



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

του

Μαλλή Θεόδωρου

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ ΓΙΑ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Υπεύθυνος καθηγητής : Πατσιαούρας Αστέριος

Τρίκαλα 2007



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

Αριθ. Εισ.: 5576/1

Ημερ. Εισ.: 10-10-2007

Δωρεά:

Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ-ΤΕΦΑΑ

2007

ΜΑΛ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000086579

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
Abstract.....	4
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
Παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση.....	10
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	13
ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	20
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	21
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	22
Δείγμα.....	22
Όργανο μέτρησης	22
Διαδικασία μέτρησης.....	23
Στατιστική ανάλυση	23
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	24
ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	26
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	28

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της εργασίας ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα-παρακίνηση των παιδιών για συμμετοχή και επίτευξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής μαθητών Γυμνασίου. Το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 152 μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου (αγόρια N=61, κορίτσια N=91) αστικών και ημιαστικών περιοχών. Για την αξιολόγηση του επιπέδου παρακίνησης των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής χρησιμοποιήθηκε το AMPET στην ελληνική έκδοση (Patsiaouras et al., 2004). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε 64 ερωτήσεις 8 για κάθε παράγοντα. Οι παράγοντες τους οποίους αξιολογεί το τεστ είναι: α) στρατηγική-μεθοδευση εκμάθησης, β) παράκαμψη εμποδίων, γ) εργατικότητα-ζήλος, δ)κινητική ικανότητα, ε) αξία-χρησιμότητα της μάθησης, στ) άγχος για καταστάσεις που προκαλούν στρες, ζ) άγχος αποτυχίας. Επίσης υπάρχει μια κλίμακα ψεύδους 8 ερωτήσεων που σκοπό έχει να ελέγξει την ακρίβεια των ισχυρισμών των εξεταζόμενων. Στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν στους παράγοντες παράκαμψη εμποδίων, εργατικότητα-ζήλος και σοβαρότητα και κινητική ικανότητα. Φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες κινητικές ικανότητες και χρησιμοποιούν καλύτερη στρατηγική στην παράκαμψη εμποδίων ενώ παρουσιάζουν μεγαλύτερο ζήλο και σοβαρότητα κατά την εκμάθηση στη Φυσική Αγωγή σε σχέση με τα κορίτσια.

Λέξεις-κλειδιά : παρακίνηση, κίνητρα, Σχολική Φυσική Αγωγή

Abstract

The purpose of the study was to investigate the motivation of children in physical education. The sample was 152 students (boys n=61, girls n=91). It was used the questionnaire of AMPET in Greek edition (Patsiaouras et al., 2004). The questionnaire had 64 questions 8 for every factor. The factors that evaluative were: learning, diligence, competence, value of learning overcome obstacles, anxiety, anxiety of failure. There was a lie scale. Statistical differences were found in factors: diligence, value of learning and overcome obstacles. It seems that the boys use a better strategy for obstacle and shows more value for learning comparing to girls in physical education in school.

Key words: motivation, motives, school, physical education

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σήμερα είναι γνωστό ότι οι λόγοι που παρακινούν τους ανθρώπους προς οποιαδήποτε δραστηριότητα ποικίλουν από πολύ εσωτερικοί έως τελείως εξωτερικοί. Αντίστοιχα η παρακίνηση των ανθρώπων ποικίλει από πολύ εσωτερική έως απόλυτα εξωτερική. Σύμφωνα με τον Vallerand (1997) υπάρχουν τρία είδη εσωτερικής παρακίνησης:

1. Εσωτερική παρακίνηση για μάθηση, η οποία λαμβάνει χώρα όταν κάποιος άνθρωπος ασχολείται με μια δραστηριότητα λόγω της ευχαρίστησης και της ικανοποίησης που νοιώθει ενώ μαθαίνει, ανακαλύπτει ή προσπαθεί να καταλάβει κάτι νέο. Για παράδειγμα, όταν κάποιο παιδί προπονείται επειδή ευχαριστείται να μαθαίνει νέες αθλητικές δεξιότητες.
2. Εσωτερική παρακίνηση για εκπλήρωση, η οποία παρατηρείται όταν κάποιος άνθρωπος ευχαριστείται ενώ προσπαθεί να ολοκληρώσει κάτι, να ξεπεράσει τον εαυτό του, να δημιουργήσει κάτι. Για παράδειγμα, την ευχαρίστηση που προσφέρει το μπάσκετ όταν κάποιος προσπαθεί να πετύχει κάποια δύσκολα καλάθια, να δώσει μια assist κλπ.
3. Εσωτερική παρακίνηση για να βιώσει κάποιος διέγερση, ν' απολαύσει απλά ευχάριστες αισθησιακές εμπειρίες. Για παράδειγμα μια κοπέλα που κολυμπάει επειδή απλά απολαμβάνει την αίσθηση που νοιώθει ενώ το σώμα της γλιστράει μέσα στο νερό.

Η εξωτερική παρακίνηση έχει τέσσερις διαφορετικές εκφάνσεις που ποικίλουν ανάλογα με το βαθμό που η συμπεριφορά ενός ανθρώπου ρυθμίζεται από τον ίδιο. Για να γίνει αυτό κατανοητό ας δούμε δύο παραδείγματα. Κάποιο παιδί αθλείται στο μάθημα της φυσικής αγωγής στο σχολείο όχι γιατί ευχαριστείται εκείνη τη στιγμή την άθληση, αλλά επειδή έτσι υποχρεούται να κάνει, αυτός είναι ο κανόνας. Η επιλογή για άθληση δεν είναι δική του, αλλά καθορίζεται από άλλους. Κάποιος ενήλικας αποφασίζει να πάει να αθληθεί όχι επειδή ευχαριστείται την άθληση, αλλά επειδή θέλει να χάσει βάρος. Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις η άθληση δεν προσφέρει ευχαρίστηση και δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού, όπως η αποφυγή τιμωρίας, ένας καλός βαθμός, ή χάσιμο βάρους. Ενώ η παρακίνηση είναι εξωτερική και στις δύο περιπτώσεις, ο βαθμός ρύθμισης της συμπεριφοράς από τους ίδιους τους αθλούμενους ποικίλει. Το παιδί δεν έχει άλλη επιλογή, όμως ο ενήλικας έχει. Ο ενήλικας έχει μεγαλύτερο

βαθμό αυτονομίας απ' ότι το παιδί. Ο βαθμός που ο ενήλικας και το παιδί καθορίζουν τη συμπεριφορά τους διαφέρει. Με δυο λόγια, η εξωτερική παρακίνηση ποικίλει ανάλογα με τον βαθμό αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς.

Οι Deci, Ryan και οι συνεργάτες τους προτείνουν τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985, Ryan & Connell, 1989):

1. Εξωτερική ρύθμιση, όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές πηγές, όπως είναι οι αμοιβές ή οι εξαναγκασμοί. Ένας αθλητής μεγιστοποιεί την απόδοση του επειδή θέλει να κερδίσει το πριμ που του δίνει η ομάδα του. Ένας αθλητής πηγαίνει σ' όλες τις προπονήσεις επειδή φοβάται χρηματικό πρόστιμο στην αντίθετη περίπτωση.
2. Εσωτερική πίεση, όπου κάποιος πιέζει τον εαυτό του να κάνει κάτι γιατί αλλιώς θα νοιώθει άσχημα με τον εαυτό του. Εδώ ο άνθρωπος αρχίζει να εσωτερικεύει τους λόγους της συμπεριφοράς του. Κάποιος που νοιώθει άσχημα με το σώμα του αποφασίζει να πάει να αθληθεί ώστε να χάσει βάρος. Κάποια κοπέλα προσπαθεί στη διάρκεια μιας προπόνησης γιατί έτσι έχει μάθει να κάνει και θα ντρέπεται αν δεν προσπαθήσει. Η εξωτερική πηγή ρύθμισης της συμπεριφοράς όπως είναι μία αμοιβή ή τιμωρία αντικαθίσταται από μια εσωτερική πηγή. Η επιλογή για άθληση και η ένταση της προσπάθειας συνεχίζει να επιβάλλεται.
3. Αναγνωρίσιμη ρύθμιση, όπου κάποιος παρακινείται επειδή θεωρεί πολύ σημαντικό αυτό που κάνει, χωρίς αναγκαστικά να ευχαριστιέται πάρα πολύ την δραστηριότητα. Ένας αθλητής προσπαθεί να μάθει μια νέα αθλητική δεξιότητα που τη θεωρεί πολύ σημαντική. Εδώ υπάρχει πραγματική επιλογή της άθλησης χωρίς επιβολές.
4. Ολοκληρωμένη ρύθμιση, όπου κάποια συμπεριφορά ενσωματώνεται σ' ένα σύνολο συμπεριφορών που εκφράζουν τον άνθρωπο. Για παράδειγμα κάποιος ενήλικας αθλείται με τη σύζυγο του στη διάρκεια των διακοπών τους επειδή θεωρεί την άθληση και την επικοινωνία με τη σύζυγο του πραγματική έκφραση του εαυτού του. Μπορεί να ορίζει σαν υγεία την ταυτόχρονη ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης και της οικογενειακής συνοχής.

Τόσο η αναγνωρίσιμη όσο και η ολοκληρωμένη ρύθμιση κατατάσσονται στην εξωτερική παρακίνηση γιατί η επιλογή για άθληση δεν είναι αυτοσκοπός αλλά μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού. Στο παράδειγμα της αναγνωρίσιμης ρύθμισης ο σκοπός είναι η μάθηση μιας πολύ σημαντικής δραστηριότητας. Στο παράδειγμα της ολοκληρωμένης ρύθμισης ο σκοπός είναι η βελτίωση της φυσικής κατάστασης και της συνεργασίας-επικοινωνίας με τη σύζυγο. Η επιλογή

για άθληση μπορεί να μην είναι για την απόλαυση της δραστηριότητας αυτής καθ' εαυτής, όπως στο παράδειγμα της κολύμβησης όπου ο μόνος λόγος που κάποια κολυμπάει είναι για να νοιώσει μια υπέροχη αίσθηση.

Σε κάποιες περιπτώσεις οι άνθρωποι μπορεί και να μην αντιλαμβάνονται τους λόγους των πράξεων τους, να μην έχουν καν την αίσθηση ότι οι πράξεις τους καθορίζονται από τους ίδιους. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να μας πει «πραγματικά δεν καταλαβαίνω γιατί συμμετέχω σ' αυτή την ομάδα». Στην περίπτωση αυτή μιλάμε για «έλλειψη παρακίνησης». Το άτομο έχει την αίσθηση ότι δεν ελέγχει καθόλου τη συμπεριφορά του και συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση.

Σ' όλες τις περιπτώσεις η παράμετρος που προσδιορίζει το κατά πόσο κάποιος λόγος θεωρείται εσωτερικός, εξωτερικός ή καθόλου αντιληπτός λόγος είναι ο βαθμός που καθορίζει ο ίδιος ο άνθρωπος τη συμπεριφορά του. Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι λόγοι που οδηγούν κάποιον σε μια συμπεριφορά μπορούν να τοποθετηθούν με ακρίβεια σε μια συνέχεια αυτοκαθορισμού της συμπεριφοράς. Κάποιοι είναι λιγότερο αυτοκαθοριζόμενοι λόγοι, όπως οι εξωτερικοί, και κάποιοι περισσότερο αυτοκαθοριζόμενοι, όπως οι εσωτερικοί.

Σύμφωνα με τη θεωρία, σε χώρους επίτευξης οι άνθρωποι έχουν δύο κίνητρα: να πετύχουν ή να αποφύγουν την αποτυχία. Άτομα που πετυχαίνουν διακατέχονται από ισχυρά κίνητρα επιτυχίας και δεν απασχολούνται με σκέψεις για πιθανή αποτυχία. Άτομα που δεν πετυχαίνουν δεν έχουν ισχυρά κίνητρα για επιτυχία αλλά αντίθετα φοβούνται την αποτυχία. Η αξιολόγηση του κινήτρου επιτυχίας συνήθως γινόταν με το ΤΑΤ και η αξιολόγηση του κινήτρου αποφυγής αποτυχίας συνήθως γινόταν με τεστ άγχους (Mandler & Sarason, 1952).

Πέρα από τις ατομικές διαφορές στα δύο αυτά κίνητρα, η παρακίνηση επηρεάζεται και από το χώρο επίτευξης και πιο συγκεκριμένα από τις πιθανότητες επιτυχίας και από την αξία της επιτυχίας. Η πιθανότητα επιτυχίας εξαρτάται από το βαθμό δυσκολίας που προβλέπουμε ότι θα συναντήσουμε. Αν αγωνιζόμαστε με κάποιον που θεωρούμε ότι είναι αρκετά καλύτερος έχουμε και χαμηλότερες προσδοκίες επιτυχίας. Η αξία της επιτυχίας προσδιορίζει το πόσο σημαντικό είναι να πετύχουμε. Σύμφωνα με τη θεωρία, η αξία της επιτυχίας έχει σχέση αντιστρόφως ανάλογη με τις πιθανότητες επιτυχίας. Όσο πιο χαμηλή η πιθανότητα να πετύχουμε τόσο πιο μεγάλη αξία που αποδίδουμε στην επιτυχία. Για παράδειγμα, το να νικήσει ένας αθλητής τον παγκόσμιο πρωταθλητή στο άθλημα του έχει μεγάλη αξία γιατί είναι δύσκολο. Αντίθετα, όσο πιο εύκολα προβλέπουμε ότι θα πετύχουμε, τόσο πιο χαμηλή η αξία της επιτυχίας.

Η ισχύς των κινήτρων, η πιθανότητα επιτυχίας και η αξία της επιτυχίας καθορίζουν τελικά

την τάση για προσέγγιση της επιτυχίας ή την τάση για αποφυγή αποτυχίας. Σύμφωνα με τη θεωρία, όταν αξιολογούμε ότι οι πιθανότητες να πετύχουμε είναι γύρω στο 50-50, τότε εφ' όσον είμαστε άτομα που επιζητούμε την επιτυχία (έχουμε ισχυρό κίνητρο επιτυχίας) παρακινούμαστε πάρα πολύ. Αντίθετα, αν είμαστε άτομα που αποφεύγουμε την αποτυχία τότε η παρακίνηση μας είναι χαμηλή.

Η τάση για προσέγγιση επιτυχίας ή η τάση για αποφυγή αποτυχίας έχει σχέση με τα συναισθήματα που ακολουθούν μετά την επιτυχία ή την αποτυχία. Σύμφωνα με τη θεωρία, όλοι οι άνθρωποι θέλουν να βιώσουν θετικά συναισθήματα. Ωστόσο ανάλογα με τα κίνητρά τους επικεντρώνονται σε διαφορετικά συναισθήματα. Αυτοί που έχουν υψηλό κίνητρο επιτυχίας επιδιώκουν κυρίως να βιώσουν την περηφάνια που θα προκύψει μετά την επιτυχία. Αντίθετα, αυτοί που έχουν έντονο κίνητρο αποφυγής αποτυχίας προσπαθούν κυρίως να αποφύγουν την ντροπή που θα προκύψει μετά την αποτυχία (Boone, 1995).

Η δημιουργία ενός κλίματος προσανατολισμένου στη δουλειά θα πρέπει να θεωρείται πολύ πιο σημαντικός στόχος απ' ό,τι η στιγμιαία παρακίνηση των μαθητών. Κάποια παιδιά μπορεί να παίξουν ένα παιχνίδι μπάσκετ και καθώς παίζουν να τους αρέσει. Όμως, όταν αυτού του είδους το παιχνίδι κυριαρχεί στο μάθημα φυσικής αγωγής, τα παιδιά δεν αναπτύσσουν ιδιαίτερα τις ικανότητες τους. Αντιλαμβάνονται το μάθημα φυσικής αγωγής σαν ώρα αναψυχής και όχι ως περιβάλλον μάθησης. Καταλαβαίνουν ότι το κλίμα δεν είναι έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά. Αυτό δεν συμβάλλει στη μακρόχρονη παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα φυσικής αγωγής και στους χώρους άθλησης, δεν βοηθάει στη δημιουργία πιο θετικών στάσεων ως προς την άσκηση, δεν ενισχύει τον προσανατολισμό των ίδιων των παιδιών στη δουλειά, δεν ενισχύει τη διάθεση τους να μαθαίνουν νέα πράγματα και να βελτιώνουν τις ικανότητες τους. Αυτοί, όμως, είναι πρωταρχικοί στόχοι του μαθήματος φυσικής αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Ακόμη, όμως, και για μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή, είτε τα παιδιά μαθαίνουν, ή παίζουν, ή ανταγωνίζονται άλλους, πιο παρακινήμενα είναι εκείνα που (1) είναι έντονα προσανατολισμένα στη δουλειά, (2) αντιλαμβάνονται πιο έντονα ότι το περιβάλλον δίνει έμφαση στη δουλειά (Papaioannou & Kouli, 1999). Υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών στον προσανατολισμό στη δουλειά. Ορισμένα παιδιά είναι πιο έντονα προσανατολισμένα στη δουλειά από κάποια άλλα. Επίσης υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές μεταξύ των παιδιών στο πώς αντιλαμβάνονται το κλίμα παρακίνησης στο μάθημα. Στο

ίδιο ακριβώς περιβάλλον, κάποιοι μαθητές θεωρούν ότι ο καθηγητής δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη δουλειά απ' ό,τι κάποιοι άλλοι. Έτσι λοιπόν, ενώ τα παιδιά συμμετέχουν ταυτόχρονα στην ίδια δραστηριότητα, μεγαλύτερη παρακίνηση υπάρχει από τα παιδιά που είναι πιο έντονα προσανατολισμένα στη δουλειά, όπως επίσης και από εκείνα που αντιλαμβάνονται πιο έντονα ότι ο καθηγητής δίνει έμφαση στην προσωπική βελτίωση.

Είναι αυτονόητο, ότι όσο περισσότερη έμφαση δίνει ο καθηγητής στη μάθηση και στη δουλειά, τόσο πιο έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά θεωρούν όλοι οι μαθητές το κλίμα παρακίνησης στο τμήμα τους. Οι μεταξύ τους δηλαδή διαφορές στην αντίληψη του κλίματος παρακίνησης συνεχίζουν να υπάρχουν, όμως τώρα όλοι αντιλαμβάνονται ότι το κλίμα στο τμήμα τους είναι πιο έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά (Boone, 1995, Papaioannou & Kouli, 1999, Solmon, 1996, Theeboom De Knop & Weiss, 1996; Treasure, 1993). Επίσης, παρεμβάσεις αρκετών εβδομάδων ή μηνών με στόχο την ενίσχυση της έμφασης στη δουλειά δείχνουν ότι αυτό συμβάλλει θετικά και στην ενίσχυση του προσωπικού προσανατολισμού τους στη δουλειά (Lloyd & Fox, 1993, Papaioannou & Digelidis, 1998).

Συνοψίζοντας, η έμφαση των καθηγητών στη δουλειά επηρεάζει θετικά τόσο την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης όσο και τον προσωπικό προσανατολισμό στη δουλειά του κάθε μαθητή. Αμφότεροι οι παράγοντες συμβάλλουν θετικά (1) στη μακρόχρονη παρακίνηση τους, που είναι και ο σημαντικότερος στόχος του μαθήματος, (2) στην παρακίνηση των παιδιών σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Ακόμη είναι πολύ σημαντικό ότι αυτό ισχύει όχι μόνο όταν τα παιδιά αθλούνται σε θετικό κλίμα παρακίνησης, όπως είναι το περιβάλλον που δίνει έμφαση στη δουλειά, αλλά και σε αρνητικό περιβάλλον, όπως όταν καλούνται να ξεπεράσουν τους άλλους (Papaioannou & Kouli, 1999). Με άλλα λόγια, ακόμη κι αν κάποια στιγμή τα παιδιά αναγκαστούν να βρεθούν σ' ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον, όσο πιο έντονα είναι προσανατολισμένα στη δουλειά τόσο καλύτερα θα προσαρμοστούν επιδεικνύοντας υψηλότερη παρακίνηση.

Σε ένα σχολικό περιβάλλον που στρεσάρει τα παιδιά για υψηλότερη απόδοση, είναι φυσικό να διακρίνει κανείς ότι το μάθημα φυσικής αγωγής θεωρείται ώρα αναψυχής. Τα παιδιά θέλουν «να ξεδώσουν» από τα υπόλοιπα μαθήματα παίζοντας ένα παιχνίδι. Αυτή την αίσθηση ανακούφισης των παιδιών δεν πρέπει να την αντικαταστήσουμε με το στρες της αξιολόγησης και της κατάταξης ανάλογα με το βαθμό φυσικής ικανότητας.

Ωστόσο, αφήνοντας απλώς τα παιδιά να κάνουν αυτό που επιθυμούν εκείνη τη στιγμή δημιουργούμε την αίσθηση ότι στο μάθημα δεν υπάρχει έμφαση στη δουλειά και το μάθημα φυσικής αγωγής δεν έχει κάποια άλλη αξία πέρα από αυτήν της αναψυχής. Αυτό μακροπρόθεσμα όχι μόνο συμβάλλει αρνητικά στην παρακίνηση των μαθητών αλλά και υπονομεύει την αξία του μαθήματος της φυσικής αγωγής.

Πολλά παιδιά μπορεί να νιώθουν ανακούφιση, αν τα αφήσουμε να παίζουν και να κάνουν ό,τι θέλουν αλλά αυτό δεν το βρίσκουν ούτε χρήσιμο, ούτε ενδιαφέρον, ούτε προκλητικό. Κι όταν περάσει εκείνη η ώρα και αναρωτηθούν αν τους αρέσει το μάθημα φυσικής αγωγής, διαπιστώνουν ότι στην πραγματικότητα δεν τους αρέσει αφού δεν αποκομίζουν τίποτα από αυτό. Δυστυχώς, όσο λιγότερη αξία αποδίδουν στο μάθημα φυσικής αγωγής τόσο λιγότερη αξία αποδίδουν και στη φυσική δραστηριότητα, ιδιαίτερα τα παιδιά χαμηλών ικανοτήτων. Ένα τέτοιο περιβάλλον όχι μόνο δεν είναι θετικό για την αγωγή των παιδιών αλλά πιθανά να είναι και αρνητικό. Δυστυχώς, η κατάσταση αυτή ισχυροποιεί τα επιχειρήματα εκείνων που προτείνουν περιορισμό του μαθήματος φυσικής αγωγής. Αν πραγματικά θέλουμε να πείσουμε για το αντίθετο, πρέπει να προσκομίσουμε ερευνητικά δεδομένα που αποδεικνύουν τη σημασία του μαθήματος φυσικής αγωγής στην αγωγή και στην υγεία των παιδιών μας. Θετικά ερευνητικά δεδομένα μπορούμε να συλλέξουμε μόνο αν πραγματικά δοθεί έμφαση στη μάθηση, στη βελτίωση όλων, στη δουλειά.

Παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση

Η εσωτερική παρακίνηση πηγάζει από τρεις βασικές έμφυτες ανάγκες των ατόμων (Deci & Ryan, 1985):

- την ανάγκη του αυτοκαθορισμού των ενεργειών τους,
- την ανάγκη να αισθάνονται ικανοί και αποτελεσματικοί,
- την ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις.

Ανάλογα με το Βαθμό που κάποια δραστηριότητα επιτρέπει την ικανοποίηση αυτών των τριών αναγκών, τα άτομα παρακινούνται εσωτερικά για συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες.

Η ανάγκη για αυτοκαθορισμό των ενεργειών. Σύμφωνα με τον DeCharms (1968) τα άτομα έχουν την ανάγκη να νιώθουν ότι οι ενέργειες τους είναι προϊόν δικών τους αποφάσεων και ότι



προέρχονται από αυτούς. Όταν τα άτομα εκδηλώνουν μια συμπεριφορά επειδή πρέπει, για να αποφύγουν μια τιμωρία ή γιατί υπακούουν στις εντολές κάποιου άλλου, τότε είναι απίθανο να είναι εσωτερικά παρακινημένοι για αυτήν τη συμπεριφορά. Παρόμοια οι μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν στο μάθημα γιατί έτσι πρέπει, για να μην πάρουν απουσία, ή για να πάρουν καλό βαθμό δεν είναι εσωτερικά παρακινημένοι με ό,τι συνεπάγεται αυτό για τη μάθηση.

Σήμερα γνωρίζουμε ότι οι μαθητές των τάξεων στις οποίες προάγεται και διευκολύνεται ο αυτοκαθορισμός των μαθητών και των μαθητριών, έχουν θετικότερη άποψη για τον εαυτό τους και για τις σχολικές τους ικανότητες και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους από τους μαθητές σε τάξεις οι οποίες δεν προάγουν τον αυτοκαθορισμό (Ryan & Grolnick, 1986).

Ποιοι είναι οι παράγοντες που μπορούν να κάνουν τους μαθητές να νιώσουν αυτοκαθοριζόμενοι; Σύμφωνα με τη θεωρία ένας βασικός παράγοντας είναι η παροχή επιλογών. Όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα σε κάποιες δραστηριότητες ή τον τρόπο με τον οποίο θα συμμετέχουν σε αυτές, τότε νιώθουν ότι οι ίδιοι αποφασίζουν για τη συμπεριφορά τους άρα είναι πιθανότερο να αισθάνονται αυτοκαθοριζόμενοι (Deci & Ryan, 1985).

Ένας δεύτερος παράγοντας, που συμβάλλει στην αίσθηση του αυτοκαθορισμού, είναι το αν ο μαθητής έχει την πεποίθηση ότι αυτά που κάνει στο σχολείο έχουν κάποιο νόημα και χρησιμότητα για τη ζωή του. Έρευνες με Έλληνες μαθητές και μαθήτριες γυμνασίου (Papaioannou & Theodorakis, 1996) έδειξαν ότι η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και των μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής σχετιζόταν θετικά με την αξία την οποία απέδιδαν οι μαθητές στο μάθημα για τη ζωή τους.

Η ανάγκη για αίσθηση ικανότητας. Ο δεύτερος παράγοντας, που επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση είναι η αίσθηση ικανότητας. Τα άτομα έχουν την ανάγκη να αισθάνονται ικανά στις δραστηριότητες που συμμετέχουν και στην αλληλεπίδραση τους με το περιβάλλον. Έτσι επιδεικνύουν εσωτερική παρακίνηση στις δραστηριότητες εκείνες, στις οποίες αισθάνονται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα. Μεγάλος αριθμός ερευνών έχει δείξει ότι το πόσο ικανό αντιλαμβάνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες τον εαυτό τους σε κάθε μάθημα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και την παρακίνηση τους στο συγκεκριμένο μάθημα. Φυσικά η αντίληψη, την οποία αποκτούν οι μαθητές και οι μαθήτριες για τις ικανότητες τους εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό:

α) από το τι επιτυχίες έχουν, και

β) από το τι αμοιβές, επιβραβεύσεις ή σχόλια σχετικά με τις ικανότητες τους δέχονται από

τους γύρω τους.

Η ανάγκη για καλές κοινωνικές σχέσεις. Όσο πιο καλά νιώθουμε με τα πρόσωπα σε κάποιο χώρο τόσο πιο πολύ μας προσελκύει το περιβάλλον και οι δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού, η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις περιλαμβάνει τις προσπάθειες του ανθρώπου να έχει σχέσεις και να ενδιαφέρεται για κάποιους ανθρώπους με τους οποίους σχετίζεται ουσιαστικά. Όταν βρισκόμαστε με τους φίλους μας, δεν το κάνουμε για να κερδίσουμε κάποια υλικά αγαθά αλλά επειδή νιώθουμε ότι οι φίλοι μας εκφράζουν μέρος του εαυτού μας και με τη συντροφιά τους περνάμε καλά. Βρισκόμαστε μαζί τους απλά επειδή μας αρέσει να είμαστε μαζί τους κι όχι για να επωφεληθούμε σε κάτι άλλο.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στο αναλυτικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διατυπώνεται ότι σημαντικότερος στόχος είναι τα παιδιά να αποκτήσουν θετικές ψυχοκινητικές εμπειρίες, ώστε τελειώνοντας το σχολείο να συνεχίζουν να γυμνάζονται σε όλη τους τη ζωή. Στόχος δηλαδή του μαθήματος φυσικής αγωγής είναι οι μαθητές να είναι έντονα παρακινήμενοι για άσκηση. Παρ' όλα αυτά έρευνες από την πέμπτη δημοτικού ως την τρίτη λυκείου δείχνουν ότι η παρακίνηση των μαθητών για άσκηση μειώνεται δραματικά όσο τα παιδιά μεγαλώνουν (Papaioannou, 1992, 1995a, 1997, Papaioannou και Digelidis, 1996, Παπαϊωάννου, 1995, 1996α, Παπαϊωάννου & Διγγελίδης, 1996).

Η πρώτη σχετική έρευνα που έγινε σε δείγμα 700 περίπου μαθητών γυμνασίων και άλλων τόσων περίπου μαθητών λυκείων (Papaioannou, 1997, Παπαϊωάννου, 1995). Βρέθηκε ότι οι μαθητές των λυκείων έδειχναν πολύ λιγότερο ενδιαφέρον στο μάθημα φυσικής αγωγής, θεωρούσαν το μάθημα λιγότερο χρήσιμο στη ζωή τους και οι δραστηριότητες στη διάρκεια του μαθήματος τους ήταν πολύ λιγότερο προκλητικές απ' ό,τι στους μαθητές των γυμνασίων.

Ένα ακόμη εύρημα ήταν ότι οι μαθητές των λυκείων θεωρούσαν το μάθημα φυσικής αγωγής πολύ λιγότερο προσανατολισμένο στη δουλειά απ' ό,τι οι μαθητές των γυμνασίων. Για να εξετασθεί κατά πόσο οι διαφορές στην παρακίνηση μεταξύ μαθητών γυμνασίων και λυκείων θα μειωνόταν, εάν δεν υπήρχαν διαφορές στην αντίληψη του προσανατολισμού του μαθήματος στη δουλειά, χρησιμοποιήθηκε μια στατιστική ανάλυση που λέγεται ανάλυση συνδιακύμανσης. Με αυτήν εξετάστηκε το ακόλουθο ερώτημα: Τι διαφορές θα υπήρχαν στην παρακίνηση των μαθητών γυμνασίων-λυκείων, εάν το μάθημα φυσικής αγωγής ήταν στον ίδιο βαθμό προσανατολισμένο στη δουλειά τόσο στα γυμνάσια όσο και στα λύκεια;

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν οι μαθητές των λυκείων αντιλαμβάνονταν στον ίδιο βαθμό τον προσανατολισμό του μαθήματος φυσικής αγωγής στη δουλειά με τους μαθητές των γυμνασίων, η παρακίνηση τους θα ήταν υψηλότερη και ίση με αυτή των μαθητών του γυμνασίου.

Ίδια περίπου αποτελέσματα εμφανίσθηκαν και σε αρκετές ακόμη έρευνες στην Ελλάδα τα τελευταία 6 χρόνια (Παπαϊωάννου, 1996α). Για παράδειγμα, σε μια πρόσφατη μελέτη (Digelidis & Papaioannou, 1999) με περίπου 700 μαθητές πέμπτης δημοτικού, πρώτης γυμνασίου και πρώτης λυκείου, ενώ οι μαθητές λυκείου δήλωσαν ότι προσπαθούν και διασκεδάζουν στο μάθημα φυσικής αγωγής πολύ λιγότερο απ' ό,τι οι μαθητές γυμνασίου και δημοτικού, οι

διαφορές αυτές μεταξύ τους θα ήταν κατά πολύ μικρότερες, εάν το μάθημα φυσικής αγωγής στα λύκεια ήταν στον ίδιο βαθμό προσανατολισμένο στη δουλειά όσο και στα γυμνάσια.

Υπάρχει μία πληθώρα ερευνών στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας που αποδεικνύει κατηγορηματικά ότι η προαγωγή και η ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών και των μαθητριών παρουσιάζει μεγάλα πλεονεκτήματα σε σχέση με την εξωτερική παρακίνηση. Πρώτον, η εσωτερική παρακίνηση διευκολύνει τη μάθηση στο σχολείο. Για παράδειγμα, η Gottfried (1985) ανέφερε σημαντική θετική σχέση μεταξύ της εσωτερικής παρακίνησης και της σχολικής επίτευξης στα μαθηματικά, για μαθητές δημοτικού και γυμνασίου. Επίσης, υπάρχουν ισχυρές αποδείξεις ότι όταν οι μαθητές έχουν ισχυρή εσωτερική παρακίνηση για τη συμμετοχή στο μάθημα και στη μελέτη, τότε η μάθηση είναι βαθύτερη και ουσιαστικότερη, ενώ αντίθετα όταν οι μαθητές είναι εξωτερικά παρακινημένοι τότε, συχνά καταφεύγουν σε επιφανειακή μάθηση απομνημονεύοντας άκριτα ή επιχειρώντας να κάνουν επίδειξη των γνώσεων τους στο δάσκαλο (Pintrich, 1999).

Δεύτερον, η εσωτερική παρακίνηση είναι απαραίτητη για τη συνεχή ενασχόληση με τη δραστηριότητα. Αντίθετα με την εξωτερική παρακίνηση, όπου μόλις εκλείψουν οι εξωτερικές αμοιβές το άτομο σταματάει τη δραστηριότητα, το εσωτερικά παρακινημένο άτομο συνεχίζει να προσπαθεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Έτσι οι Vallerand & Bissonnette (1992) βρήκαν ότι, σε σχέση με τους εξωτερικά παρακινημένους, οι εσωτερικά παρακινημένοι φοιτητές ήταν πιο πιθανό να επιμείνουν σε κάποιο μάθημα στο οποίο αποτύγχαναν. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη φυσική αγωγή, αν θέλουμε να ελπίζουμε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα συνεχίζουν να ασκούνται μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο. Για να επιτευχθεί αυτό, κρίνεται απαραίτητο η άσκηση να γίνει ελκυστική για τους μαθητές, έτσι ώστε να απολαμβάνουν τη συμμετοχή τους σε κινητικές δραστηριότητες. Με άλλα λόγια, επιβάλλεται να αναπτύξουμε την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και των μαθητριών προς την άσκηση.

Τρίτον, διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι η εσωτερική παρακίνηση σχετίζεται με την καλύτερη προσαρμογή των μαθητών και των μαθητριών στο σχολείο. Έτσι οι Ryan & Connell (1989) ανέφεραν ότι οι εσωτερικά παρακινημένοι μαθητές είχαν πιο θετικά συναισθήματα μέσα στην τάξη, παρουσίαζαν συμπτώματα στρες σε μικρότερο βαθμό, και αντιμετώπιζαν τις δυσκολίες πιο θετικά από ό,τι οι εξωτερικά παρακινημένοι μαθητές και μαθήτριες.

Παρόμοια ευρήματα έχουν βρεθεί και στο χώρο της φυσικής αγωγής. Στην έρευνα των Goudas, Biddle, & Fox (1994), η οποία περιγράφεται στην αρχή του κεφαλαίου, όσο ισχυρότερη ήταν η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και των μαθητριών για δραστηριότητες στη φυσική αγωγή τόσο ισχυρότερη ήταν και η πρόθεση τους να συνεχίσουν να ασχολούνται με αυτές στο μέλλον. Οι Goudas, Biddle & Underwood (1994) εξέτασαν την εσωτερική παρακίνηση φοιτητών ενός πανεπιστημιακού τμήματος φυσικής αγωγής για το μάθημα της ενόργανης γυμναστικής στην αρχή του εξαμήνου. Στο τέλος του εξαμήνου εξέτασαν τη βαθμολογία των φοιτητών στις εξετάσεις καθώς και την πρόθεση των φοιτητών να επιλέξουν το μάθημα της ενόργανης γυμναστικής σε ένα από τα επόμενα έτη. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσο μεγαλύτερη ήταν η εσωτερική παρακίνηση των φοιτητών στην αρχή του εξαμήνου, τόσο καλύτερους βαθμούς πήραν και τόσο ισχυρότερη ήταν η πρόθεση τους να επιλέξουν το ίδιο μάθημα ξανά.

Τέλος, σε ένα ελεγχόμενο πείραμα (Goudas, Biddle, Fox, & Underwood, 1995) μαθήτριες γυμνασίου διδάχτηκαν αγωνίσματα στίβου με δύο διαφορετικές μεθόδους, η μία εκ των οποίων διευκόλυνε την ανάπτυξη της εσωτερικής παρακίνησης. Όπως φάνηκε από συνεντεύξεις με τις μαθήτριες, τα μαθήματα που έγιναν με αυτήν τη μέθοδο τους ήταν πιο ελκυστικά, και μπόρεσαν να αποδώσουν σε αυτά καλύτερα.

Για όλους αυτούς τους λόγους είναι αναγκαίο να αναπτύξουμε στο μάθημα της φυσικής αγωγής την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών προς την άσκηση. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει να επηρεάσουμε τους παράγοντες, οι οποίοι καθορίζουν την εσωτερική παρακίνηση.

Παρ' όλα αυτά, εκείνο που συχνά δεν λαμβάνεται υπόψη είναι το πώς κάθε παιδί αξιολογεί την ικανότητα του. Με άλλα λόγια ποια είναι τα σημεία αναφοράς σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά κρίνουν αν είναι ικανά ή όχι στον αθλητισμό και στις φυσικές δραστηριότητες.

Ο Nicholls (1989) έχει δείξει ότι παιδιά μεγαλύτερα από 11-12 ετών έχουν πλήρως αναπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους, για να κρίνουν την ικανότητα τους.

Στον πρώτο από αυτούς που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation) η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων. Με άλλα λόγια, ο μαθητής ή η μαθήτρια συγκρίνει την αθλητική του/της ικανότητα με αυτή των άλλων και κατατάσσει τον εαυτό του/της ανάλογα. Το ερώτημα που θέτει ο μαθητής και η μαθήτρια στον εαυτό του/της είναι «σε

ασκήσεις της ίδιας δυσκολίας και με την ίδια προσπάθεια, ποιος τα καταφέρνει καλύτερα;».

Στον δεύτερο, που ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation) η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που το ίδιο κατέβαλε, με το αν κατέκτησε καινούργιες δεξιότητες και με το αν υπήρξε ατομική βελτίωση. Έτσι, τα ερωτήματα εδώ είναι «Προσπάθησα αρκετά;», «Έμαθα κάτι καινούργιο;» «Βελτιώθηκα από την προηγούμενη φορά που ξανακάναμε την ίδια άσκηση;».

Είναι φανερό ότι τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη δουλειά αισθάνονται επιτυχημένα, ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από την απόδοση τους. Αυτό συμβαίνει επειδή για τα άτομα αυτά σημαντικό είναι να καταβάλουν τη μέγιστη προσπάθεια και να βελτιωθούν. Αυτό δεν σημαίνει ότι η νίκη και η διάκριση είναι άνευ σημασίας για τα συγκεκριμένα παιδιά. Αυτό που διαφέρει είναι το πώς αντιδρούν στην αποτυχία και την επιτυχία. Και οι δύο αυτές καταστάσεις εκλαμβάνονται ως ερεθίσματα για βελτίωση και για περαιτέρω προσπάθεια. Η ικανοποίηση από τη βελτίωση των προσωπικών τους επιδόσεων και ικανοτήτων τους ωθεί σε νέα προσπάθεια. Τα πιθανά προβλήματα που προκύπτουν και που πιθανά σταματούν την περαιτέρω βελτίωση της προσωπικής απόδοσης καλούν για επίλυση και δεν προξενούν φόβο ή ντροπή (Παπαιωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 1999).

Αντίθετα, τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα "στο εγώ" είναι πολύ πιθανό ότι θα σταματήσουν να καταβάλουν προσπάθεια ύστερα από αποτυχίες, καθώς δεν θα μπορούν να αισθανθούν επιτυχημένα ξεπερνώντας τους άλλους. Ιδιαίτερα τα παιδιά που δεν έχουν μεγάλες ικανότητες αισθάνονται αγχωμένα, μειονεκτικά, ντροπιασμένα και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα. Αυτός θεωρείται βασικός παράγοντας για την απομάκρυνση από τους χώρους άθλησης παιδιών μεγαλύτερων των 11-12 ετών. Γιατί, όμως, μόνο μετά από αυτή την ηλικία κι όχι νωρίτερα;

Όπως αναφέρθηκε, αυτό που επηρεάζει κάποιον μαθητή ή μαθήτριά να προβλέψει αν θα πετύχει ή θα αποτύχει σε κάποια δραστηριότητα είναι το πόσο ικανός ή ικανή νιώθει στην εν λόγω δραστηριότητα. Το επίπεδο της ικανότητας κάποιου ή κάποιας το συμπεραίνουμε από το αποτέλεσμα του/της.

Επιπλέον, θα πρέπει να πληρούνται και οι παρακάτω προϋποθέσεις:

1. Για να συμπεραίνουμε ότι κάποιος είναι ικανός πρέπει το αποτέλεσμα να αποδίδεται

πραγματικά σ' αυτόν και να μην είναι τυχαίο. Σύμφωνα με τις έρευνες του Nicholls και των συνεργατών του στον κλάδο της γενικής ψυχολογίας (Nicholls & Miller, 1984a; 1984b), τα παιδιά αρχίζουν να διαφοροποιούν τις έννοιες τύχη και ικανότητα μετά την ηλικία των 6 ετών και διακρίνουν πλήρως αυτές τις έννοιες στην ηλικία των 13 ετών. Για παράδειγμα, αν δούμε για πρώτη φορά κάποιον να ρίχνει ένα βέλος και να πετυχαίνει κέντρο, θα πούμε ότι μπορεί να είναι ικανός στη ρίψη βέλους αλλά ενδέχεται και να ήταν τυχερός. Αυτό δεν το καταλαβαίνουν τα μικρά παιδιά, που κρίνουν μόνο με βάση το αποτέλεσμα.

2. Για να πούμε ότι κάποια είναι ικανή θα πρέπει να αποδίδει καλύτερα από το μέσο όρο των συμμαθητριών της. Χρειάζεται να τα καταφέρνει σε μία κατά γενική ομολογία δύσκολη άσκηση. Δύσκολη είναι η άσκηση στην οποία λίγοι μπορούν να τα καταφέρουν. Οι έρευνες στη γενική ψυχολογία δείχνουν ότι τα παιδιά κατανοούν τις παραπάνω συσχετίσεις μετά την ηλικία των 6-7 ετών.
3. Για να κρίνουμε το επίπεδο της ικανότητας ενός παιδιού θα πρέπει να λάβουμε υπόψη την προσπάθεια που καταβάλει τη στιγμή που το παρατηρούμε. Όταν δυο παιδιά φέρνουν το ίδιο αποτέλεσμα, το πρώτο προσπαθώντας πολύ ενώ το δεύτερο λίγο, λέμε ότι μεγαλύτερη ικανότητα έχει το δεύτερο. Την πλήρη διαφοροποίηση των εννοιών ικανότητα-προσπάθεια την παρατηρούμε συνήθως στην ηλικία των 11-12 ετών. Έτσι, μαθητές που είναι στην τρίτη δημοτικού ή σε μικρότερη τάξη δεν κατανοούν, για παράδειγμα, ότι αν δύο παιδιά ρίχνουν ένα μπαλάκι στην ίδια απόσταση, και το ένα παιδί έχει πάρει φόρα ενώ το άλλο όχι, μεγαλύτερη ικανότητα έχει αυτό που πέταξε χωρίς φόρα. Αυτό έχουν δείξει τόσο οι έρευνες στη γενική ψυχολογία αλλά και πρόσφατες μελέτες στο χώρο του αθλητισμού (Smith & Whitehead, 1994; Walling, 1994).

Η αξία των παραπάνω παρατηρήσεων έχει άμεση σχέση με την παρακίνηση των παιδιών. Π.χ. ένα παιδί στη δευτέρα τάξη δημοτικού μπορεί ν' αποτύχει επανειλημμένως σε μία άσκηση που οι άλλοι τα καταφέρνουν με την πρώτη. Το πιο πιθανό είναι να μη χάνει τις ελπίδες του και να συνεχίζει να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, επειδή δεν έχει καταλάβει ακόμη ότι, ίσως, να μην είναι από τη φύση του ικανό σ' αυτή την άσκηση. Αυτό δεν παρατηρείται σε παιδιά πέμπτης δημοτικού, που μειώνουν την προσπάθεια τους, ακριβώς επειδή νιώθουν ότι δεν έχουν γεννηθεί για να είναι ικανά σ' αυτή την άσκηση. Αυτό τουλάχιστον έχει διαπιστωθεί από πειράματα (π.χ. Miller, 1985).

Όπως, όμως, αναφέρθηκε προηγουμένως, αν τα άτομα είναι πολύ έντονα προσανατολισμένα στη δουλειά, τότε δεν τα ενδιαφέρει αν έχουν γεννηθεί ικανά, αλλά πώς θα αναπτύξουν περισσότερο την ικανότητα τους.

Στον τομέα του αθλητισμού υπάρχουν ήδη πολλές έρευνες (βλέπε ανασκόπηση της Duda, 1993) που έχουν δείξει ότι ο προσανατολισμός στη δουλειά είναι θετικά συσχετισμένος με υψηλή παρακίνηση σε αθλητές όλων των επιπέδων, από αρχάρια παιδιά έως πρωταθλητές και πρωταθλήτριες. Το ίδιο δείχνουν και σχετικές έρευνες στο σχολείο. Σε μια πρόσφατη σχετική έρευνα (Goudas, Biddle, & Fox, 1994a) 250 μαθητές συμμετείχαν σε ένα τεστ αερόβιας φυσικής κατάστασης και ρωτήθηκαν για το πόσο ικανοποιημένοι ένιωσαν από την απόδοση τους στο τεστ, για το πόσο τους άρεσε το τεστ, καθώς και για το πόσο στρες είχαν κατά τη διάρκεια του τεστ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι από τους μαθητές που είχαν τη χαμηλότερη απόδοση στο τεστ, αυτοί που ήταν προσανατολισμένοι στη δουλειά ανέφεραν ότι ήταν πιο ικανοποιημένοι από την απόδοση τους, ότι τους άρεσε η συμμετοχή τους στο τεστ και ότι είχαν λιγότερο στρες από όσους ήταν προσανατολισμένοι στο εγώ. Έτσι, η χαμηλή απόδοση δεν ήταν αποτρεπτικός παράγοντας για τους πρώτους, ενώ ήταν για τους δεύτερους. Σε άλλη σχετική έρευνα (Fox, Goudas, Biddle, Duda, & Armstrong, 1994), παιδιά που ήταν προσανατολισμένα στη δουλειά, ανέφεραν ότι είχαν λιγότερο στρες κατά τη συμμετοχή τους σε σπορ εκτός σχολείου ανεξάρτητα από την ικανότητα τους.

Μελέτες στο μάθημα της φυσικής αγωγής τόσο στην Ελλάδα (Papaioannou, 1992; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 1996) όσο και στο εξωτερικό (Goudas, Biddle & Fox, 1994; Goudas, Biddle & Underwood, 1995) δείχνουν ότι ενώ ο προσανατολισμός στη δουλειά έχει υψηλή θετική σχέση με την παρακίνηση των μαθητών, ο προσανατολισμός στο εγώ δεν έχει απολύτως καμία σχέση. Αυτό που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι ότι το πόσο ικανά νιώθουν τα παιδιά σε αθλητικές δραστηριότητες ενδέχεται να επηρεάζει την παρακίνηση τους στο μάθημα φυσικής αγωγής, ωστόσο σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό επηρεάζει την παρακίνηση τους το πόσο προσανατολισμένα είναι στη δουλειά. Κι όταν κάνουμε λόγο για παρακίνηση μαθητών, αναφερόμαστε στο πόσο πολύ προσπαθούν και διασκεδάζουν στο μάθημα φυσικής αγωγής, πόσο ευχάριστο, χρήσιμο και προκλητικό βρίσκουν το μάθημα φυσικής αγωγής, πόσο εντατικά σκοπεύουν να προσπαθούν και να μην απουσιάζουν σ' όλα τα

μαθήματα φυσικής αγωγής και κατά πόσο έχουν θετική στάση προς την άσκηση οι μαθητές.

Η ανάπτυξη ενός ερωτηματολογίου (Papaioannou, 1992; 1994) μας έδωσε τη δυνατότητα να μετρήσουμε το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές το κλίμα παρακίνησης στην τάξη φυσικής αγωγής. Χρησιμοποιώντας αυτό το ερωτηματολόγιο σε 7 διαφορετικές μελέτες και συνολικό δείγμα που ξεπερνά τους 4.000 Έλληνες μαθητές και μαθήτριες (Papaioannou, 1995; Παπαϊωάννου, 1996) βρέθηκε μεταξύ άλλων ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα στην τάξη της φυσικής αγωγής ήταν προσανατολισμένο στη δουλειά, το έβρισκαν πιο χρήσιμο, ευχάριστο και προκλητικό, είχαν την πρόθεση να κάνουν όσο το δυνατόν λιγότερες απουσίες, προσπαθούσαν πολύ, διασκεδάζαν και γενικά ήταν πιο ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους από ό,τι οι μαθητές και οι μαθήτριες που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα είχε ως προσανατολισμό να αναδείξει τους μαθητές με την καλύτερη απόδοση. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι ερευνητές χρησιμοποιώντας μια παραλλαγή αυτού του ερωτηματολογίου σε δείγματα Άγγλων (Goudas & Biddle, 1994) και Γάλλων μαθητών και μαθητριών (Biddle, Cury, Goudas, Sarazzin, Famoze & Durand, 1995). Τα αποτελέσματα είναι παρόμοια με αυτά που έχουν σημειωθεί σε άλλα μαθήματα (Ames, 1992) και στον αγωνιστικό αθλητισμό (Seifriz, Duda, & Chi, 1992; Walling, Duda, & Chi, 1993).

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός συνηθισμένου ελληνικού τμήματος φυσικής αγωγής, που είναι έντονα προσανατολισμένο στη δουλειά; Σε μια μελέτη (Papaioannou, 1993) παρατηρήθηκαν 8 ελληνικά σχολικά τμήματα φυσικής αγωγής που αντιστοιχούσαν σε 8 διαφορετικούς καθηγητές φυσικής αγωγής. Αυτά, με βάση τις απαντήσεις των μαθητών αναφορικά με το κλίμα παρακίνησης, διέφεραν στατιστικά μεταξύ τους ως προς την έμφαση που έδιναν στη βελτίωση του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας. Τα 4 τμήματα ήταν πιο έντονα προσανατολισμένα στη δουλειά από τα υπόλοιπα 4 τμήματα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μια σημαντική παράμετρος, που καθορίζει τον προσανατολισμό του τμήματος στη δουλειά, είναι ο χρόνος που αφιερώνει ο καθηγητής φυσικής αγωγής για διδασκαλία και ο χρόνος που οι μαθητές κάνουν πρακτική εξάσκηση των ασκήσεων. Αντίθετα, σε τμήματα που έδιναν μικρότερη έμφαση στη δουλειά παρατηρήθηκε περισσότερο παιχνίδι, μη εποπτευόμενο από τον καθηγητή. Επίσης, στα συγκεκριμένα τμήματα οι μαθητές ήταν πιο συχνά εκτός καθήκοντος, δηλαδή ασχολούνταν με δραστηριότητες άσχετες με το στόχο του μαθήματος (π.χ. ενοχλούσαν συμμαθητές τους, κυνηγούσαν μια μπάλα έξω από το γήπεδο κλπ.).



ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα κίνητρα παρακίνησης των μαθητών Γυμνασίου για συμμετοχή και επίτευξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

H0 Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στην παρακίνηση τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο.

H1 Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια.

Τα αγόρια θα έχουν καλύτερες κινητικές ικανότητες σε σχέση με τα κορίτσια στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 152 συνολικά μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου (αγόρια n=61, κορίτσια n=91) αστικών και ημιαστικών περιοχών.

ΦΥΛΛΟ	N	Mean	SD
ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ			
ΑΓΟΡΙΑ	61	14.51	57
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	14.36	51

Όργανο μέτρησης

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το AMPET (Achievement Motivation in Physical Education Test) στην ελληνική έκδοσή του (Patsiaouras et al., 2004).

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 64 ερωτήσεις, 8 για κάθε παράγοντα. Οι παράγοντες που αξιολογεί το AMPET είναι:

- στρατηγική – μεθόδευση εκμάθησης
- παράκαμψη εμποδίων
- Εργατικότητα – ζήλος και σοβαρότητα
- Κινητική ικανότητα
- Αξία – χρησιμότητα της μάθησης
- Άγχος για καταστάσεις που προκαλούν στρες
- Άγχος αποτυχίας
- Κλίμακα ψεύδους 8 ερωτήσεων που σκοπό έχει να ελέγξει την ακρίβεια των ισχυρισμών των εξεταζόμενων.

Οι απαντήσεις δίνονταν σε 5-θμια κλίμακα (1=διαφωνώ απόλυτα, 2=διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=συμφωνώ, 5=συμφωνώ απόλυτα).

Διαδικασία μέτρησης

Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν προσωπικά από τον ερευνητή και συμπληρώθηκαν επί τόπου. Στους μαθητές τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς.

Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε σε μια σειρά από στατιστικές δοκιμασίες, οι οποίες έγιναν με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Statistical Package For Social Sciences (SPSS). Πιο συγκεκριμένα υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και ο δείκτης r Pearson.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους παράγοντες παράκαμψη εμποδίων, εργατικότητα – ζήλος, σοβαρότητα και κινητική ικανότητα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	ΦΥΛΟ	N	M	SD	t	df	p
VL	ΑΓΟΡΙΑ	61	24.03	4.97	1.78	150	0.07
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	22.08	4.94			
ASCS	ΑΓΟΡΙΑ	61	23,25	6,595	-.57	150	.56
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	23,93	7,645			
FA	ΑΓΟΡΙΑ	61	22,00	6,164	.36	150	.71
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	21,63	6,257			
LIE	ΑΓΟΡΙΑ	61	28,62	4,796	37	150	.71
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	28,32	5,077			
LS	ΑΓΟΡΙΑ	61	27.02	5.13	1.35	150	.17
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	25.91	4.76			
OO	ΑΓΟΡΙΑ	61	30.52	4.78	2.60	150	.01
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	28.34	5.24			
DS	ΑΓΟΡΙΑ	61	30.72	4.45	2.62	150	.10
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	28.62	5.10			
CMA	ΑΓΟΡΙΑ	61	24.03	4.97	2.38	150	.01
	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	91	22.08	4.94			

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι τα αγόρια έχουν καλύτερες κινητικές ικανότητες και χρησιμοποιούν καλύτερη στρατηγική στην παράκαμψη εμποδίων, ενώ παρουσιάζουν μεγαλύτερο ζήλο και σοβαρότητα κατά την εκμάθηση στη φυσική αγωγή σε σχέση με τα κορίτσια.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ- ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όσοι άνθρωποι έχουν την τάση να πετύχουν αναζητούν προκλητικές καταστάσεις, καθήκοντα που είναι σχετικά δύσκολα για τα μέτρα τους που όμως αν πετύχουν θα νοιώθουν περήφανοι. Η συνεχής προσπάθεια σε δύσκολα πράγματα βελτιώνει περαιτέρω τις ικανότητες τους κι αυτό οδηγεί σε ολοένα και μεγαλύτερες επιδόσεις. Αντίθετα, οι άνθρωποι με τάση αποφυγής αποτυχίας αποφεύγουν τις προκλητικές καταστάσεις με αποτέλεσμα να μη προσπαθούν ιδιαίτερα, να μη βελτιώνουν τις ικανότητές τους και να οδηγούνται συνεχώς σε ολοένα και χαμηλότερες επιδόσεις. Η θεωρία προέβλεπε ότι οι άνθρωποι αυτοί επιλέγουν είτε εύκολα είτε πολύ δύσκολα καθήκοντα (Θεοδωράκης, Γούδας & Παπαιωάννου, 1998).

Η έρευνα υποστήριξε τις προβλέψεις της θεωρίας που αφορούν στην παρακίνηση των ανθρώπων με ισχυρό κίνητρο επιτυχίας. Ωστόσο, οι προβλέψεις της θεωρίας για τις επιλογές ατόμων με κίνητρο αποφυγής αποτυχίας δεν επαληθεύθηκαν σ' όλες τις έρευνες (Roberts, 1972). Η θεωρία επικρίθηκε για τη μεγάλη έμφαση που έδωσε σε χαρακτηριστικά προσωπικότητας για να εξηγήσει την ανθρώπινη παρακίνηση και γιατί δεν είχε δια-πολιτιστική ισχύ, δεν εξηγούσε επαρκώς την παρακίνηση για επίτευξη σε λαούς που δεν υιοθετούν τον Δυτικό τρόπο ζωής (Maehr, 1974).

Επιπλέον, η θεωρία δεν έπαιρνε υπ' όψη της το ρόλο της αντίληψης των ανθρώπων για τον εαυτό τους, που είναι μια βασική παράμετρος για την εξήγηση της ανθρώπινης παρακίνησης σ' όλες τις σύγχρονες θεωρίες.

Τέλος, πολλοί επιστήμονες επέκριναν το γεγονός ότι στο μεγαλύτερο μέρος της η θεωρία στηρίχθηκε σε εργαστηριακές μελέτες και σε μία μόνο μεταβλητή, το κίνητρο επιτυχίας (deCharms, 1980, Hunt, 1980). Παρ' όλα αυτά, η θεωρία των McClelland-Atkinson επηρέασε όλες τις σύγχρονες θεωρίες παρακίνησης για επίτευξη. Η ερμηνεία της παρακίνησης για επίτευξη με βάση την αξία και την πιθανότητα επιτυχίας όπως και αρκετές προβλέψεις, σαν αυτές που αφορούν τις επιλογές και επιδόσεις ατόμων που επιζητούν την επιτυχία, εξακολουθούν να ισχύουν μέχρι σήμερα.

Εδώ και αρκετά χρόνια είναι γνωστό ότι η ικανότητα και η επιτυχία στις φυσικές

δραστηριότητες είναι βασικός παράγοντας παρακίνησης (Roberts, Kleiber & Duda, 1981). Όλοι μας διοχετεύουμε την ενέργεια μας σε δραστηριότητες στις οποίες νιώθουμε ικανοί, έτσι ώστε να αποκομίζουμε ευχαρίστηση από τυχόν επιτυχίες. Παρομοίως, τα παιδιά που αισθάνονται πιο ικανά στις αθλητικές δραστηριότητες παρουσιάζουν και υψηλότερη παρακίνηση.

Αντίθετα, η μειωμένη ικανότητα είναι σίγουρα ανασταλτικός παράγοντας στην παρακίνηση των παιδιών στη φυσική αγωγή. Με αυτό το σκεπτικό, σε διάφορα αναλυτικά προγράμματα τονίζεται ότι πρέπει να δίνονται ευκαιρίες για επιτυχία σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, προσαρμόζοντας το επίπεδο δυσκολίας των δραστηριοτήτων ανάλογα με τις ατομικές δυνατότητες του μαθητή και της μαθήτριας. Αυτό σίγουρα είναι σωστό, αφού έτσι όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το πόσο ικανά είναι στον αθλητισμό, θα έχουν να αντιμετωπίσουν ασκήσεις που αντιστοιχούν στα μέτρα τους. Έτσι, θα έχουν υψηλές προσδοκίες επιτυχίας σε δραστηριότητες που αξίζει τον κόπο να προσπαθήσουν, επειδή θα είναι μεν σχετικά δύσκολο να τις καταφέρουν, ωστόσο, όχι αδύνατο.

Τέλος μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να διερευνήσουν επακριβώς ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τον συγκεκριμένο παράγοντα σε σχέση με το φύλο στις σχολικές τάξεις του Γυμνασίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Mandler, G., & Sarason, S.B. (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166 – 173.
- Boone, J. (1995). Achievement goals and motivational climates for physical education. Unpublished doctoral dissertation, Louisiana State University, Baton Rouge.
- Lloyd, J., & Fox, K.R. (1992). Achievement goals and motivation to exercise in adolescent girls: a preliminary intervention study. *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 11, 12-16.
- Nicholls, J.G. (1989). The competitive ethos and democratic education. Cambridge: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1992). Students' motivation in physical education classes which are perceived to have different goal perspectives. Unpublished doctoral dissertation, University of Manchester, England.
- Papaioannou, A. (1995a). Motivation and goal perspectives in children's physical education. In S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 245-269). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A. & Diggelidis, N. (1996). Developmental differences in students' motivation, goal orientations, perceived motivational climate and perceptions of self in Greek physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, Supplement, 15.
- Papaioannou, A. & Diggelidis, N. (1998). Effects of a 7-month intervention study on students' motivation in physical education. In Y. Theodorakis, M. Goudas, K. Bagiatis, (Eds.), *2nd International Congress on Sport Psychology*, (pp. 132-134). University of Thessaly Press.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.

- Roberts, G.C., Kleiber, D.L., Duda, J.L. (1981). An analysis of motivation in children's sport. The role of perceived competence in participation. *Journal of Sport Psychology*, 3, 206-216.
- Smith, A.G., & Whitehead, J. (June, 1994). Towards the evaluation of children's development in reasoning about ability and effort in sport. Paper presented to the North American Society for Psychology of Sport and Physical Activity, Clearwater, FL.
- Theeboom, M., De Knop, P., & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: A field-based intervention study. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Παπαϊωάννου, Α. (1995). «Πάρτε μπάλες και παίζετε»: Πόσο στ' αλήθεια αρέσει αυτό στους μαθητές; Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 1ο Συνέδριο της Ένωσης Γυμναστών Βορείου Ελλάδος, Θεσσαλονίκη.
- Παπαϊωάννου, Α. (Μάρτιος, 1996α). 1750 μαθητές λυκείου απαντούν ότι θα προσπαθούσαν στο μάθημα φυσικής αγωγής αν μάθαιναν κάτι ευχάριστο και χρήσιμο για τη ζωή τους. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής, Αθήνα.
- Παπαϊωάννου, Α., & Αιγγελίδης Ν. (Μάρτιος, 1996). «Όσο μεγαλώνουμε τόσο μισούμε τη φυσική αγωγή και τον εαυτό μας, όταν ασκείται...»: Μεταβολές στην παρακίνηση μαθητών από το δημοτικό στο λύκειο. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής, Αθήνα.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., & 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.
- 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.
- Θεοδωράκης Γ, Γούδας Μ. & Παπαϊωάννου Α. (1998). Η ψυχολογία της υπεροχής στον

αθλητισμό, εκδόσεις Salto.

- Παπαιωάννου Α., Θεοδωράκης Ι. & Γούδας Μ.(1999).Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής, εκδόσεις Salto.
- Vallerand, R.J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and motivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.