



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

***Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την εσωτερική – εξωτερική
παρακίνηση και την αυτονομία μαθητών Γυμνασίου***

Της φοιτήτριας Γαλιώτου Σταυρούλας

Διπλωματική Εργασία που υποβάλλεται
στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού

Επιβλέπων καθηγητής: Διγγελίδης Νικόλαος

Τρίκαλα (Σεπτέμβριος 2005)



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

Αριθ. Εισ.: 4712/1
Ημερ. Εισ.: 31-01-2006
Δωρεά:
Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΓ - ΤΕΦΛΑ
2005
ΓΑΛ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077495

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να εξεταστούν: 1) οι σχέσεις μεταξύ της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης των μαθητών και της αντιληπτής αυτονομίας τους καθώς και 2) οι τυχόν αναπτυξιακές διαφορές στην εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση και την αντιληπτή αυτονομία μεταξύ μαθητών Γυμνασίου. Στην υλοποίηση της παρούσας έρευνας συμμετείχαν 270 μαθητές της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, (138 αγόρια, 132 κορίτσια), από την περιοχή της **Θεσσαλίας**, ηλικίας 12-15 ετών. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω κατάλληλα προσαρμοσμένων ερωτηματολογίων. Όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .60$). Η ανάλυση συσχετίσεων έδειξε ότι η αυτονομία είχε θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση ($r = .24, p < .001$) και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r = .26, p < .001$). Έγιναν δυο αναλύσεις διακύμανσης μιας κατεύθυνσης προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές: α) μεταξύ των φύλων και β) μεταξύ των τάξεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ή μεταξύ των τάξεων, εκτός του παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης ($F = 9,31, p < .05$). Τα παραπάνω αποτελέσματα αναλύονται υπό το πρίσμα της θεωρίας της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης (**Deci & Ryan, 2000**).

Λέξεις κλειδιά: εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση, αυτονομία, αναπτυξιακές διαφορές, μαθητές.

ABSTRACT

Aim of this research was to be examined: 1) the relations between the intrinsic and extrinsic motivation of students and their perceptible autonomy as well as 2) the by any chance developmental differences in the intrinsic and extrinsic motivation and the perceptible autonomy between students of High school. In the concretisation of present research participated **270** students of A, B, C of High school, (138 boys, 132 girls), from the region of **Thessaly**, age of 12-15 years. The research was realised via suitably adapted questionnaires. All the scales had acceptable indicators of internal cohesion ($\alpha > .60$). The analysis of cross-correlations showed that the autonomy had positive cross-correlation with the intrinsic motivation ($r = .24, p < .001$) and the recognise regulation ($r = .26, p < .001$). Became two analyses of fluctuation of direction so that are investigated the differences: a) between the sexes and b) between the orders. The results showed that did not exist statistically important differences between two sexes or between the orders, except the factor of lack of motivation ($F = 9,31, p < .05$). These results are analyzed in the light of theory of intrinsic and extrinsic motivation (**Deci & Ryan, 2000**).

Words keys: intrinsic - extrinsic motivation, autonomy, developmental differences, students.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους μαθητές του Πρώτου (1^{ου}), του Δεύτερου (2^{ου}), του Τέταρτου (4^{ου}), του Όγδοου (8^{ου}) και του Μουσικού Γυμνασίου Τρικάλων που συνεργάστηκαν με ευχαρίστηση στην παρούσα έρευνα. Επίσης ευχαριστώ τους Διευθυντές που μου παραχώρησαν τη σχετική άδεια, τους Καθηγητές και κυρίως τους Καθηγητές Φυσικής Αγωγής που επέτρεψαν την παρεμβολή μου στο μάθημά τους, επιπλέον την οικογένειά μου και τους φίλους μου που συμπαραστάθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Τέλος ευχαριστώ πολύ τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Διγγελίδη Νικόλαο, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του καθ' όλη την διάρκεια της χρονιάς, για τη διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας.

Σεπτέμβριος 2005

Γαλιώτου Σταυρούλα

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος πινάκων και σχημάτων.....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	7
Σκοπός	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	13
Ορισμός της παρακίνησης	13
Εσωτερική-εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης	14
Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση και Αυτοκαθορισμός	15
Ατομικές διαφορές μεταξύ μαθητών και η επίδραση του περιβάλλοντος στην παρακίνησή τους	20
Προτιμότερη μορφή παρακίνησης	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΛΟΓΙΑ	28
Συμμετέχοντες	28
Όργανα μέτρησης	28
Ερωτηματολόγια	29
Διαδικασία	30
Στατιστική ανάλυση	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	32
Αξιοπιστία	32
Ανάλυση διακύμανσης	33
Ανάλυση συσχέτισης	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΖΗΤΗΣΗ	36
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	39
Παράρτημα Α: Ερωτηματολόγιο	45

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1.....	19
Πίνακας 1.....	23
Πίνακας 2.....	28
Πίνακας 3.....	32
Πίνακας 4.....	33
Πίνακας 5.....	34
Πίνακας 6.....	35

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ένα από τα ερωτήματα που απασχολούν τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά και του παιδικού αθλητισμού είναι το γιατί κάποιοι μαθητές συμμετέχουν με μεγάλο ενθουσιασμό και δείχνουν να ευχαριστούνται από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και γιατί κάποιοι άλλοι προφασίζονται διάφορους λόγους για να αποφύγουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα; Γιατί κάποιοι μαθητές προσπαθούν περισσότερο από κάποιους άλλους; Πώς αλλάζει η παρακίνηση των μαθητών καθώς μεγαλώνουν ;

Η διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής δυστυχώς φαίνεται να μειώνεται από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και ακόμα περισσότερο στο Λύκειο (Van Wersch, Trew & Turner ; 1992 Παραιοαννου, 1997). Αυτή η διαφορά στη συμπεριφορά των μαθητών σύμφωνα με τους Καθηγητές, οφείλεται στη διαφορά του επιπέδου της παρακίνησης που έχουν οι μαθητές για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Η «παρακίνηση» λοιπόν των μαθητών στο σχολείο, αναφέρεται στο μέγεθος της προσπάθειας που αυτοί καταβάλλουν, στο πόσο ενδιαφέρον και προκλητικό βρίσκουν το μάθημα και πόσο εντατικά σκοπεύουν να προσπαθούν και να μην απουσιάζουν από το μάθημα.

Ο Deci (1975), διαχώρισε τους παράγοντες που παρακινούν τους μαθητές στους εσωτερικούς και στους εξωτερικούς παράγοντες. Η συμπεριφορά που παρακινείται εσωτερικά, ορίζεται ως εκείνη που ωθείται από την εσωτερική ανάγκη του μαθητή να αισθάνεται ικανός και αυτόνομος στο περιβάλλον του, από την ευχαρίστηση και τη ικανοποίηση που νιώθει όταν συμμετέχει σε αθλητικές δραστηριότητες. Αντίθετα εξωτερικά παρακινημένα είναι η συμπεριφορά που προέρχεται από εξωτερικές πηγές, όπως ο έπαινος, ένα χαμόγελο του καθηγητή, χρήματα, έπαθλα, δημόσια

αναγνώριση και ο βαθμός του τριμήνου. Μπορεί όμως η χρήση των εξωτερικών κινήτρων να προκαλέσει αύξηση του άγχους στους μαθητές (Papaioannou & Kouli, 1999).

Οι Deci και Ryan (1985) εκτός από την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση, πρότειναν έναν ακόμα τύπο συμπεριφοράς, την «έλλειψη παρακίνησης» κατά την οποία ο μαθητής δεν αντιλαμβάνεται την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στις πράξεις του και στα αποτελέσματα των πράξεων του. Οι μαθητές σύμφωνα με αυτό τον τύπο συμπεριφοράς δεν παρακινούνται ούτε εσωτερικά ούτε εξωτερικά, ενώ θεωρούν ότι δεν είναι ικανοί και ότι δεν ελέγχουν το περιβάλλον τους (Vallerand & Losier, 1994).

Οι Deci και Ryan (1985), υποστήριξαν ότι η παρακίνηση μπορεί επίσης να είναι αυτοκαθοριζόμενη, μια εξωτερική δηλαδή πηγή παρακίνησης μπορεί να εσωτερικευθεί σε βαθμό που η πραγματική παρουσία της να μην είναι απαραίτητη για να παρακινήσει τη συμπεριφορά.

Οι εσωτερικά παρακινημένες συμπεριφορές προκύπτουν από τρεις βασικές ανάγκες των ατόμων (Deci & Ryan, 1985) :

- την ανάγκη για αυτονομία ή αυτοκαθορισμό
- την ανάγκη για αποτελεσματικότητα και ικανότητα και
- την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις.

Όταν λοιπόν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια αποδίδει σε ένα μάθημα ή μια σχολική δραστηριότητα, πιστεύει ότι μπορεί να καθορίζει τις πράξεις του και συγχρόνως να βελτιώνει και τις σχέσεις με τους συμμαθητές του μέσα από την άθληση. Οι Deci και Ryan (1985) θεωρούν ότι: « ο βαθμός αυτονομίας που νοιώθουν

τα άτομα στις πράξεις τους, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα και η ανάγκη για σύναψη σχέσεων είναι καθοριστικοί παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης τους».

Επιπλέον σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προτείνονται τέσσερα είδη εξωτερικής και εσωτερικής ρυθμιζόμενης συμπεριφοράς : την εξωτερική ρύθμιση, την εσωτερική πίεση, την αναγνωρίσιμη και την ολοκληρωμένη ρύθμιση (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connel, 1989).

Θα ήταν παράληψη επίσης αν δεν γινόταν αναφορά στις δυο κατηγορίες των παραγόντων που καθορίζουν την παρακίνηση και αυτοί είναι : Οι ατομικές διαφορές και η επίδραση του περιβάλλοντος στην παρακίνηση των μαθητών.

Για τις ατομικές διαφορές των μαθητών, η Duda (1993) υποστήριξε ότι η παρακίνηση των μαθητών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο ικανός νοιώθει ο μαθητής στο μάθημα και από τους προσωπικούς στόχους που έχει θέσει, από το τι επιδιώκει να επιτύχει και από πόση διάθεση έχει για μάθηση.

Η αντιλαμβανόμενη ικανότητα αποτελεί ένα σημαντικό ρυθμιστή της παρακίνησης στις αθλητικές δραστηριότητες και έτσι τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά παρουσιάζουν υψηλότερη παρακίνηση, νοιώθουν το αίσθημα της επιτυχίας ανεξαρτήτως αποτελέσματος και υιοθετούν μια θετική στάση για τη δραστηριότητα, έχοντας έτσι περισσότερες πιθανότητες να ασχοληθούν συστηματικά με κάποιο άθλημα.

Για να κατανοηθεί όμως καλύτερα η παρακίνηση για επίτευξη, διάφορες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες έχουν υποστηρίξει ότι πρέπει πρώτα να προσδιοριστεί ο στόχος της συμπεριφοράς του μαθητή.

Συγκεκριμένα ο Nicholls (1989), έδειξε ότι παιδιά μεγαλύτερα των 11- 12 ετών έχουν ανεπτυγμένους τουλάχιστον δυο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν

την ικανότητά τους και οι οποίοι ονομάζονται προσωπικοί προσανατολισμοί ή στόχοι επίτευξης.

Ο πρώτος προσωπικός προσανατολισμός ονομάζεται προσανατολισμός του «εγώ» (ego orientation) ή «εστιασμένος στην ικανότητα» (Ames, 1992), όπου το κριτήριο της επιτυχίας ή της αποτυχίας είναι η σύγκριση με βάση τις ικανότητες ή τις επιδόσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του και η ανάλογη κατάταξη (Williams, 1994).

Επιπλέον οι μαθητές που είναι προσανατολισμένοι στο εγώ, στο μάθημα καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια και νοιώθουν μειονεκτικά όταν κάνουν λάθη. Η χαμηλή απόδοση αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και είναι πιθανό οι μαθητές να σταματήσουν να καταβάλλουν προσπάθεια μετά από συνεχείς αποτυχίες γιατί δεν μπορούν να αισθανθούν επιτυχημένοι ξεπερνώντας τους άλλους (Παπαϊωάννου & Γούδας, 1994).

Ο δεύτερος προσωπικός προσανατολισμός ονομάζεται προσανατολισμός στη «δουλειά» (Nicholls, 1989) ή στη «μάθηση» (task orientation) ή «στόχος η μάθηση» (Dweck & Leggett, 1988), όπου οι μαθητές θέτουν στόχους, που αφορούν την προσωπική τους βελτίωση. Ενδιαφέρονται για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και προσπαθούν να βελτιώνουν το επίπεδο της ικανότητά τους. Τα λάθη ή η χαμηλή απόδοση δεν αποτελεί αποτρεπτικό παράγοντα για τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της γυμναστικής, γιατί θεωρούν πως τα λάθη αποτελούν μέρος της μάθησης. Οι μαθητές και μαθήτριες σύμφωνα με αυτόν τον προσανατολισμό, βρίσκουν το μάθημα χρήσιμο και ευχάριστο, ενώ είναι σε υψηλό επίπεδο εσωτερικά παρακινημένοι προς την άσκηση.

Ανεξαρτήτως όμως από τις ατομικές διαφορές των μαθητών και μαθητριών ως προς τους δυο προσανατολισμούς, μπορεί να οδηγηθούν ως προς τον ένα ή τον

άλλο προσανατολισμό από τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής. Αναφερόμαστε στο λεγόμενο «κλίμα παρακίνησης» ή «κλίμα τάξης» που διαμορφώνεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπου μπορεί να ευνοείται ο προσανατολισμός στο «εγώ» ή στη «μάθηση».

Όταν το κλίμα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, τότε δίνεται έμφαση από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής στην εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και στην προσπάθεια των μαθητών. Τα κριτήρια αξιολόγησης επιτυχίας των μαθητών είναι η μάθηση και η ατομική βελτίωση, με τα λάθη να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του μαθήματος. Σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές είναι περισσότερο εσωτερικά παρακινημένοι ως προς την άθληση.

Αντίθετα όταν το κλίμα της τάξης είναι προσανατολισμένο στο «εγώ», τότε δίνεται έμφαση από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής στην απόδοση, την επίδοση και τη ανάδειξη των καλύτερων. Επιπλέον όταν γίνεται λόγος για προσπάθεια είναι το να «ξεπεράσουμε τους άλλους», ενώ τα λάθη κατά τη διάρκεια της προσπάθειας δεν επιτρέπονται, αφού κάτι τέτοιο μπορεί να σημαίνει μια χαμηλή βαθμολογία. Η εγκατάλειψη της αθλητικής δραστηριότητας ιδιαίτερα μετά την ενηλικίωση είναι σύνηθες φαινόμενο σε αυτή την περίπτωση, αφού η παρακίνηση είναι περισσότερο εξωτερική παρά εσωτερική.

Το στυλ διδασκαλίας του μαθήματος επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στην παρακίνηση καθώς όσο προχωράμε από δασκαλοκεντρικά στυλ διδασκαλίας σε πιο μαθητοκεντρικά στυλ, η αυτονομία των μαθητών ενισχύεται (Διγγελίδης, Ζαχοπούλου, Παπαπαύλου & Τσιγγίλης, in press).

Τέλος δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι στο Ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην

εκμάθηση δεξιοτήτων στο γυμνάσιο και λιγότερο στο λύκειο (Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, 1990, 1995). Η απουσία συγκεκριμένων στόχων και η μειωμένη έμφαση στη μάθηση, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, αποτελεί μια από τις βασικότερες αιτίες της σταδιακής μείωσης της παρακίνησης των μαθητών από το δημοτικό προς το γυμνάσιο, με την κορύφωσή του φαινομένου αυτού στις μεγαλύτερες τάξεις του λυκείου.

Εν κατακλείδι για να μπορούν να αγαπήσουν οι μαθητές την άσκηση και να γίνουν ενεργοί ενήλικες πρέπει πρώτα οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής να ενισχύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για τη Φυσική Αγωγή μέσω της αποτελεσματικής διδασκαλίας, αλλά και να βοηθήσουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους στο σχολικό περιβάλλον.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν: 1) οι σχέσεις μεταξύ της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης των μαθητών και της αντιληπτής αυτονομίας τους καθώς και 2) οι τυχόν αναπτυξιακές διαφορές στην εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση και την αντιληπτή αυτονομία μεταξύ μαθητών Γυμνασίου.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Κάθε μαθητής και μαθήτρια έχει διαφορετική συμπεριφορά στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής όσον αφορά τη συμμετοχή. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές που συμμετέχουν στο μάθημα της γυμναστικής με ευχαρίστηση και ενθουσιασμό, ενώ κάποιοι άλλοι αρνούνται να συμμετέχουν ή προφασίζονται κάποιο λόγο. Η έλλειψη της συμμετοχής των μαθητών αποτελεί ένα από τα βασικότερα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής αφού η διάθεση για συμμετοχή στο μάθημα μειώνεται από το Δημοτικό προς το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Η έλλειψη αυτή της συμμετοχής των μαθητών οφείλεται στο χαμηλό επίπεδο παρακίνησης για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Ορισμός της παρακίνησης

Πρώτα από όλα όμως πρέπει να ορίσουμε την έννοια της παρακίνησης. Σαν παρακίνηση σύμφωνα με τους Weinberg και Gould (1995) ορίζεται η διαδικασία μέσω της οποίας ρυθμίζεται η « κατεύθυνση» και η «ένταση» της προσπάθειας των ατόμων. Λέγοντας «κατεύθυνση» εννοούμε την προσπάθεια του ατόμου να αναζητά και να προσεγγίζει συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ σαν «ένταση» το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο σε μια συγκεκριμένη κατάσταση.

Συγκεκριμένα, η παρακίνηση των μαθητών στο σχολείο αναφέρεται στο μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλουν, στο πόσο πολύ διασκεδάζουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, πόσο ευχάριστο, χρήσιμο και προκλητικό το βρίσκουν, πόσο εντατικά σκοπεύουν να προσπαθούν και να μην απουσιάζουν στα μαθήματα και στο κατά πόσο έχουν διαμορφώσει μια θετική στάση προς την άσκηση.

Εσωτερική- εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης

Οι Deci και Ryan (2000) διαχώρισαν την παρακίνηση σε τρεις βασικούς τύπους: την εσωτερική παρακίνηση, την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης.

Η εσωτερική παρακίνηση είναι η παρακίνηση που προέρχεται από εσωτερικές πηγές και εσωτερικά κίνητρα. Είναι αυτή που καθοδηγεί συμπεριφορές που εκδηλώνονται για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που πηγάζει από την εκτέλεσή τους και χωρίς να γίνεται για κάποιο αντάλλαγμα. Ο Deci (1975) όρισε ως εσωτερικά παρακίνημένη τη συμπεριφορά που παρακινείται από την έμφυτη ανάγκη του ανθρώπου, να αισθάνεται ικανός και αυτόνομος στο περιβάλλον του. Για παράδειγμα, το παιδί που παίζει πλήρως απορροφημένο από το παιχνίδι του έχει εσωτερικά κίνητρα γιατί δεν παίζει για κάποια εξωτερική αμοιβή. Ακόμα ένα παράδειγμα εσωτερικά παρακίνημένης συμπεριφοράς είναι όταν οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είτε γιατί τους αρέσει να μαθαίνουν καινούργιες ασκήσεις, είτε γιατί αγαπούν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είτε γιατί διασκεδάζουν την ώρα της άθλησης.

Αντίθετα η εξωτερική παρακίνηση είναι η παρακίνηση που προέρχεται από εξωτερικές πηγές και εξωτερικά κίνητρα. Είναι αυτή που καθοδηγεί τις συμπεριφορές οι οποίες εκτελούνται για να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα ή κάποια εξωτερική αμοιβή όπως είναι ο βαθμός, ο έπαινος του καθηγητή Φυσικής Αγωγής, τα έπαθλα, τα χρήματα, τα μετάλλια κ.λ.π.

Ένας μαθητής που προσπαθεί την ώρα της γυμναστικής στο σχολείο με στόχο να επιβραβευθεί από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής ή να πάρει υψηλό βαθμό στο

τρίμηνο και όχι γιατί πράγματι του αρέσει η γυμναστική, είναι εξωτερικά παρακινημένος.

Η έλλειψη παρακίνησης αποτελεί το τρίτο είδος παρακίνησης κατά την οποία το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει τη συμπεριφορά του και λειτουργεί χωρίς πρόθεση, αφού δεν αντιλαμβάνεται κανένα λόγο συμμετοχής σε αυτό που κάνει, νοιώθει ότι στερείται της ικανότητας και δεν καταλαβαίνει κάποια σχέση ανάμεσα στις πράξεις του και στα αποτελέσματα των πράξεων του (Deci & Ryan, 1985; Vallerand & Losier, 1994; Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere & Blais, 1995).

Εσωτερική – εξωτερική παρακίνηση και Αυτοκαθορισμός

Η παρακίνηση των ανθρώπων και συγκεκριμένα των μαθητών, διαφέρει και μπορεί να είναι από πολύ εσωτερική έως πολύ εξωτερική. Παρουσιάζονται λοιπόν τρία είδη εσωτερικής παρακίνησης σύμφωνα με τον Vallerand (1997). Εσωτερική παρακίνηση για μάθηση, εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση και εσωτερική παρακίνηση για να βιώσει κάποιος διέγερση.

- Η εσωτερική παρακίνηση για μάθηση συμβαίνει όταν το άτομο ευχαριστείται και ικανοποιείται από την εκμάθηση και ανακάλυψη νέων αθλητικών δεξιοτήτων.
- Η εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση παρατηρείται όταν το άτομο ικανοποιείται στην προσπάθειά του να ολοκληρώσει κάποια ενέργεια, να προσπαθήσει για το καλύτερο αποτέλεσμα, ξεπερνώντας τον εαυτό του.
- Τέλος η εσωτερική παρακίνηση για να βιώσει κάποιος διέγερση συμβαίνει όταν μέσα από την εκτέλεση μιας δραστηριότητας το άτομο απολαμβάνει μια ευχάριστη για αυτόν αίσθηση.

Η εξωτερική παρακίνηση διαφέρει ανάλογα με το βαθμό αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς του ατόμου. Για παράδειγμα ένας μαθητής στο μάθημα της γυμναστικής στο σχολείο, εξασκείται στις αθλητικές δραστηριότητες χωρίς τη δική του βούληση αλλά επειδή του το καθορίζει ο γυμναστής και το επιβάλλει ο κανονισμός του μαθήματος. Η άθληση δηλαδή δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για την πραγματοποίηση κάποιου άλλου σκοπού που στο συγκεκριμένο παράδειγμα είναι μια τυχόν αποφυγή τιμωρίας ή μια υψηλή βαθμολογία.

Ο deCharmes (1968), υποστήριξε ότι ο αυτό-καθορισμός ή αυτονομία είναι η κυριότερη βασική ανάγκη του ατόμου και συνεπώς οι άνθρωποι είναι παρακινημένοι και κυρίως εσωτερικά παρακινημένοι όταν καταλαβαίνουν ότι ελέγχουν μια κατάσταση αλλά και την ίδια τους τη συμπεριφορά. Χρησιμοποίησε λοιπόν τη θεωρία της αντιλαμβανόμενης Εστίας Αιτιότητας (Heider, 1958), όπου σύμφωνα με την οποία τα άτομα που έχουν εσωτερική ε-στια ελέγχου αισθάνονται ότι καθορίζουν τη συμπεριφορά τους, ενώ τα άτομα που αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες τα αίτια της συμπεριφοράς τους έχουν εξωτερική εστία ελέγχου. Επιπλέον σύμφωνα με τον deCharmes τα άτομα τα οποία έχουν εσωτερική εστία ελέγχου βρίσκονται συνήθως σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης.

Οι Deci και Ryan (1985) ασχολήθηκαν επίσης με τον αυτοκαθορισμό και ανέπτυξαν τη θεωρία του αυτοκαθορισμού «Self Determination Theory». Η θεωρία αυτή αφορά στη δημιουργία ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που το άτομο βρίσκει αρχικά αδιάφορες. Με ποιον τρόπο δηλαδή θα ενδιαφερθεί ένα παιδί για ένα άθλημα που αρχικά δεν του προκαλούσε κανένα ενδιαφέρον; Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού αυτή η δημιουργία ενδιαφέροντος συμβαίνει με τη διαδικασία της «εσωτερίκευσης». Τα άτομα λοιπόν τείνουν να εσωτερικεύουν δραστηριότητες που

δεν ήταν πρώτα ενδιαφέρουσες, όταν αυτές οι δραστηριότητες μπορούν μέχρι ενός βαθμού να ικανοποιήσουν βασικές εσωτερικές του ανάγκες.

Οι εσωτερικά παρακινήμενες συμπεριφορές προκύπτουν από τρεις βασικές ανάγκες των ατόμων (Deci & Ryan, 1985):

- Την ανάγκη για αυτονομία ή αυτοκαθορισμό, δηλαδή την ανάγκη του ατόμου να αποφασίζει και καθορίζει το ίδιο τις πράξεις του.
- Την ανάγκη για αποτελεσματικότητα και ικανότητα, την ανάγκη δηλαδή του ατόμου να αισθάνεται ικανό στις δραστηριότητες που συμμετέχει και στις σχέσεις του με το περιβάλλον, όσο περισσότερες επιτυχίες έχει σε αυτό που κάνει και όσες περισσότερες επιβραβεύσεις δέχεται τόσο πιο πολύ εσωτερικά παρακινήμενος είναι.
- Την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις όπου αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αναπτύξει καλές κοινωνικές σχέσεις με τα υπόλοιπα άτομα.

Όταν λοιπόν ένας μαθητής ή μια μαθήτρια αποδίδει σε ένα μάθημα ή μια σχολική δραστηριότητα, πιστεύει ότι μπορεί να καθορίζει τις πράξεις του και συγχρόνως να βελτιώνει και τις σχέσεις με τους συμμαθητές του μέσα από την άθληση. Όλο αυτό συμβαίνει σύμφωνα με την θεωρία της «εσωτερίκευσης» όπου έγινε αναφορά παραπάνω.

Οι Deci και Ryan (1985) θεωρούν ότι ο βαθμός αυτονομίας των ατόμων που νοιώθουν μέσα από τις πράξεις τους, η ικανότητα που αισθάνεται το άτομο στις δραστηριότητες που συμμετέχει και η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις, συνδέουν την

εσωτερική και την εξωτερική παρακίνηση, αλλά και αποτελούν σημαντικότερους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία προτείνονται τέσσερα είδη εξωτερικής και εσωτερικής ρυθμιζόμενης συμπεριφοράς : την εξωτερική ρύθμιση, την εσωτερική πίεση, την αναγνωρίσιμη και την ολοκληρωμένη ρύθμιση (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connel, 1989).

Η εξωτερική ρύθμιση κατά την οποία η συμπεριφορά του ατόμου και η συμμετοχή του σε δραστηριότητες καθορίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι οι χρηματικές αμοιβές ή τα χρηματικά πρόστιμα.

Η εσωτερική πίεση στην οποία η συμπεριφορά του ατόμου δε ρυθμίζεται από εξωτερικές αλλά από εσωτερικές πηγές. Δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχει το άτομο για να αποφεύγει αρνητικά συναισθήματα ενοχής και ντροπής από τους άλλους με τη τυχόν μη συμμετοχή του στο μάθημα

Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση στην οποία το άτομο παρακινείται να συμμετέχει σε δραστηριότητες λόγω αναγνωρισμένης και προφανής αξίας, χωρίς να αισθάνεται ευχαρίστηση από αυτή τη συμμετοχή του.

Η ολοκληρωμένη ρύθμιση κατά την οποία στις δραστηριότητες στις ποιες το άτομο συμμετέχει, συγκεντρώνονται σε ένα σύνολο συμπεριφορών που τον εκφράζουν.

Στην εξωτερική παρακίνηση υπάγονται η αναγνωρίσιμη και η ολοκληρωμένη ρύθμιση γιατί δεν αποτελεί αυτοσκοπό η άθληση, αλλά μέσο για την επίτευξη κάποιου άλλου σκοπού.

Σχήμα 1: Το παρακάτω σχήμα παρουσιάζει το φάσμα της εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 2000; Vallerand, 1997).

ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ	ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ				ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ Για μάθηση Για εκπλήρωση Για διέγερση
	ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΡΥΘΜΙΣΗ	ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΠΙΕΣΗ	ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΙΜΗ ΡΥΘΜΙΣΗ	ΟΛΟΚΛΗΡΩΜΕΝΗ ΡΥΘΜΙΣΗ	

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού των Deci και Ryan (1985, 2000), ο Vallerand (1997, 2001), πρότεινε ένα ιεραρχικό μοντέλο παρακίνησης, στο οποίο υπάρχουν τρία επίπεδα :

- Το γενικό επίπεδο (global or personality level), το οποίο σχετίζεται με την παρακίνηση γενικά στη ζωή.
- Το επίπεδο χώρου (contextual level), το οποίο σχετίζεται με την παρακίνηση στο χώρο, π.χ. στην εκπαίδευση, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής κ.α.
- Το επίπεδο κατάστασης (situational level), το οποίο σχετίζεται με την παρακίνηση σε συγκεκριμένες δραστηριότητες και καταστάσεις.

Σύμφωνα με την έρευνα των Hasandra, Goudas και Chroni (2003), φάνηκε ότι οι μαθητές που ήταν σε υψηλό επίπεδο εσωτερικά παρακινημένοι ενδιαφέρονταν για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, λέγοντας χαρακτηριστικά: «συμμετέχω στα μαθήματα Φ.Αγωγής επειδή θέλω, όχι επειδή πρέπει...».

Αντίθετα από μαθητές που βρίσκονταν σε χαμηλό επίπεδο εσωτερικής παρακίνησης βρίσκουν τα μαθήματα βαρετά και άχρηστα και συγκεκριμένα : « δεν

είναι χρήσιμα τα μαθήματα Φ. Αγωγής , αν θέλω να ασκηθώ μπορώ να πάω κάπου και εκτός σχολείου».

Η έρευνα των Deci και Ryan (1985), έδειξε ότι οι μαθητές που ήταν πραγματικά παρακινήμενοι συμμετείχαν στο μάθημα για την ικανοποίηση και ευχαρίστηση που ένιωθαν από τη διαδικασία της αθλητικής δραστηριότητας. Αυτές οι παρακινήμενες συμπεριφορές συνδέονται με τη ψυχολογική ευημερία, την απόλαυση τη διασκέδαση, το ενδιαφέρον και την εμμονή (Ryan & Deci, 2000).

Ατομικές διαφορές μεταξύ μαθητών και η επίδραση του περιβάλλοντος στην παρακίνηση τους

Οι παράγοντες που καθορίζουν την παρακίνηση, σύμφωνα με προηγούμενες μελέτες μπορούν να ταξινομηθούν σε δυο κατηγορίες :

- στην επίδραση των ατομικών διαφορών των μαθητών στην παρακίνηση
- στην επίδραση του περιβάλλοντος στην παρακίνηση των μαθητών.

Όσο αφορά τις ατομικές διαφορές των μαθητών, ερευνητικά δεδομένα (Duda, 1993), δείχνουν ότι η παρακίνηση των μαθητών επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το πόσο ικανός νοιώθει ο μαθητής στο μάθημα και από τους προσωπικούς στόχους που έχει θέσει, από το τι επιδιώκει να επιτύχει και από πόση διάθεση έχει για μάθηση.

Η ικανότητα αποτελεί βασικό παράγοντα παρακίνησης στις φυσικές δραστηριότητες όπως προαναφέρθηκε. Τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά στα αθλήματα παρουσιάζουν υψηλότερη παρακίνηση και προσδοκούν ότι θα επιτύχουν, δεν φοβούνται πιθανή αποτυχία και βρίσκουν προκλητική μια δύσκολη δραστηριότητα. Αντίθετα κάποια παιδιά που δεν αισθάνονται ικανά, φοβούνται ότι θα

αποτύχουν και στην πραγματικότητα η δραστηριότητα που πιστεύουν ότι θα τους γελοιοποιήσει, δεν τους ενδιαφέρει καθόλου.

Σύμφωνα με θεωρητικές και εμπειρικές εργασίες σχετικά με την παρακίνηση για επίτευξη (Dweck & Leggett, 1988; Nicholls, 1989; Duda, 1992; Duda, 1993), φαίνεται ότι για να κατανοηθεί καλύτερα η παρακίνηση πρέπει ο μαθητής να αναγνωρίσει το στόχο της συμπεριφοράς, δηλαδή πώς κρίνει το κάθε παιδί την ικανότητά του και τι επιδιώκει να επιτύχει.

Συγκεκριμένα ο Nicholls (1989), έδειξε ότι παιδιά μεγαλύτερα των 11- 12 ετών έχουν ανεπτυγμένους τουλάχιστον δυο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητά τους και οι οποίοι ονομάζονται προσωπικοί προσανατολισμοί ή στόχοι επίτευξης.

Ο πρώτος προσωπικός προσανατολισμός ονομάζεται προσανατολισμός του «εγώ» (ego orientation), όπου οι μαθητές συγκρίνουν τον εαυτό τους με την αθλητική ικανότητα των άλλων μαθητών και αναλόγως κατατάσσουν τον εαυτό τους. Βασικός τους στόχος είναι η διάκριση και στην περίπτωση όπου η απόδοσή τους είναι υψηλή και ξεχωρίζει από αυτή των υπολοίπων παιδιών, τότε αποκτά για αυτά ενδιαφέρον το μάθημα και προσπαθούν για την «πρωτιά» (π.χ. πρώτος σκόρερ στο μπάσκετ, πρώτος στο άλμα σε μήκος, πρώτος στο τρέξιμο κ.τ.λ.). Σε περίπτωση όμως που η απόδοσή τους είναι χαμηλή, αυτά τα παιδιά νοιώθουν μειονεκτικά, γι' αυτό και όταν κρίνουν ότι δεν μπορούν να διακριθούν αποφεύγουν να συμμετέχουν στο μάθημα ή σε περίπτωση που συμμετέχουν καταβάλλουν ελάχιστη προσπάθεια. Αυτός θεωρείται ως βασικός παράγοντας για την απομάκρυνση παιδιών μεγαλύτερων των 11-12 ετών από τους χώρους άθλησης. Συμπερασματικά λοιπόν η παρακίνησή των μαθητών εξαρτάται αποκλειστικά και μόνο από την απόδοσή τους στις εκάστοτε αθλητικές δραστηριότητες.

Ο δεύτερος προσανατολισμός ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation) ή «προσανατολισμός στη μάθηση». Εδώ τα παιδιά ενδιαφέρονται να μαθαίνουν και να βελτιώνονται και δεν ενδιαφέρονται αν γεννήθηκαν ικανά. Στόχος τους είναι να καταβάλλουν προσπάθεια στο μάθημα και να βελτιώνονται ατομικά αλλά και να μαθαίνουν καινούργιες δεξιότητες. Μια χαμηλή απόδοση ή τυχόν λάθη δεν τα αποτρέπει από τη συμμετοχή στο μάθημα της γυμναστικής και θεωρούν τα λάθη ως μέρος της μάθησης.

Επιπλέον οι μαθητές πιστεύουν ότι κάποιος μπορεί να βελτιωθεί αν προσπαθήσει και εξασκηθεί για να βελτιώσει την απόδοση του. Φαίνεται λοιπόν ότι τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξαρτήτως απόδοσης.

Ανεξάρτητα όμως, από τις ατομικές διαφορές, οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να οδηγηθούν είτε προς τον προσανατολισμό του εγώ, είτε προς τον προσανατολισμό στη μάθηση από τον τρόπο και το στυλ διδασκαλίας του καθηγητή Φυσικής Αγωγής. Είναι το λεγόμενο «κλίμα παρακίνησης» ή «κλίμα τάξης», το οποίο ορίζεται ως το γενικότερο ψυχολογικό περιβάλλον που καθοδηγεί τους στόχους μιας δραστηριότητας σε μια τάξη (Ames, 1992). Αναλόγως λοιπόν με το κλίμα παρακίνησης που διαμορφώνεται στο μάθημα της γυμναστικής μπορεί να ευνοείται η ανάπτυξη του ενός ή του άλλου προσανατολισμού.

Όταν ο προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι προς τη «δουλειά» ή τη «μάθηση», ο καθηγητής της Φυσικής Αγωγής δίνει έμφαση στην εκμάθηση καινούργιων δεξιοτήτων και στην προσπάθεια και αξιολογεί με κριτήρια τη μάθηση και την ατομική βελτίωση, απενοχοποιώντας τα λάθη των μαθητών και θεωρώντας τα ως ένα αναπόσπαστο στοιχείο της διδασκαλίας της μάθησης.

Αντίθετα όταν δίνεται έμφαση στην απόδοση και στην ανάδειξη των καλύτερων και τους αξιολογεί ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής σύμφωνα με την καλύτερη απόδοση. Όταν ο λόγος για σκληρή προσπάθεια είναι το να «ξεπεράσουμε τους άλλους», τότε ο προσανατολισμός του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της γυμναστικής είναι προς το «εγώ».

Πίνακας 1. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η ανάλυση των διαστάσεων του κλίματος παρακίνησης (προσαρμοσμένο από τους Ames & Archer, 1988; Roberts, 1993; Παραιοαννου, 1995).

Διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης	Κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση	Κλίμα προσανατολισμένο στην επίδοση
Η επιτυχία ορίζεται ως...	Βελτίωση, πρόοδος επίδοση	Υψηλοί βαθμοί, υψηλή επίδοση σύμφωνα με τις νόρμες
Αξία δίνεται στην....	Προσπάθεια, μάθηση	Υψηλή ικανότητα σύμφωνα με τις νόρμες
Λόγοι ικανοποίησης...	Πρόκληση	Το να τα καταφέρεις καλύτερα από τους άλλους
Ο καθηγητής είναι προσανατολισμένος στο...	Πώς οι μαθητές μαθαίνουν	Πώς οι μαθητές αποδίδουν
Αποψη για τα λάθη...	Μέρος της μάθησης	Πηγή άγχους
Η προσοχή στρέφεται...	Στη διαδικασία της μάθησης	Στην απόδοση σε σύγκριση με τους άλλους
Λόγοι για καταβολή προσπάθειας...	Η μάθηση νέων πραγμάτων	Υψηλοί βαθμοί, επιδόσεις καλύτερες από τους άλλους
Κριτήρια αξιολόγησης...	Σύμφωνα με την πρόοδο	Σύμφωνα με τις νόρμες

Σε έρευνα του Παραϊοαννου (1995), όπου συμμετείχαν έλληνες μαθητές και μαθήτριες, βρέθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονταν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ότι είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, το έβρισκαν χρήσιμο, ευχάριστο και προσπαθούσαν περισσότερο και συμμετείχαν με ευχαρίστηση, συγκριτικά με τους μαθητές και τις μαθήτριες που προσπαθούσαν να επιτύχουν μόνο μια καλή απόδοση.

Επιπλέον σε μελέτη των Goudas και Biddle (1994), στην οποία πήραν μέρος μαθητές 13-15 ετών, που αντιλαμβάνονταν το κλίμα της τάξης τους ως προσανατολισμένο στη μάθηση ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα διασκέδασης και χαμηλότερα επίπεδα έντασης και άγχους σε αντίθεση με τους μαθητές που το κλίμα τάξης τους ήταν προσανατολισμένο στην επίδοση.

Συμπεράναν λοιπόν οι ερευνητές ότι ο προσανατολισμός του κλίματος της τάξης στη δουλειά αντιστοιχεί σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, το οποίο αξιολογήθηκε το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης Intrinsic Motivation Inventory (IMI) των McAuley, et al. (1989).

Επιπλέον το στυλ διδασκαλίας που χρησιμοποιεί ο κάθε καθηγητής Φυσικής Αγωγής επηρεάζει την παρακίνηση των μαθητών και κυρίως την εσωτερική παρακίνηση.

Σύμφωνα με μελέτη των Goudas, Biddle, Kox και Underwood (1995), διδάχτηκαν σε μαθητές γυμνασίου σε αγωνίσματα στίβου με δυο διαφορετικά στυλ διδασκαλίας, το στυλ της εξάσκησης (B) και το στυλ του μη αποκλεισμού (E). Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές είχαν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης με τη μέθοδο του μη αποκλεισμού. Όταν δίνεται λοιπόν η δυνατότητα επιλογής στα παιδιά και λαμβάνουν μέρος στις αποφάσεις που αφορούν

το μάθημα μαζί με τον καθηγητή, παρατηρείται αύξηση της παρακίνησης για συμμετοχή στο μάθημα.

Επιπλέον το περιεχόμενο του μαθήματος φαίνεται ότι επηρεάζει τα επίπεδα παρακίνησης των μαθητών. Μπορεί λοιπόν ένας μαθητής να επιδεικνύει διαφορετικά επίπεδα παρακίνησης για διαφορετικές αθλητικές δραστηριότητες (Goudas & Biddle, 1993).

Οι επιδράσεις βέβαια από το περιβάλλον δεν έχουν τα ίδια αποτελέσματα σε όλους τους μαθητές, γιατί διαφέρει ο τρόπος που το κάθε παιδί αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος ανάλογα με τα ατομικά του χαρακτηριστικά.

Προτιμότερη μορφή παρακίνησης

Από προηγούμενες έρευνες στον τομέα της σχολικής Ψυχολογίας, έχει βρεθεί τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά, ότι η υψηλού βαθμού εσωτερική παρακίνηση στην εκπαίδευση παρουσιάζει περισσότερα πλεονεκτήματα σε σχέση με την εξωτερική παρακίνηση (Gottfried, 1985; Vallerand & Bissonnette, 1992; Ryan & Connell, 1989).

Ένα από τα πλεονεκτήματα της εσωτερικής παρακίνησης είναι ότι συμβάλλει στην ουσιαστικότερη και βαθύτερη μάθηση των μαθητών μέσα από την αύξηση της απόδοσής τους. Έρευνες που έγιναν έδειξαν ότι τα παιδιά που ήταν σε μεγάλο βαθμό εσωτερικά παρακινημένα, έδειξαν υψηλότερα ποσοστά επιτυχίας σε γνωστικά αντικείμενα και συγκεκριμένα στα μαθηματικά, αλλά και η ποιότητα της μάθησης ήταν υψηλότερη σε σχέση με τους μαθητές που ήταν εξωτερικά παρακινημένοι, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν την απομνημόνευση και την επιφανειακή μάθηση στην εκμάθηση των μαθηματικών (Gottfried, 1985).

Επίσης η αυξημένη εσωτερική παρακίνηση αυξάνει τις πιθανότητες για μακροχρόνια ενασχόληση του ατόμου με τη φυσική δραστηριότητα. Οι Vallerand και Bissonnette (1992), υποστήριξαν ότι οι φοιτητές που ήταν εσωτερικά παρακινημένοι επέμεναν ανεξαρτήτως από την απόδοσή τους σε κάποιο μάθημα, σε σχέση με αυτούς που ήταν εξωτερικά παρακινημένοι.

Το τελευταίο σημαντικό πλεονέκτημα της εσωτερικής παρακίνησης είναι ότι βοηθάει στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο. Δημιουργεί θετικά συναισθήματα ως προς το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ως προς τους συμμαθητές τους. Τα επίπεδα άγχους μειώνονται και επιτυγχάνεται η αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται στη σχολική κοινωνία (Ryan & Connell, 1989).

Άλλες έρευνες που έχουν γίνει στο χώρο της Φυσικής Αγωγής οι Παραϊοαννου και Theodorakis (1996), συμπέραναν ότι τα εσωτερικά παρακινημένα άτομα συνέχισαν τη φυσική δραστηριότητα και αργότερα. Η θετική σχέση ανάμεσα στην εσωτερική παρακίνηση και την πρόθεση των μαθητών να συμμετέχουν σε προγράμματα άθλησης στο μάλλον σύμφωνα με τους Goudas, Bagiatis και Dermitzaki (1998).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω στοιχεία και έρευνες, προκύπτει ότι η σημασία της παρακίνησης για τη ζωή των ατόμων είναι μεγάλη και ακόμα μεγαλύτερη για τους μαθητές και τις μαθήτριες στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής που εξετάζουμε στην παρούσα έρευνα.

Είναι απαραίτητο να αποφεύγεται κάθε είδους ανταγωνισμός και κοινωνική σύγκριση μεταξύ των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, γιατί μειώνεται η παρακίνησή τους και προκαλείται άγχος στα παιδιά (Παραϊοαννου & Kouli, 1999). Επιπλέον σε μακροπρόθεσμη βάση υποσκάπτει το ενδιαφέρον του συνόλου των

μαθητών για τη Φυσική Αγωγή, καθώς καλλιεργείται η αντίληψη στους μαθητές ότι η Φυσική Αγωγή απευθύνεται σε λίγους και ικανούς.

Η αύξηση της παρακίνησης και η θετική αντίληψη των μαθητών για τη Φυσική Αγωγή μπορεί να επιτευχθεί από τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και την τροποποίηση ή βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων φυσικής Αγωγής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και κυρίως στο γυμνάσιο και το λύκειο.

Συμπερασματικά λοιπόν, για να επιτευχθεί η «*δια βίου άσκηση*» και συνεπώς να βελτιωθεί η σωματική και ψυχική υγεία των μαθητών, θα πρέπει οι γονείς, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής αλλά και το σχολικό περιβάλλον να παρακινούν τους μαθητές και τις μαθήτριες και να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας τους, βοηθώντας τους έτσι να διαμορφώσουν μια θετική προς την άσκηση στάση.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος **270 μαθητές και μαθήτριες**, εκ των οποίων οι εκατόν τριάντα οκτώ (138) ήταν αγόρια και εκατόν τριάντα δύο ήταν κορίτσια (132), ηλικίας δώδεκα (12) έως δεκαεπτά (17) ετών. Οι συμμετέχοντες ήταν μαθητές και μαθήτριες της Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, από πέντε (5) σχολεία της Θεσσαλίας. Οι μαθητές και οι μαθήτριες προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και όλοι/ες δέχτηκαν να συμμετέχουν οικειοθελώς. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε η σχετική άδεια από τη διεύθυνση των σχολείων.

Πίνακας 2: Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται αναλυτικά αριθμός των μαθητών ανά τάξη και φύλο.

	Α΄ Γυμνασίου	Β΄ Γυμνασίου	Γ΄ Γυμνασίου	Σύνολο
Αγόρια	54	50	34	138
Κορίτσια	56	36	40	132
Σύνολο	110	86	74	270

Όργανα μέτρησης

Τα όργανα μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα ήταν ερωτηματολόγια, που αφορούσαν την παρακίνηση (εσωτερική-εξωτερική), την αυτονομία, τη διασκέδαση και τη δραστηριότητα των μαθητών, με συνολικά σαράντα (40) ερωτήσεις.

Ερωτηματολόγια

Για την πραγματοποίηση των σκοπών της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής ερωτηματολόγια:

1) *Εσωτερική - εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου (intrinsic-extrinsic motivation in the contextual level)*. Για τη μέτρηση της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης του Vallerand (1997), τροποποιημένο κατάλληλα ώστε να μετράει τους τύπους της παρακίνησης σε επίπεδο χώρου.

Η κλίμακα του ερωτηματολογίου αποτελείται από **δεκαέξι (16) συνολικά ερωτήσεις** και απαρτίζεται από τέσσερις παράγοντες. Μετά το γενικό πρόθεμα «γιατί ασχολείσαι με τις ασκήσεις που κάνετε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής...». Οι μαθητές καλούνταν να απαντήσουν στις υποκλίμακες της: α) εσωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί πιστεύω ότι είναι ευχάριστες»), β) της αναγνωρίσιμης ρύθμισης (π.χ. «το κάνω για το δικό μου καλό»), γ) της εξωτερικής παρακίνησης (π.χ. «γιατί νιώθω ότι πρέπει να τις κάνω»), και δ) της έλλειψης παρακίνησης (π.χ. «γιατί δεν έχω άλλη επιλογή»).

Οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» (=1) μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (=5). Το ερωτηματολόγιο έχει προσαρμοσθεί με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα για τον σχολικό πληθυσμό από τους Papaioannou et al. (2002).

2) *Κλίμακα αυτονομίας (perceived autonomy)*. Η κλίμακα αυτή του ερωτηματολογίου είναι νέα και χρησιμοποιείται για πρώτη φορά στην Ελληνική βιβλιογραφία. Αναπτύχθηκε από τους Soini, Liukkonen και Jaakkola (2004) και τροποποιήθηκε

κατάλληλα ώστε να αξιολογείται η αυτονομία των μαθητών. Το πλεονέκτημα αυτής της κλίμακας είναι ότι οι ερωτήσεις έχουν γενικότερη διατύπωση ως προς το κλίμα παρακίνησης και δεν απαιτούν από τους μαθητές να απαντήσουν αν ο καθηγητής ή οι μαθητές δίνουν έμφαση σε ένα τύπο κλίματος παρακίνησης. Η κλίμακα αυτή αποτελείται από πέντε (5) ερωτήσεις (π.χ. «Οι μαθητές παίρνουν μέρος στις αποφάσεις στο μάθημα ΦΑ»).

Σε όλες τις προτάσεις του ερωτηματολογίου οι μαθητές απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» (=1) μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα» (=5).

Διαδικασία

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στους μαθητές τον Νοέμβριο του 2005 . Πριν μοιραστεί το ερωτηματολόγιο για συμπλήρωση στους μαθητές και μαθήτριες, τους δόθηκαν γραπτώς και προφορικώς οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες. Πιο συγκεκριμένα τους εξηγήθηκε: 1) ότι αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η προσωπική άποψη του καθενός, 2) ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, 3) ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και 4) ότι δεν θα υπάρξει κανιά επίπτωση στο βαθμό τους. Καθ' όλη τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, η ερευνήτρια βρισκόταν μέσα στην αίθουσα όπου οι μαθητές/τριες συμπλήρωναν το ερωτηματολόγιο και επέβλεπε ώστε να μη συμπληρώνεται στην τύχη χωρίς να διαβάζονται πρώτα οι ερωτήσεις και να μην υπάρχει συνεργασία μεταξύ τους για τη συμπλήρωσή του.

Στατιστική Ανάλυση

Για να εξεταστεί η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS, έκδοση 12.0 for Windows. Η εσωτερική συνοχή των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με βάση το τεστ άλφα (Cronbach, 1951).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αξιοπιστία

Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου της εσωτερικής-εξωτερικής παρακίνησης και της αυτονομίας των μαθητών. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του ερωτηματολογίου εξετάστηκε σύμφωνα με το τεστ άλφα και όλες οι κλίμακες είχαν αποδεκτούς δείκτες εσωτερικής συνοχής ($\alpha > 0.60$).

Στο ερωτηματολόγιο της παρακίνησης εξετάστηκαν οι εξής παράγοντες: η εσωτερική ($\alpha = .76$) και εξωτερική ($\alpha = .64$) παρακίνηση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($\alpha = .65$), η έλλειψη παρακίνησης ($\alpha = .72$), η αυτονομία ($\alpha = .61$) και η διασκέδαση ($\alpha = .78$) (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει την αξιοπιστία των κλιμάκων.

Παράγοντες	α - Cronbach
Εσωτερική παρακίνηση	.76
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.65
Εξωτερική παρακίνηση	.64
Έλλειψη παρακίνησης	.72
Αυτονομία	.61
Διασκέδαση	.78

Ανάλυση διακύμανσης

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης προκειμένου να εξεταστούν οι διαφορές μεταξύ των δύο φύλων των μαθητών (πίνακας 4) και μεταξύ των τάξεων (πίνακας 5) για την παρακίνησή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν η ευχαρίστηση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ανεξάρτητη μεταβλητή η τάξη.

Πίνακας 4: Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφορές ως προς το φύλο των μαθητών στους παράγοντες της παρακίνησης.

Διαφορές ως προς το φύλο	Αγόρια		Κορίτσια		F	P
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση		
Εσωτερική παρακίνηση	4.17	.76	4.10	.69	.676	.412
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.14	.71	4.25	.58	1.809	.180
Εξωτερική παρακίνηση	2.80	.92	2.75	.85	.176	.675
Έλλειψη παρακίνησης	2.23	.91	1.91	.75	9.316	.003
Αυτονομία	3.37	.76	3.32	.77	.326	.568
Διασκέδαση	4.01	.90	4.08	.93	.323	.570

Από τον παραπάνω πίνακα μπορεί να παρατηρηθεί ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα όσο αφορά τη μέση τιμή και την τυπική απόκλιση των παραγόντων της παρακίνησης. Η μόνο σημαντική διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δύο φύλων παρατηρείται στον παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης ($F=9.31$), όπου η μέση τιμή είναι 2.23 και η τυπική απόκλιση των αγοριών είναι .91, ενώ η μέση τιμή και η τυπική απόκλιση στα κορίτσια είναι 1.91 και .75 αντίστοιχα.

Πίνακας 5: Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι διαφορές ανά τάξη στους παράγοντες της παρακίνησης.

Διαφορές ανά τάξη	Α΄ Γυμνασίου		Β΄ Γυμνασίου		Γ΄ Γυμνασίου		F	P
	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση		
Εσωτερική παρακίνηση	4.18	.63	4.23	.74	3.97	.80	2.864	.059
Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	4.22	.56	4.28	.63	4.03	.79	2.834	.061
Εξωτερική παρακίνηση	2.73	.83	2.76	.94	2.86	.87	.510	.601
Έλλειψη παρακίνησης	1.96	.76	2.12	.92	2.20	.91	1.710	.183
Αυτονομία	3.32	.70	3.51	.70	3.20	.88	3.354	.037
Διασκέδαση	4.15	.83	4.09	.98	3.84	.93	2.714	.068

Σύμφωνα με τον παραπάνω πίνακα δεν παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές ανά τάξη, όσο αφορά τη μέση τιμή και τη τυπική απόκλιση των παραγόντων της παρακίνησης. Η μόνο σημαντική διαφορά που υπάρχει μεταξύ των τάξεων παρατηρείται στον παράγοντα της έλλειψης παρακίνησης ($F=1.71$), όπου η μέση τιμή στην Α΄ Γυμνασίου είναι 1.96 και η τυπική απόκλιση .76, στην Β΄ Γυμνασίου η μέση τιμή είναι 2.12 και η τυπική απόκλιση .92. και στη Γ΄ Γυμνασίου η μέση τιμή είναι 2.20 και η τυπική απόκλιση .91. Οι διαφορές όπως προκύπτει από τον πίνακα είναι μεγαλύτερες από την Α΄ προς τη Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου, ενώ αντίθετα από τη Β΄ προς τη Γ΄ Γυμνασίου δεν παρουσιάζονται διαφορές. Εξηγείται έτσι το γεγονός της μείωσης της παρακίνησης όσο οι μαθητές μεγαλώνουν και προχωρούν στις τάξεις.

Ανάλυση Συσχέτισης

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συσχετίσεων (Πίνακας 6) φάνηκε ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της διασκέδασης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και: α) της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών/τριών ($r = .24, p < .001$), β) της αναγνωρίσιμης ρύθμισης ($r = .26, p < .001$), γ) της εξωτερικής παρακίνησης ($r = -.04, p < .001$), δ) της έλλειψης παρακίνησης ($r = -.21, p < .01$), ε) του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών ($r = .61, p < .001$), στ) της διασκέδασης ($r = .61, p < .001$).

Αρνητική συσχέτιση υπήρχε μεταξύ της εξωτερικής παρακίνησης με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών, την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Επίσης αρνητική συσχέτιση υπήρχε μεταξύ της έλλειψης παρακίνησης με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών, την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

Πίνακας 6: Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η ανάλυση συσχέτισης των παραγόντων της παρακίνησης.

Παράγοντες	Κλ.παρ.με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών	Εσωτερική παρακίνηση	Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	Εξωτερική παρακίνηση	Έλλειψη παρακίνησης
1.Κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην αυτονομία των μαθητών	1.00				
2.Εσωτερική παρακίνηση	.240(**)	1.00			
3.Αναγνωρίσιμη ρύθμιση	.262(**)	.551(**)	1.00		
4.Εξωτερική παρακίνηση	-.048	-.039	-.071	1.00	
5.Έλλειψη παρακίνησης	-.063	-.210(*)	-.314(**)	.396(**)	1.00

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στην παρούσα έρευνα εξετάσαμε τις σχέσεις μεταξύ της εσωτερικής και εξωτερικής παρακίνησης και της αντιληπτής αυτονομίας των μαθητών. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι τυχόν αναπτυξιακές διαφορές ως προς την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση σε επίπεδο χώρου και την αυτονομία σε μαθητές και μαθήτριες της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου, καθώς και τυχόν διαφορές στις παραπάνω κλίμακες μεταξύ των μαθητών που είχαν διαφορετικούς εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης υποστηρίζεται η δομική εγκυρότητα όλων των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν αποτελούνται από νέες κλίμακες, οι οποίες υπέστησαν κατάλληλη τροποποίηση ώστε να αξιολογούν με ακρίβεια την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση και την αυτονομία των μαθητών. Μπορούν λοιπόν να είναι αξιόπιστα και να χρησιμοποιηθούν για μελλοντικές έρευνες στα Ελληνικά σχολεία.

Μερικά από τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα επαληθεύουν τις υποθέσεις που έγιναν αρχικά και υποστηρίζονται από τη βιβλιογραφία. Στην ανάλυση διακύμανσης μιας κατεύθυνσης η μόνη σημαντική διαφορά που προέκυψε, μεταξύ των φύλων των μαθητών και των τάξεων του Γυμνασίου ήταν στην έλλειψη παρακίνησης.

Όσο αφορά τη διαφορά των μαθητών ως προς το φύλο φαίνεται ότι τα αγόρια είναι λιγότερο σίγουρα, σχετικά με τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής, σε αντίθεση με τα κορίτσια που παρουσιάζονται πιο σίγουρα.

Σύμφωνα λοιπόν με τη βιβλιογραφία και τον ορισμό της έλλειψης παρακίνησης από τους Deci & Ryan (2000) τα άτομα που δεν βρίσκουν κανένα λόγο για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες τότε είναι πολύ πιθανό να

εγκαταλείψουν την άθληση μετά το σχολείο.

Όσο αφορά τη διαφορά των μαθητών ανάλογα με τη τάξη, παρατηρείται ότι η έλλειψη παρακίνησης αυξάνεται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και προχωρούν από την Α΄ προς τη Γ΄ Γυμνασίου. Αυτό το αποτέλεσμα έρχεται να συμφωνήσει με τη διάθεση για τη συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η οποία σταδιακά μειώνεται όταν τα παιδιά προχωρούν από το δημοτικό προς το γυμνάσιο και το λύκειο (Van Wersch, Trew & Turner, 1992; Papaioannou, 1997). Φαίνεται λοιπόν ότι οι μαθητές καθώς μεγαλώνουν μειώνεται η παρακίνησή τους και ένας λόγος είναι ότι δεν είναι εσωτερικά παρακινημένοι. Η πρόθεσή τους λοιπόν να ασχοληθούν με τη δραστηριότητα στο μέλλον είναι μικρή και εξαρτάται από το πόσο υψηλό είναι το επίπεδο της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών, σύμφωνα με την έρευνα των Gouda, Bagiati και Dermitzaki (1998).

Τα παιδιά είναι απαραίτητο να αποκτήσουν εσωτερική παρακίνηση, η οποία αυξάνεται όταν το άτομο επιλέγει από μόνο του τη δραστηριότητα με την οποία θα ασχοληθεί (Deci & Ryan, 1985). Οι μαθητές όμως δεν είναι αυτοί που ευθύνονται εξολοκλήρου, καθώς ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης το έχουν οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής, αφού δεν προσπαθούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών διδάσκοντας δραστηριότητες που ορίζονται από το αναλυτικό πρόγραμμα, βοηθώντας τους έτσι να αποκτήσουν όχι μόνο κινητικά πρότυπα, αλλά και γνώσεις που θα χρειαστούν στη μετέπειτα ζωή τους.

Εξαιτίας των περιορισμένων διδακτικών ωρών του μαθήματος και της συνεχής μείωσης των από την Α/βάθμια στη Β/βάθμια εκπαίδευση πρέπει οι ώρες που αφιερώνονται στη Φυσική Αγωγή να είναι όσο το δυνατό πιο ποιοτικές, πιο ευχάριστες και κύριος στόχος των εκπαιδευτικών να είναι η μελλοντική ενασχόληση των παιδιών με την άθληση και τον υγιεινό τρόπο ζωής, με το να χρησιμοποιούν

αποτελεσματικά όλα όσα έχουν μάθει και μετά το τέλος του σχολείου.

Συμπερασματικά, οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής συνιστάται να δίνουν έμφαση στη μάθηση ενισχύοντας έτσι τη βελτίωση και την προσπάθεια. Να δημιουργούν ένα κλίμα παρακίνησης για όλους, με την παρότρυνση ότι «όλοι μπορούν να τα καταφέρουν» και να κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται σημαντικοί, ικανοί να ελέγχουν τις πράξεις τους ενισχύοντας έτσι την αυτονομία τους. Σημαντικό επιπλέον είναι να αποφεύγεται ένα κλίμα ανταγωνισμού στο μάθημα, χωρίς να επικρατεί το άγχος και ο φανατισμός για τις επιδόσεις, αλλά να κυριαρχεί το *«ευ αγωνίζεσθαι»*.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Διγγελίδης, Ν., Ζαχοπούλου, Ε., Παπαπαύλου, Α. & Τσιγγίλης, Ν. (1996). Αναπτυξιακές διαφορές στην εσωτερική παρακίνηση, στόχους επίτευξης, αντίληψη κλίματος παρακίνησης και αντίληψη εαυτού, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 8, 16-31.
- Διγγελίδης, Ν., Ζαχοπούλου, Ε., Παπαπαύλου, Α. & Τσιγγίλης, Ν. (in press). Η επίδραση της μουσικής στην ευχαρίστηση από το μάθημα και την εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση των μαθητών στη φυσική αγωγή σε επίπεδο κατάστασης
- Διγγελίδης, Ν., Παπαιωάννου, Α. & Λαπαρίδης, Κ. (2000). *Εφαρμογή του θετικού κλίματος παρακίνησης στη Φυσική Αγωγή : Επτά μήνες παρέμβαση στο δημοτικό σχολείο*. Πρακτικά 6^{ου} Συνεδρίου Αθλητικής Ψυχολογίας: Ψυχουντάκη Μ. & Ζέρβας Ι. Έρευνα και εφαρμογές στην άσκηση και τον αθλητισμό, 128-131.
- Διγγελίδης, Ν. & Παπαιωάννου, Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.
- Διγγελίδης, Ν., Παπαιωάννου, Α., Λαπαρίδης, Κ. & Χριστοδουλίδης, Τ. Ανάπτυξη θετικών στάσεων σε θέματα άσκησης και υγείας σε ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής στο Γυμνάσιο.

Διγγελίδης, Ν. & Παπαιωάννου, Α. (2004). Αναπτυξιακές διαφορές ως προς την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους στόχους επίτευξης, την αντίληψη κλίματος παρακίνησης και την αντίληψη εαυτού στο μάθημα της φυσικής αγωγής: Μια διαχρονική μελέτη τριών ετών. *Αθλητική Ψυχολογία*, 15, 3-16.

Διγγελίδης, Ν., Κοτσάκη, Ζ. & Παπαιωάννου, Α. (2005). Διαφορές μεταξύ Μαθητών Τμημάτων Αθλητικής Διευκόλυνσης Γυμνασίου και Λυκείου ως προς την Εσωτερική –Εξωτερική Παρακίνηση, τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας και το Κλίμα Παρακίνησης. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 3, 77-89.

Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ. & Παπαιωάννου, Α. (2000). *Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Παπαιωάννου, Α. & Γούδας, Μ. (1994). Η παρακίνηση στη φυσική αγωγή: Ενισχύοντας τα κίνητρα για μάθηση στη φυσική αγωγή και στον παιδικό αθλητισμό. *Άθληση & Κοινωνία*, 8, 69-77.

Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι. & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο.

Παπαχαρίσης, Β., Χασάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2000). Ο ρόλος της Εσωτερικής Παρακίνησης στο Μάθημα της Σχολικής Φυσικής Αγωγής. *Φυσική δραστηριότητα & ποιότητα ζωής*, 1, 1-17.

Ames, C. (1992). *Achievement goals, motivational climate and motivational processes*. In G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (161-176). Champaign Ill: Human Kinetics.

deCharms, R. (1968). *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press.

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*, 4, 1-12.

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Diggelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.

- Duda, J.L. (1992). Motivation in sport settings: a goal perspective approach. Champaign, IL: Human Kinetics Publishers. In: G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise*, 57-91.
- Duda, J.L. (1993). Goals: a social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In, Singer, R.N. (ed.), et al., *Handbook of research on sport psychology*, New York, Macmillan, 421-436.
- Gottfried, A.E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 20, 205-215.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1993). Pupil perceptions of enjoyment in physical education. *Physical Education Review*, 16, 145-150.
- Goudas, M. & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 3, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S. & Underwood, M. (1995). A prospective study of the relationships between motivational orientations and perceived competence with intrinsic motivation and achievement in a teacher education course. *Educational Psychology*, 15, 89-96.

Goudas, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, K. (1998). *Differences in student's motivation in physical education according to their participation in sports*. Proceedings of the 10th European Congress on Sport Psychology, Praha, CZ.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

McAuley, E., Duncan, T. & Tammen, V.V.(1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation-inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 50, 45-58.

Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Papaioannou, A. (1995). Motivation and perspectives in children's physical education. In S. Biddle (Ed.) *European perspectives on exercise and sport psychology*, 245-269.

Papaioannou, A. & Digelidis, N. (1996). *Developmental differences in students motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek Physical Education*. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, Supplement, S15.

Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: the importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.



Soini, M., Liukkonen, J. & Jaakkola, T. (2004). The validation of the Motivational Climate in School Physical Education Questionnaire – The associations between perceived competence, autonomy, and social relatedness with self-reported physical activity. *Liikunta ja tiede*, 6, 58 - 63.

Tsigilis, N.& Theodosiou, A.(2003). Temporal Stability of the intrinsic motivation inventory. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 271-280.

Vallerand, J.R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360.

Vallerand, R. Deci & Ryan's Self Determination Theory: A View from the Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Laboratoires de Recherche sur le Comportement Social Universite du Quebec a Montreal*.

Walls, Theodore, A. , Little, Todd, D. (2005). Relations Among Personal Agency, Motivation, and school Adjustment in Early Adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 97 (1), 23-31.

Weinberg, R. & Gould, O. (1995). *Foundations of Sport and Exercise Psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αφιερώστε 10 λεπτά για μια έρευνα. Παρακαλώ διαβάστε προσεκτικά κάθε μια από τις παρακάτω ερωτήσεις και απαντήστε υπεύθυνα εκφράζοντας την άποψη σας σχετικά με το πώς βλέπετε το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. **Όλες οι απαντήσεις είναι εμπιστευτικές και ανώνυμες.** Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις.

Κυκλώστε την απάντηση που αντιπροσωπεύει καλύτερα το πώς αισθάνεστε χωρίς να το σκέφτεστε πολύ.

ΑΓΟΡΙ ΚΟΡΙΤΣΙ Ηλικία: Σχολείο: Τάξη:

Ο τελευταίος σας βαθμός στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής ήταν

<u>Γιατί ασχολείσαι με τις δραστηριότητες που κάνετε στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, γενικά:</u>	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ
	ΑΠΟΛΥΤΑ		ΣΙΓΟΥΡΟΣ/Η		ΑΠΟΛΥΤΑ
	(ΣΑ)	(Σ)	(-)	(Δ)	(ΔΑ)
Γιατί πιστεύω ότι είναι ενδιαφέρουσες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το κάνω για το δικό μου καλό	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί υποτίθεται ότι πρέπει να το κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Ίσως να υπήρχαν καλοί λόγοι για να κάνω αυτές τις δραστηριότητες, αλλά προσωπικά δεν βλέπω κανένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι είναι ευχάριστες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι είναι καλές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί είναι κάτι το οποίο πρέπει να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάνω αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/σίγουρη εάν αξίζει	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί είναι διασκεδαστικές	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Από προσωπική απόφαση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί δεν έχω άλλη επιλογή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Δεν ξέρω. Δεν βλέπω τι μου παρέχουν αυτές οι δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί νιώθω καλά όταν τις κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί πιστεύω ότι αυτές οι δραστηριότητες είναι σημαντικές για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Γιατί νιώθω ότι πρέπει να τις κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάνω αυτές τις δραστηριότητες αλλά δεν είμαι σίγουρος/η ότι είναι καλό πράγμα για να το κυνηγήσω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

1= διαφωνώ απόλυτα, 2= διαφωνώ, 3= δεν είμαι σίγουρος / η, 4= συμφωνώ, 5= συμφωνώ απόλυτα.

1. Είναι σημαντικό για τους μαθητές/τριες να βάζουν τα δυνατά τους κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ΦΑ	1	2	3	4	5
2. Η εκμάθηση των νέων πραγμάτων με κάνει να θέλω να μάθω περισσότερα	1	2	3	4	5
3. Αυτό που είναι πιο σημαντικό είναι ότι κάθε χρόνο βελτιώνουμε τις ατομικές μας δεξιότητες	1	2	3	4	5
4. Διασκεδάζω κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ΦΑ	1	2	3	4	5
5. Το τμήμα μας στο μάθημα της Φ.Α. έχει μια αίσθηση ενότητας	1	2	3	4	5
6. Είναι σημαντικό για τους μαθητές να δείξουν ότι είναι καλύτεροι στο μάθημα της ΦΑ από τους συμμαθητές τους	1	2	3	4	5
7. Οι μαθητές / τριες έχουν σημαντικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων στο μάθημα της ΦΑ	1	2	3	4	5
8. Η τάξη μας είναι ενωμένη κατά την διάρκεια των ασκήσεων του μαθήματος ΦΑ	1	2	3	4	5
9. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ΦΑ οι μαθητές/τριες συγκρίνουν την απόδοσή τους κυρίως με αυτήν των άλλων συμμαθητών τους	1	2	3	4	5
10. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ΦΑ ασκούμαι έτσι ώστε , συνήθως ιδρώνω και λαχανιάζω	1	2	3	4	5
11. Οι μαθητές/τριες πραγματικά "εργάζονται μαζί" σαν ομάδα	1	2	3	4	5
12. Είναι σημαντικό για τους μαθητές να προσπαθούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους	1	2	3	4	5
13. Στο μάθημα της ΦΑ δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν στον τρόπο οργάνωσης και διεξαγωγής του μαθήματος	1	2	3	4	5
14. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ΦΑ οι μαθητές/τριες δουλεύουν ομαδικά	1	2	3	4	5
15. Είναι σημαντικό να συνεχίζεις να προσπαθείς ακόμα κι αν κάνεις λάθη	1	2	3	4	5
16. Γενικά, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων ΦΑ καταβάλω την καλύτερη δυνατή προσπάθειά μου	1	2	3	4	5
17. Το μάθημα ΦΑ μου δίνει χαρά	1	2	3	4	5
18. Είναι σημαντικό για τους μαθητές /τριες να τα καταφέρουν καλύτερα από τους συμμαθητές/τριες τους	1	2	3	4	5
19. Απολαμβάνω τα μαθήματα Φυσικής Αγωγής	1	2	3	4	5
20. Στο μάθημα της ΦΑ οι μαθητές/τριες έχουν σημαντική ελευθερία επιλογών	1	2	3	4	5
21. Στο μάθημα της ΦΑ οι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσει ή να νικήσει ο ένας τον άλλον	1	2	3	4	5
22. Στους μαθητές δίνεται η ευκαιρία να επιλέξουν τις ασκήσεις/παιχνίδια σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους	1	2	3	4	5
23. Οι μαθητές /τριες μπορούν να επηρεάσουν την πορεία του μαθήματος ΦΑ	1	2	3	4	5
24. Είμαι ένας από τους πιο δραστήριους μαθητές/τριες στις ασκήσεις που κάνουμε κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής	1	2	3	4	5

Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας στην έρευνα