγκεκριμένο παράγοντα (Bortz, 1993). Οι επτά παράγοντες που εξήχθησαν με την παραπάνω μέθοδο και με ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες της μονάδας ερμήνευαν 57,963% της συνολικής διακύμανσης. Οι φορτίσεις των παραγόντων απεικονίζονται στον παρακάτω πίνακα, όπου εμφανίζονται οι ερωτήσεις με τιμές πάνω από .30.

Οι παράγοντες του αρχικού ερωτηματολογίου ήταν: 1) Στρατηγική μάθησης, 2) Ξεπέρασμα εμποδίων, 3) Εργατικότητα και σοβαρότητα, 4) Ικανότητα κινητικής δεξιότητας, 5) Αξία μάθησης, 6) Ένταση άγχους, και 7) Ανησυχία αποτυχίας.

Η τιμή του Bartlett's test που αναφέρετε στη σφαιρικότητα ήταν στατιστικά σημαντική με $KMO = .807$ $\chi^2 = 1732.9$ $df = 378$ $p = .000$. Μετά και την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων διαπιστώθηκε μια ασυμφωνία στη φόρτιση των ερωτήσεων στους προκαθορισμένους παράγοντες του αρχικού ερωτηματολογίου. Τα ερωτήματα δηλαδή δεν φορτίζουν στους ίδιους παράγοντες όπως και το αρχικό ερωτηματολόγιο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει είτε επειδή το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε στην παραγοντική ανάλυση ήταν μικρό ($N=200$ συμμετέχοντες) αφού σύμφωνα με τον Bortz, (1993) απαιτούνται αριθμός ερωτημάτων $\chi 10$ δηλαδή τουλάχιστον 280 συμμετέχοντες είτε καλύτερα πάνω από 400 συμμετέχοντες. Επίσης μια άλλη πιθανή εξήγηση για τη διαφορά αυτή μπορεί να αναζητηθεί στις διαφορετικές κουλτούρες μιας και το τεστ δημιουργήθηκε και δοκιμάστηκε σε ασιατικό πληθυσμό (Ιαπωνία) όπου το περιβάλλον είναι εντελώς διαφορετικό σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα. Περισσότερες έρευνες απαιτούνται με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, καθώς αυτό

περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό ερωτήσεων που απαιτούν πολύ μεγάλα δείγματα ατόμων.

IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η αλληλοσυσχετίσεις των παραγόντων του τεστ για την δεύτερη φάση της έρευνας (pre test) παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Αλληλοσυσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους στην αρχική μέτρηση (pre-test) κατά την 2η φάση της έρευνας.

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6
1. Στρατηγική μάθησης	-					
2. Ξεπέρασμα εμποδίων	.327*	-				
3. Εργατικότητα και σοβαρότητα	.299*	.669**	-			
4. Ικανότητα κινητικής δεξιότητας	.099	.578**	.546**	-		
5. Αξία μάθησης	.246	.658**	.458**	.554**	-	
6. Ένταση άγχους	.435**	.183	-.012	-.034	.115	-
7. Ανησυχία αποτυχίας	.373*	.008	.187	.011	-	.528
					.032	

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

** = Συσχέτιση στατιστικά σημαντική για $p < .01$.

Τα αντίστοιχα αποτελέσματα των αλληλοσυσχετίσεων της πρώτης φάσης στο post-test παρουσιάζονται με σαφώς βελτιωμένη εικόνα ως προς την συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Αλληλοσυσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους στην τελική μέτρηση (post-test) κατά την 2η φάση της έρευνας.

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6
1. Στρατηγική μάθησης	-					
2. Ξεπέρασμα εμποδίων	.612**	-				
3. Εργατικότητα και σοβαρότητα	.537**	.611**	-			
4. Ικανότητα κινητικής δεξιότητας	.485**	.617**	.648**	-		
5. Αξία μάθησης	.607**	.617**	.633**	.681*	-	
6. Ένταση άγχους	.519**	.137	.165	.188	.169	-
7. Ανησυχία αποτυχίας	.380**	-.042	.104	.070	-	.801**
					.002	

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

** = Συσχέτιση στατιστικά σημαντική για $p < .01$.

Τα αποτελέσματα για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (τιμές Cronbach's α) έτσι όπως καταγράφηκαν στο pre-test και post-test παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Αξιοπιστία των παραγόντων κατά την 3^η φάση της έρευνας.

Παράγοντες	Cronbach's α pre-test	Cronbach's α post-test
1. Στρατηγική μάθησης	.202	.482
2. Ξεπέρασμα εμποδίων	.462	.544
3. Εργατικότητα και σοβαρότητα	.296	.389
4. Ικανότητα κινητικής δεξιότητας	.260	.218
5. Αξία μάθησης	.755	.743
6. Ένταση άγχους	.729	.604
7. Ανησυχία αποτυχίας	.607	.359

Από την μέτρηση-επαναμέτρηση τους ερωτηματολογίου στην δεύτερη φάση της έρευνας δεν μπόρεσε να βγει κάποιο συμπέρασμα σχετικά με την αξιοπιστία του καθώς παρουσιάστηκε ανομοιομορφία στις τιμές. Πιθανόν τα αρνητικά αποτελέσματα να προκλήθηκαν από την κακή ενημέρωση των συμμετεχόντων, από

την ελλιπή συμπλήρωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, από την αδιαφορία τους στην συμπλήρωση των ερωτημάτων κλπ. Έτσι αποφασίστηκε να δοθεί εκ νέου το ερωτηματολόγιο σε διαφορετικούς συμμετέχοντες.

Αποτελέσματα 3^{ης} φάσης της έρευνας. Τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αλληλοσυσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους στην αρχική μέτρηση κατά την 3^η φάση της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4. Αλληλοσυσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους (Pearson r) στην αρχική μέτρηση (pre-test) κατά την 3η φάση της έρευνας.

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6
1. Στρατηγική μάθησης	-					
2. Ξεπέρασμα εμποδίων	.525*	-				
3. Εργατικότητα και σοβαρότητα	.360	.518*	-			
4. Ικανότητα κινητικής δεξιότητας	-.268	.087	-.097	-		
5. Αξία μάθησης	.565*	.449	.547*	.146	-	
6. Ένταση άγχους	.368	-.035	-.349	-.216	.032	-
7. Ανησυχία αποτυχίας	-.027	-.161	.035	-.131	-.062	.612**

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

** = Συσχέτιση στατιστικά σημαντική για $p < .01$.

Οι αλληλοσυσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους στην τελική μέτρηση (post-test) κατά τη 3^η φάση της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Αλληλοσυσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους (Pearson r) στην τελική μέτρηση (post-test) κατά την 3η φάση της έρευνας.

Παράγοντες	1	2	3	4	5	6
1. Στρατηγική μάθησης	-					
2. Ξεπέρασμα εμποδίων	.449	-				
3. Εργατικότητα και σοβαρότητα	.498*	.609**	-			
4. Ικανότητα κινητικής δεξιότητας	.410	.009	.127	-		
5. Αξία μάθησης	.602**	.438	.531*	.349	-	
6. Ένταση άγχους	.087	-.095	.048	.253	-.211	-
7. Ανησυχία αποτυχίας	.013	.013	.211	.478*	-.069	.701**

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

** = Συσχέτιση στατιστικά σημαντική για $p < .01$.

Η αξιοπιστία των παραγόντων κατά την τρίτη αυτή φάση έτσι όπως καταγράφηκαν στις τιμές Cronbach's παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Επιπλέον η στατιστική δοκιμασία Pearson r και Spearman correlation coefficients (Spearman's rho) χρησιμοποιήθηκε για να βοηθήσει στην διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων του ερωτηματολογίου τόσο στην αρχική μέτρηση όσο και στην επαναμέτρηση εκτός του παράγοντα που αξιολογεί την ικανότητα των κινητικών δεξιοτήτων (CMA) φαίνεται ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά δεν μπορούν να αξιολογήσουν σωστά την ικανότητά τους ή ότι η ικανότητα των κινητικών δεξιοτήτων είναι ένας ιδιαίτερα ευμετάβλητος παράγοντας λόγω της αναπτυξιακής ηλικίας των συμμετεχόντων, ή επειδή το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό.

Πίνακας 6. Αξιοπιστία των παραγόντων κατά την 3^η φάση της έρευνας.

Παράγοντες	Cronbach's α Pre-test	Cronbach's α Post-test	Pearson r pre-, post- test	Spearman's rho pre-, post-test
1. Στρατηγική μάθησης	.706	.720	.907**	.935**
2. Ξεπέρασμα εμποδίων	.649	.713	.835**	.801**

3. Εργατικότητα και σοβαρότητα	.644	.813	.833**	.852**
4. Ικανότητα κινητικής δεξιότητας	.298	.580	.383	.436
5. Αξία μάθησης	.799	.956	.900**	.875**
6. Ένταση άγχους	.715	.903	.830**	.728**
7. Ανησυχία αποτυχίας	.883	.857	.812**	.728**

** . Spearman's rho correlation and Pearson r correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4^η Φάση Έρευνας. Κατά την 4^η φάση της έρευνας για να διαπιστωθεί η σφαιρικότητα του test, χρησιμοποιήθηκε το Bartlett's test. Η τιμή ήταν στατιστικά σημαντική με $KMO = .807$ $\chi^2 = 1732.9$ $df = 378$ $p = .000$. Διαπιστώθηκε ασυμφωνία στους προκαθορισμένους παράγοντες του αρχικού ερωτηματολογίου μετά την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων, δηλαδή τα ερωτήματα δεν φορτίζουν στους ίδιους παράγοντες όπως και το αρχικό ερωτηματολόγιο. Αυτό μπορεί να συμβαίνει αφενός εξαιτίας του μικρού αριθμικά δείγματος ($N = 200$ συμμετέχοντες), αφετέρου στις διαφορετικές κουλτούρες όπου και το test δοκιμάστηκε.

Κλείνοντας, θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι το μικρό μέγεθος του δείγματος αποτελεί περιορισμό της έρευνας. Εντούτοις, λόγω της ερευνητικής φύσης της εργασίας και αφού αυτή αποτελεί μια προκαταρκτική μελέτη για τη χρησιμότητα του ερωτηματολογίου, μπορούμε ακόμη και με μικρό δείγμα να εξάγουμε χρήσιμα αποτελέσματα τα οποία θα αποτελέσουν τη βάση για τη διενέργεια μελλοντικών ερευνών. Περισσότερες έρευνες απαιτούνται με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, καθώς αυτό περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό ερωτήσεων που απαιτούν πολύ μεγάλα δείγματα ατόμων.

V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός της παρούσης εργασίας ήταν η προσαρμογή του διαγνωστικού εργαλείου παρακίνησης για μάθηση στη φυσική αγωγή στην ελληνική γλώσσα και η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του. Για την αξιολόγηση της έντασης της μαθησιακής παρακίνησης στη ΦΑ, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο AMPET (Nishida, 2007). Το AMPET αποτελείται από 7 υποκατηγορίες: 1) Στρατηγική μάθησης, 2) Ξεπέρασμα εμποδίων, 3) Εργατικότητα και σοβαρότητα, 4) Ικανότητα κινητικής δεξιότητας, 5) Αξία μάθησης, 6) Ένταση άγχους, και 7) Ανησυχία αποτυχίας. Κάθε υποκατηγορία είχε 8 θέματα, αλλά για την κατασκευή του DLMPET ο αριθμός των ερωτήσεων μειώθηκε στις 28 (7 υποκατηγορίες με 4 θέματα η κάθε μία).

Η αξιολόγηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε χρησιμοποιώντας τη δοκιμασία της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων (Cronbach's α) και το δείκτη αλληλοσυσχέτισης των παραγόντων μεταξύ της μέτρησης και επαναμέτρησης (Pearson r , test-retest).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα οι προκύπτουσες τιμές στις αλληλοσυσχετίσεις της πρώτης φάσης στο post-test παρουσιάζονται με σαφώς βελτιωμένη εικόνα ως προς την συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους (Πίνακας 2).

Τα αποτελέσματα για την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου (τιμές Cronbach's α) έτσι όπως καταγράφηκαν στο pre-test και post-test κατά τη διεξαγωγή της δεύτερης φάσης της έρευνας δεν μπόρεσαν να βγάλουν κάποιο συμπέρασμα σχετικά με την αξιοπιστία του καθώς παρουσιάστηκε ανομοιομορφία στις τιμές. Τα αίτια που οδήγησαν σε αυτή την εικόνα πιθανόν να οφείλονται στην κακή ενημέρωση των συμμετεχόντων, στην ελλιπή συμπλήρωση των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου, στην αδιαφορία των συμμετεχόντων στην συμπλήρωση των ερωτημάτων κλπ. Έτσι αποφασίστηκε να δοθεί εκ νέου το ερωτηματολόγιο σε διαφορετικούς συμμετέχοντες.

Τα στατιστικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αλληλοσυσχετίσεις των παραγόντων μεταξύ τους στην αρχική μέτρηση κατά την 3^η φάση της έρευνας παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Η αξιοπιστία των παραγόντων κατά την τρίτη αυτή φάση έτσι όπως καταγράφηκαν στις τιμές Cronbach's παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Επιπλέον η στατιστική δοκιμασία Pearson r και Spearman correlation coefficients (Spearman's rho) χρησιμοποιήθηκε για να βοηθήσει στην διερεύνηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε η εσωτερική συνέπεια των παραγόντων του ερωτηματολογίου τόσο στην αρχική μέτρηση όσο και στην επαναμέτρηση, εκτός του παράγοντα που αξιολογεί την ικανότητα των κινητικών δεξιοτήτων (CMA). Από τις τιμές που παρουσιάζει αυτός ο παράγοντας φαίνεται ότι σε αυτή την ηλικία τα παιδιά δεν μπορούν να αξιολογήσουν σωστά την ικανότητά τους ή ότι η ικανότητα των κινητικών δεξιοτήτων είναι ένας ιδιαίτερα ευμετάβλητος παράγοντας λόγω της αναπτυξιακής ηλικίας των συμμετεχόντων. Πιθανόν να οφείλεται και στο γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό.

Η τιμή του Bartlett's test που διενεργήθηκε κατά την 4^η φάση και αναφέρετε στη σφαιρικότητα ήταν στατιστικά σημαντική με $KMO = .807$ $\chi^2 = 1732.9$ $df = 378$ $p = .000$. Η ασυμφωνία που διαπιστώθηκε στη φόρτιση των ερωτήσεων στους προκαθορισμένους παράγοντες του αρχικού ερωτηματολογίου μετά και την ορθογώνια περιστροφή των αξόνων μπορεί να εξηγηθεί λόγω του μικρού δείγματος αλλά και της διαφορετικής κουλτούρας των πληθυσμών (Ιαπωνίας και Ελλάδας) όπου και εφαρμόστηκε το test. Περισσότερες έρευνες απαιτούνται με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων για να διαπιστωθεί η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, καθώς αυτό περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό ερωτήσεων που απαιτούν πολύ μεγάλα δείγματα ατόμων.

Σε έρευνα των Αναγνώστου και Πατσιαούρα (2010), για την αξιολόγηση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας ενός τεστ παρακίνησης σε κυπριακό πληθυσμό (με το δείγμα της έρευνας να ανέρχεται σε 155 μαθητές) ο συγκεκριμένος παράγοντας παρουσίασε ικανοποιητικό μέγεθος, με τις φορτίσεις του παράγοντα να κυμαίνονται από 0.371 έως 0.571 (αναφέρεται ότι ήταν η μεγαλύτερη φόρτιση), άρα σε επίπεδο σημαντικότητας ο παράγοντας ήταν στατιστικά σημαντικός (Αναγνώστου & Πατσιαούρας, 2010).

Από τα αποτελέσματα έρευνας η οποία είχε σχεδόν το ίδιο αριθμητικά δείγμα με την παρούσα και αξιολογούσε την παρακίνηση επίτευξης και τη σωματική δραστηριότητα 15χρονων κοριτσιών, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές

συσχετίσεις στον παράγοντα επιμέλεια και σοβαρότητα και ικανότητα κινητικής δεξιότητας (Guszkowska & Rychta, 2007).

Έρευνα για την προσαρμογή του AMPET στην ελληνική γλώσσα φανέρωσε υψηλή εσωτερική συνοχή και στους 8 παράγοντες του τεστ τόσο στην αρχική όσο και στην δεύτερη μέτρηση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο μετρήσεων (Patsiaouras, Papanikolaou, Xaritonidi, & Nishida, 2004).

Προφίλ του DLMPET

Η δημιουργία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου οφείλεται στη σύνθεση των στοιχείων της μαθησιακής παρακίνησης, των υποστηρικτικών παραγόντων αυτής, των προτιμήσεων στη συμπεριφορά μάθησης, του ενδιαφέροντος για θέματα, για δραστηριότητες και της ευχαρίστησης από το μάθημα της ΦΑ.

Είναι διδακτική πληροφορία για τους ΚΦΑ να καταλάβουν τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Είναι άλλωστε γνωστό ότι αρνητικές σκέψεις και οι δυσμενείς πεποιθήσεις εμποδίζουν τη μαθησιακή διαδικασία διότι αποσπούν την προσοχή των μαθητών από τη δραστηριότητα και την επικεντρώνουν στη χαμηλή τους ικανότητα. Άρα είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουν τα πιστεύω των μαθητών πριν αρχίσουν τη διδασκαλία. Η συγκεκριμένη γνώση με τις σημαντικές πληροφορίες που αποφέρει για τη σχολική διδασκαλία, θα τους επιτρέψει να οργανώσουν δραστηριότητες οι οποίες θα βασίζονται στα πιστεύω τους.

Ο καθηγητής ΦΑ οφείλει να αποδεχθεί την σχέση αλληλεπίδρασης που υπάρχει ανάμεσα στον ίδιο και το ευρύτερο κλίμα της τάξης διότι έτσι θα προαχθεί η παρακίνηση για μάθηση. Πρέπει να προσπαθήσει να δημιουργήσει ουσιώδεις δραστηριότητες για τους μαθητές με εφαρμογή τόσο σε άλλα διδακτικά αντικείμενα εντός σχολείου όσο και εκτός αυτού. Όταν οι μαθητές πειστούνε για τη χρησιμότητά της θα επιδείξουν περισσότερο ζήλο για την υλοποίησή της χρησιμοποιώντας πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά μέσα για την κατάκτησή της (Huitt, 2001).

Το περιεχόμενο του DLMPET λόγω του μεγάλου εύρους που καλύπτουν οι παράγοντές του, σχετίζεται άμεσα με την μαθησιακή παρακίνηση στη ΦΑ, τους παράγοντες που την υποστηρίζουν και τέλος παρουσιάζει απόψεις σχετικά με σημεία κλειδιά τα οποία θα ενισχύσουν την μαθησιακή παρακίνηση. Αυτό που αναμένεται να

πετύχει το συγκεκριμένο τεστ είναι να διακριθεί ως ένα χρήσιμο εργαλείο για την καθημερινή διδασκαλία της ΦΑ, διότι με τον πολύπλευρο και αναλυτικό χαρακτήρα που διαθέτει μπορεί να διαγνώσει απόψεις που σχετίζονται με την παρακίνηση.

Υποστηρίζεται ότι η κατανόηση των παραγόντων που σχετίζονται με τη μαθησιακή παρακίνηση στη ΦΑ και το είδος διδασκαλίας που προτιμούν οι μαθητές, είναι παράγοντες που θα βοηθήσουν τους καθηγητές ΦΑ να ενισχύσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Το πόρισμα αυτό ενισχύεται και από τις δηλώσεις του διδακτικού προσωπικού το οποίο και εφάρμοσε στην πράξη το DLMPET. Σύμφωνα με τις απόψεις τους, έτσι όπως καταγράφηκαν στην έρευνα του Nishida (2007), οι καθηγητές ΦΑ υποστήριξαν τη χρησιμότητα του ερωτηματολογίου καθώς τους βοήθησε να καταλάβουν τη μαθησιακή παρακίνηση των μαθητών τους κατά τρόπο πολυπρισματικό πολύπλευρο και αναλυτικό, προβάλλοντας τους παράλληλα ωφέλιμες πληροφορίες αναφορικά, με τον τρόπο που θα την ενισχύσουν.

Εφαρμογή του DLMPET στην Εκπαιδευτική Πρακτική και Μελλοντικές Έρευνες

Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η κατασκευή του DLMPET οφείλεται κατά κύριο λόγο στη χρησιμότητα των πληροφοριών που θα προσφέρει στους καθηγητές ΦΑ σχετικά με την ενίσχυση της μαθησιακής παρακίνησης των μαθητών τους και στην συνεργασία των καθηγητών με τους μαθητές τους για την αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών.

Τα ευρήματα που προκύπτουν από τις πληροφορίες σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ερωτηματολογίου σύμφωνα με τον Nishida (2007), υποστηρίζεται από τις καταγεγραμμένες απόψεις καθηγητών ΦΑ σχετικά με τη χρησιμότητα του DLMPET οι οποίες και συνοψίζονται στην εφαρμογή του ερωτηματολογίου στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική η οποία εκπαιδευτική πρακτική συσχετίζεται με τη μαθησιακή παρακίνηση η οποία γίνεται γνωστή μέσω της υποκειμενικής παρατήρησης. Βέβαια η εφαρμογή του σε διάφορα υποκείμενα θα του επιτρέψει να γίνει περισσότερο σαφής. Αυτό που προκύπτει ως σκέψη σχετικά με το ερωτηματολόγιο και την αποτελεσματικότητά του για την εκπαιδευτική πρακτική στο μέλλον, αφορά την αναγκαιότητα του να συλλεχθούν εκ νέου χρήσιμες πληροφορίες και να εφαρμοστούν κατάλληλα.

Παρά το γεγονός ότι το DLMPET βοηθά στην λεπτομερή κατανόηση των χαρακτηριστικών των μαθητών με χαμηλά επίπεδα μαθησιακής παρακίνησης, εντούτοις υπάρχει ελλιπή πληροφόρηση σχετικά με το πώς θα αυξηθεί η μαθησιακή παρακίνηση. Το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό θα μπορούσε να μελετηθεί σε μελλοντικές έρευνες οι οποίες και θα επικεντρώνονταν στις διδακτικές μεθόδους που θα ενίσχυαν τη μαθησιακή παρακίνηση, βάση των πληροφοριών που θα προέκυπταν από το DLMPET (Nishida, 2007).

VI.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το ερωτηματολόγιο DLMPET αναπτύχθηκε βασιζόμενο στην άποψη ότι οι ΚΦΑ έπρεπε να έχουν έναν οδηγό με χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το πώς θα βελτίωναν την παρακίνηση των παιδιών για μάθηση, κάνοντας χρήση των πληροφοριών του ερωτηματολογίου. Ως χρήσιμες πληροφορίες επιλέχθηκαν βάση προηγούμενων ερευνών (Nishida, 1988, 2002; Nishida & Sawa, 1993) τα ακόλουθα: παρακίνηση μάθησης στη ΦΑ, τύποι παρακίνησης μάθησης στη ΦΑ, υποστηρικτικοί παράγοντες για παρακίνηση μάθησης στη ΦΑ, προτιμήσεις στη συμπεριφορά μάθησης, ενδιαφέρον για θέματα και διάφορες δραστηριότητες και απόλαυση του τρέχοντος μαθήματος της ΦΑ, λαμβάνοντας παράλληλα υπόψη τις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Το περιεχόμενο του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου κάλυπτε ένα ευρύ φάσμα παραγόντων και σχετίζεται άμεσα με την παρακίνηση για μάθηση στη ΦΑ και τους υποστηρικτικούς παράγοντες αυτής, περιλαμβάνοντας επιπροσθέτως σκέψεις για την ενίσχυση της παρακίνησης για μάθηση.

Η αξιοπιστία αυτών των κλιμάκων εξετάστηκε με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's α , ICC) και τη μέθοδο των αλληλοσυσχετίσεων (test-retest). Ο συντελεστής άλφα παρουσίασε ικανοποιητικές τιμές μεταξύ $\alpha=.298$ για τον παράγοντα Ικανότητα Κινητικής Δεξιότητας, έως $\alpha=.956$ για τον παράγοντα Αξία Μάθησης, ικανή για να επιβεβαιώσει την επαρκή εσωτερική συνέπεια για κάθε υποκλίμακα. Δεδομένου της χαμηλής αξιοπιστίας που παρουσίασε ο παράγοντας Ικανότητα Κινητικής Δεξιότητας θα πρέπει να αξιολογείται με μεγάλη προσοχή ο συγκεκριμένος παράγοντας δεδομένου ότι τα παιδιά λόγω της ηλικίας ή/και εξαιτίας της έλλειψης ανάλογης εμπειρίας δεν μπορούν να αξιολογήσουν επαρκώς την κινητική τους ικανότητα σε διάφορες δεξιότητες κατά το μάθημα της ΦΑ στο σχολείο.

Οι συντελεστές test-retest ήταν επίσης σχετικά υψηλοί. Από τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι οι κλίμακες για την μαθησιακή παρακίνηση, για τους υποστηρικτικούς παράγοντες αυτής είχε υψηλή αξιοπιστία και θα μπορούσε για το λόγο αυτό να χρησιμοποιηθεί η ελληνική μετάφραση του DLMPET τεστ.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε υψηλή αξιοπιστία των παραγόντων του DLMPET εκτός του παράγοντα Ικανότητα Κινητικής Δεξιότητας. Αυτά τα αποτελέσματα βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα του αρχικού DLMPET. Η ελληνική μετάφραση του ερωτηματολογίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μέτρησης για την καθημερινή διδασκαλία της ΦΑ, αποτελώντας τη βάση για μετέπειτα ολοκληρωμένη έρευνα που θα αποτελείται μεθοδολογικά με το confirmatory factor analysis σε μεγαλύτερο πληθυσμό έρευνας. Χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση με μεγαλύτερο δείγμα προκειμένου να διαπιστωθούν διαφορές ανάμεσα στο φύλο, την ηλικία, την εκπαίδευση.

VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ames, C. (1984). *Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: Motivational analysis*. In R. Ames & C. Ames. (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation (pp.177-207)*. New York: Academic Press.
- Αναγνώστου, Γ. & Πατσιαούρας, Α.(2010). Εγκυρότητα και Αξιοπιστία Ενός Τεστ Παρακίνησης σε Κυπριακό Πληθυσμό. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 8, 14 – 27.
- Αυγερινός, Α., Ζέτου, Ε. & Βερναδάκης, Ν. (2006). Τα Αποτελέσματα των Παρεμβάσεων στο Σχολείο για Αύξηση της Φυσικής Δραστηριότητας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 278 – 291.
- Biddle, S. & Brooke, R. (1992). Intrinsic versus extrinsic motivational orientation in physical education and sports. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 247-256.
- Biddle, S. & Chatzisarantis, N. (1999). Motivation for a physically active lifestyle through physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 6–26). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S., Goudas, M. & Page, A. (1994). Socialpsychological predictors of self-reported actual and intended physical activity in a university workforce sample. *British Journal of Sports and Medicine*, 28, 160-163.
- Bortz, J. (1993). *Statistik. Für Sozialwissenschaftler*. 4 Aufl, Berlin: Springer Verlag.

- Γκοτζαρίδης, Χ., Παπαϊωάννου, Α., Αντωνίου, Π. & Αλμπανίδης, Ε. (2007). Επίδραση ενός Διαθεματικού Προγράμματος στην Παρακίνηση Μαθητών της Α΄ Τάξης Γυμνασίου στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5, 52 – 62.
- Γοροζίδης, Γ. (2009). *Παρακίνηση και αυτοαποτελεσματικότητα καθηγητών φυσικής αγωγής στην εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής αγωγής*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Θεσσαλονίκη.
- Chen, A. (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 2, 35-58.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A. & Digelidis, N. (2001). Motivational Climate and Attitudes Towards Exercise in Greek Senior High School: A Year-Long Intervention. *European Journal of Sport Science*, 1, 4.
- Corbin, C.B. & Pangrazi, R.P. (1992). *Fitness for life, physical education concepts* (Teacher's ed., 2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman
- Cox, A.E., Smith, A.L. & Williams, L. (2008). Change in Physical Education Motivation and Physical Activity Behaviour during Middle School. *Journal of Adolescent Health*, 43, 506–513.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. & Ryan, R.M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational psychologist*, 26,(3 & 4), 325-346.

- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behaviour*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Διγγελίδης, Ν. & Κρομμύδας, Χ. (2008). Διαφορές Μαθητών και Μαθητριών Γυμνασίου ως προς την ηθική Συμπεριφορά και η Σχέση της με το Κλίμα Παρακίνησης, τους Στόχους Επίτευξης και την Ευχαρίστηση στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6, 149 – 161.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, K. & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195–210.
- Dishman, R.K. & Dunn, A.L. (1988). Exercise adherence in children and youth: Implications for adulthood. In R. K. Dishman (Ed.), *Exercise adherence: It's impact on public health* (pp. 155-200). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J.L., (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Ζάχαρης, Δ.Γ. (1989). *Παρώθηση, Κίνητρα-Ιδεολογία-Επίδοση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Fortier, M.S., Vallerand, R.J. & Guay, F. (1995). Academic motivation on school performance: Towards a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.

- Gagne, E.D., Yekovich, C.W. & Yekovich, F.R. (1993). *The cognitive psychology of school learning 2rd*. United States of America: Harper Collins College Publishers.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241–250.
- Goudas, M., Biddle, S.J.H. & Fox, K.R. (1994). Perceived Locus of Causality, Goal Orientations, and Perceived Competence in School Physical Education Classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453–63.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, K. (2000). Predictor of students' intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Guay, F., Vallerand, R.J. & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivational Scale (SIMS)', *Motivation and Emotion*, 24, 175–213.
- Guszkowska, M. & Rychta, T. (2007). Achievement motivation and physical fitness of 15-year old girls. *Physical Education and Sport*, 51, 20-22.
- Hardman, K. (2008). The situation of physical education in schools: A European perspective. *Human Movement*, 9, 5-18.
- Harrison, J., M., Blakemore, C., L., Buck, M., M., & Pellett, T., L. (1996). *Instructional strategies for secondary school physical education (4th ed.)*. Iowa: Brown & Benchmark.
- 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.

- Hein, V., Muur, M. & Koka, A. (2004). Intention to be physically active after school graduation and its relationship to three types of intrinsic motivation. *European Physical Education Review*, 10, 5-19.
- Huitt, W. (2001). Motivation to learn: An overview. Educational Psychology Interactive. <http://www.edpsycinteractive.org/topics/motivation/motivate.html>
- Jonson, J. & Deshpande, C. (2000). Health Education and Physical Education: Disciplines Preparing Students as Productive, Healthy Citizens for Challenges of the 21st Century. *Journal of School Health*, 70, 2.
- Καλογιάννης, Π. (2006). Ο Ρόλος της Άσκησης και της Φυσικής Αγωγής στη Διαμόρφωση της Αυτοαντίληψης στην Παιδική και Εφηβική Ηλικία. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 292 – 310.
- Κάμτσιος, Σ. & Διγγελίδης, Ν. (2007). Στάσεις και προθέσεις ως προς τη φυσική δραστηριότητα μαθητών δημοτικού σχολείου με διαφορετικό δείκτη μάζας σώματος. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos12/kamitsios.pdf>
- Καπρίνης, Σ. (2009). *Η επίδραση ενός διαθεματικού προγράμματος φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη μαθηματικών δεξιοτήτων και στο κλίμα παρακίνησης μαθητών δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τρίκαλα.
- Κόσσυβα, Ε. & Χατζηχαριστός, Δ. (2007). Η Φυσική Αγωγή στα Ελληνικά Γυμνάσια: Προάγεται η Φυσική Δραστηριότητα για την Υγεία;. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5, 341 – 351.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε. & Γεροδήμος, Β. (2006). Η Επίδραση Ενός Προγράμματος Διδασκαλίας Δεξιοτήτων Ζωής στον Αυτοκαθορισμό των Μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4, 379 – 389.

- Krouscas J.A, Jr. (1999). *Middle school students' attitudes toward a physical education program*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Virginia. Blacksburg, Virginia.
- Kruglanski, A.W. (1978). *Endogenous attribution and intrinsic motivation*. In M.R. Lepper & D. Greene. (Eds.), *The hidden costs of reward: New perspectives on the psychology of human motivation* (pp. 85—107). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kuehl-Kitchen, J.M. (2005). *Pre-service teachers' experiences in planning, implementing and assessing the tactical (TGFU) model*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida. Florida, USA.
- Kuh, D.J. & Cooper, C. (1992). Physical activity at 36 years: patterns and childhood predictors in a longitudinal study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 46, 114-119.
- Legault, L., Green-Demers, I. & Pelletier, L.G. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.
- Mattern, R.A. (2005). College Students' Goal Orientations and Achievement. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 27-32.
- McLean, K., Mallett, C. & Newcombe, P. (2008). Initial development of the Coach Motivation Scale: Qualitative perspectives? Ημερομηνία ανάκτησης: 22-02-2012. <http://hms.health.uq.edu.au/aiesep2008-proceedings/McLean,%20Mallett%20&%20Newcombe%20ID%20236.pdf>
- Mitchell, S.A. (1996). Relationships between perceived learning environment and intrinsic motivation in middle school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 369-383.

- Moreno, J.A., González-Cutre, D., Martín-Albo, J. & Cervelló, E. (2010). Motivation and performance in physical education: An experimental test. *Journal of Sports Science and Medicine*, 9, 79-85.
- Moreno, J.A., González-Cutre, D. & Chillón Garzón, M. (2009). Preliminary Validation in Spanish of a Scale Designed to Measure Motivation in Physical Education Classes: The Perceived Locus of Causality (PLOC) Scale. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 327-337.
- Moreno, J.A., Hellín, P., Hellín, G., Cervelló, E. & Sicilia, A. (2008). Assessment of Motivation in Spanish Physical Education Students: Applying Achievement Goals and Self-Determination Theories. *The Open Education Journal*, 1, 15-22.
- Moreno, J.A. (2005). Goal orientations, motivational climate, discipline and physical self-perception related to the teacher's gender, satisfaction and sport activity of a sample of Spanish adolescent physical education students. *International Journal of Applied of Sports Science*, 17, 57-68.
- Μπερτάκη, Χ., Μιχαλοπούλου, Μ., Αργυροπούλου, Ε.Χ. & Μπιτζίδου, Χ. (2007). Φυσική Δραστηριότητα Μαθητών και Μαθητριών Λυκείου στην Ελλάδα. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 5(3), 386 – 395.
- Newton, M., Duda, J. & Yin, Z. (2000). Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. *Journal of Sport Science*, 18, 275-290.
- Nicholls J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Nicholls, J.G. (1984). *Conceptions of ability and achievement motivation*. In R. Ames & C. Ames. (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nishida, T. (2007). Diagnosis of learning motivation in physical education test (DLMPET) and its applicability to educational practice. *International Journal of Sport and Health Science*, 5, 83-97.
- Nishida, T. (1991). Achievement motivation for learning in physical education class: A cross-cultural study in four countries. *Perceptual and Motor Skills*, 72, 1183-1186.
- Nishida, T. (1988). Reliability and factor structure of the Achievement Motivation in Physical Education Test. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 10, 418-430.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British PE classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. & Blaymires, G. (2003). Contextual and situational motivation in education: a test of the specificity hypothesis. *European Physical Education Review*, 9(1), 5-21.
- Oudeyer, P.Y. & Kaplan, F. (2008). How can we define intrinsic motivation?
<http://www.pyoudeyer.com/epirob08OudeyerKaplan.pdf>

- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, 85, 419–430.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: SALTO
- Parish, L. & Treasure, D.C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74(2), 173-182.
- Patsiaouras, A., Papanikolaou, Z., Xaritonidi, M. & Nishida, T (2004). The adaptation of the achievement motivation in physical education test in the Greek language. *Proceedings of the Preolympic Congress*. Thessaloniki.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K. M. & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental behaviors? Towards a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29, 2481-2504.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Brikre, N.M. & Blais, M.R. (1995). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of sport & exercise psychology*, 17, 35-53.

- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Pühse, U. & Gerber, M. (Eds.) (2005). *International comparison of physical education; Concepts, problems, prospects*. Oxford, UK: Meyer & Meyer.
- Ratelle, C.F., Guay, F., Vallerand, R.J., Larose, S. & Sene'cal, C. (2007). Autonomous, Controlled, and Amotivated Types of Academic Motivation: A Person-Oriented Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734–746.
- Rink, J.E., (1988). *Student motivation, personal growth, and inclusion*. In J. E., Rink. (Eds.), *Teaching physical education for learning 3th edition* (pp. 202-205). *United State of America: University of South Carolina*.
- Roberts, G.C. (1992). *Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence*. In G.C. Roberts. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.3-30). *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Ryan, R.M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 450-461.
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, M. R. & Deci, L. E. (2000). Self-determination and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.
- Σαλβαρά Μ. (2001). Το Προφίλ Διαχείρισης της Παρακίνησης των Μαθητών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής. <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/>

- Sallis, J.F. & McKenzie, T.L. (1991). Physical Education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124-137.
- Sarrazin, P., Vallerand, R.J., Guillet, E., Pelletier, L. & Cury, F. (2002) Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32, 395-418.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.
- Σταυρίδης, Α. (2008). *Η επίδραση της δομής του στόχου στην εσωτερική παρακίνηση, στόχους επίτευξης, στο κλίμα παρακίνησης και στην απόδοση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τρίκαλα.
- Taghavi, M., Sheikh, M. & Hemayattalab, R. (2011). The Relationship Between Dispositional Goal Orientation and Students Athletic Burnout. *World Journal of Sport Sciences*, 4, 179-184.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Τζέτζης, Γ., Κακαμούκας, Β., Γούδας, Μ. & Τσορμπατζούδης, Χ. (2005). Σύγκριση της Φυσικής Δραστηριότητας και της Σωματικής Αυτοαντίληψης Παχύσαρκων

και μη Παχύσαρκων Παιδιών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3, 29 – 39.

Theodosiou, A. & Papaioannou, A. (2005). Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 1–19.

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.J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. In M. P. Zanna. (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press.

Vallerand, R.J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Vallerand, R.J., Fortier, M.S. & Guay, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.

Vallerand, R.J. & O'Connor, B.P. (1989). Motivation in the elderly: A theoretical framework and some promising findings. *Canadian Psychology*, 30(3), 538-550.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Briere, N.M., Senecal, C. & Vallières, E.F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.

- Van Wersch, A., Trew, K. & Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56–72.
- Φράγκος, Ν. (2007). *Η σχέση της δυνατότητας αυτοσχεδιασμού κατά την άσκηση με την παρακίνηση για άσκηση*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο. Σέρρες.
- Wallhead, T.L. & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. *Journal of teaching in physical education*, 23, 4-18
- Walling, M.L., Duda, J.L. & Chi, L. (1993). The Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15, 172-183.
- Wang, J.C.K., Chatzisarantis, N.L.D., Spray, C.M. & Biddle, S.J.H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.
- Wang, J.C.K., Chia Liu, W. & Chye, S. (2010). Achievement Goals, Implicit Theories and Behavioral Regulation among Polytechnic Engineering Students. *The International Journal of Research and Review*, 5, 2.
- Weinberg, R. & Gould, D. (1995) . *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Whitehead J.R., (1993). Physical Activity and Intrinsic Motivation. Ημερομηνία ανάκτησης:20-09-2009.
<https://www.presidentschallenge.org/informed/digest/docs/199305digest.pdf>

Williams, L. & Gill, D.L. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 363-378.

Yli-Piipari, S. (2011). *The Development of Students' Physical Education Motivation and Physical Activity. A 3.5-Year Longitudinal Study Across Grades 6 to 9*. Unpublished Academic Dissertation, University of Jyväskylä. Jyväskylä, Finland.

Yli-Piipari, S., Watt, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Nurmi, J.E. (2009). Relationships between physical education students' motivational profiles, enjoyment, state anxiety, and self-reported physical activity. *Journal of Sports Science and Medicine*, 8, 327-336.

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

DLMPET

Παρακάτω θα βρεις μια σειρά από προτάσεις οι οποίες αναφέρονται στις απόψεις, στις σκέψεις και στα συναισθήματά σου για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Γυμναστική). Παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις κυκλώνοντας τον αριθμό στο συγκεκριμένο κουτάκι που πιστεύεις ότι σε αντιπροσωπεύει. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Μη σπαταλάς πολύ χρόνο σε κάθε πρόταση, αλλά διάλεξε κατευθείαν αυτό που σου έρχεται στο μυαλό αυτή την στιγμή. Η αντιστοιχία των αριθμών είναι η εξής:

1 διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ απόλυτα
-------------------------	--------------	-----------------------------------	--------------	-------------------------

Ημερομηνία Φύλο..... Ηλικία..... Τάξη.....
Τόπος.....

1.	Νομίζω ότι μαθαίνω όταν σκέφτομαι για το πώς να αποδώσω καλά	1	2	3	4	5
2.	Νομίζω ότι δουλεύω σκληρά για να βελτιώσω τα αδύνατα σημεία μου	1	2	3	4	5
3.	Θεωρώ ότι προσπαθώ να τηρώ τους κανόνες	1	2	3	4	5
4.	Αισθάνομαι βέβαιος για την εκτέλεση των ασκήσεων/αθλημάτων που διδάχθηκα στο μάθημα της ΦΑ	1	2	3	4	5
5.	Θεωρώ ότι εάν είμαι καλός στις ασκήσεις/αθλήματα, αυτό θα μου είναι χρήσιμο στο μέλλον	1	2	3	4	5
6.	Νομίζω ότι γίνομαι νευρικός πολύ σύντομα όταν αποδίδω μπροστά από κάποιον.	1	2	3	4	5
7.	Όταν εκτελώ την άσκηση/αθλήματα, γίνομαι ανήσυχος όταν θυμάμαι κάποια προηγούμενη αποτυχία μου	1	2	3	4	5
8.	Νομίζω ότι ασκούμε παρατηρώντας κάποιον που είναι καλός σε αυτό που κάνει	1	2	3	4	5
9.	Νομίζω ότι κάνω ότι καλύτερο μπορώ για να	1	2	3	4	5

	βελτιωθώ, ακόμα κι αν δεν μπορώ να εκτελέσω τις ασκήσεις/αθλήματα πολύ καλά					
10.	Θεωρώ ότι προσπαθώ να ακολουθήσω κατά γράμμα τους κανόνες που αποφασίζονται από τους συμμαθητές μου	1	2	3	4	5
11.	Νομίζω ότι μπορώ να κάνω τις ασκήσεις/αθλήματα καλύτερα από ότι οι φίλοι μου μπορούν	1	2	3	4	5
12.	Θεωρώ πως ότι έμαθα στο μάθημα της ΦΑ θα μου είναι χρήσιμο όταν μεγαλώσω	1	2	3	4	5
13.	Νομίζω ότι δεν είμαι καλός στις ασκήσεις/αθλήματα όταν με παρακολουθεί κάποιος	1	2	3	4	5
14.	Τείνω να σκεφτώ αμέσως ότι δεν είμαι σε θέση να κάνω τις ασκήσεις/αθλήματα καλά	1	2	3	4	5
15.	Νομίζω ότι ασκούμαι όταν σκέφτομαι πάνω στους λόγους για τους οποίους δεν απέδωσα καλά στο παρελθόν	1	2	3	4	5

1 διαφωνώ απόλυτα	2 διαφωνώ	3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4 συμφωνώ	5 συμφωνώ απόλυτα
--	----------------------------	--	----------------------------	--

16.	Νομίζω ότι προσπαθώ σκληρά μέχρι το τέλος, ακόμα κι αν δεν μπορώ να κάνω κάτι καλά	1	2	3	4	5
17.	Θεωρώ ότι προσπαθώ να ακούσω αυτό που λέει ο δάσκαλος	1	2	3	4	5
18.	Νομίζω ότι βελτιώνομαι γρήγορα με λίγη προσπάθεια	1	2	3	4	5
19.	Νομίζω ότι είναι πολύ σημαντικό να γίνω καλός στις ασκήσεις/αθλήματα	1	2	3	4	5
20.	Νομίζω ότι η καρδιά μου χτυπά γρηγορότερα όταν με προσέχει κάποιος	1	2	3	4	5
21.	Έχω την τάση να ανησυχώ για την αποτυχία πριν πραγματικά να προσπαθήσω να κάνω τις	1	2	3	4	5

	ασκήσεις/αθλήματα					
22.	Θεωρώ ότι ασκούμει δημιουργώντας την δική μου στρατηγική μου για να αποδώσω καλά	1	2	3	4	5
23.	Νομίζω ότι ασκούμει επανειλημμένα μέχρις ότου μπορέσω να φτάσω στο σκοπό μου	1	2	3	4	5
24.	Θεωρώ ότι προσπαθώ να δεχτώ τις συμβουλές και τις προειδοποιήσεις του δασκάλου μου.	1	2	3	4	5
25.	Νομίζω ότι μπορώ συνήθως να αποδώσω καλά στις περισσότερες ασκήσεις/αθλήματα που διδασκόμαστε στο μάθημα της ΦΑ.	1	2	3	4	5
26.	Θεωρώ ότι η εκμάθηση των ασκήσεων/αθλημάτων στο μάθημα της Φ.Α. θα μου είναι χρήσιμη στο μέλλον	1	2	3	4	5
27.	Νομίζω ότι πανικοβάλλομαι εύκολα όταν εξασκούμει μπροστά σε κάποιον	1	2	3	4	5
28	Έχω την τάση να σκέφτομαι αμέσως την πιθανότητα της αποτυχίας μου παρά την επιτυχία μου	1	2	3	4	5

ΣΑΣ ΕΥΧΑΡΙΣΤΩ ΠΟΛΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΑΣ!!