

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΝΤΕ ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ
ΑΓΩΓΗΣ

του

Ιωάννου Γ. Τομπούλογλου

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

Κομοτηνή

2006

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1^{ος} Επιβλέπων: Παπαϊωάννου Αθανάσιος, Αν. Καθηγητής

2^{ος} Επιπλέων: Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής

3^{ος} Επιβλέπων: Διγγελίδης Νικόλαος, Λέκτορας



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

Αριθ. Εισ.: 5103/1

Ημερ. Εισ.: 29-11-2006

Δωρεά:

Ταξιθετικός Κωδικός: Δ

796.07

TOM

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000086832

© 2006

Ιωάννου Γ. Τοπούλογλου

ALL RIGHTS RESERVED

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ιωάννης Τομπούλογλου: Αξιολόγηση πέντε στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής

(Υπό την επίβλεψη του Αναπλ. Καθηγητή κ. Παπαϊωάννου Αθανάσιου)

Στο πλαίσιο του γενικότερου ερευνητικού ενδιαφέροντος για τους προσανατολισμούς των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο αξιολόγησης πέντε στόχων. Μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ Δημοτικού, της Β΄ Γυμνασίου και της Α΄ Λυκείου (n=1288) από την ανατολική και δυτική Θεσσαλονίκη συμπλήρωσαν μια σειρά ερωτηματολογίων. Η παραγοντική ανάλυση επιβεβαίωσε την ύπαρξη των πέντε παραγόντων που είναι η «προσέγγιση της μάθησης», η «αποφυγή της μάθησης», η «προσέγγιση της επίδοσης», η «αποφυγή της επίδοσης» και η «κοινωνική αποδοχή». Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την εσωτερική συνοχή του ερωτηματολογίου των στόχων ενώ η ανάλυση συσχέτισης έδειξε τόσο την υψηλή θετική σχέση του στόχου της μάθησης με την εσωτερική παρακίνηση όσο και τις αναμενόμενες σχέσεις των στόχων με τους διαφορετικούς τύπους της παρακίνησης, τις αντιλήψεις της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους, το φόβο της αποτυχίας και τη συχνότητα άσκησης. Για άλλη μια φορά αποκαλύφθηκε επίσης η σταδιακή μείωση της εσωτερικής παρακίνησης και της υιοθέτησης του στόχου της μάθησης με την αύξηση της ηλικίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Το σύνολο των αποτελεσμάτων υποστηρίζουν τη δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των στόχων.

Λέξεις κλειδιά : στόχοι επίτευξης, προσανατολισμός μάθησης, παρακίνηση, φυσική αγωγή

ABSTRACT

**Ioannis Tombouloglou : Evaluation of five achievement goals in physical education
(Under the supervision of Associate Professor Papaioannou Athanasios)**

Based on goal orientation theory a questionnaire was developed assessing five goals in physical education. Students of the sixth class of primary school, second class of junior high school and first class of senior high school (n=1288), from east and west Thessaloniki, completed a series of questionnaires. The factor analysis confirmed the existence of five factors, which are the mastery-approach, the mastery-avoidance, the performance-approach, the performance- avoidance and the social approval. The results confirmed the internal consistency of the scales. Correlation analysis showed the high positive relation of mastery goal with intrinsic motivation and the expected relations of goals with the different types of motivation, perceptions of teacher's emphasis on goals, fear of failure and frequency of exercise involvement. The progressive decline of intrinsic motivation and mastery goal adoption with age emerged in this study too. The results support the construct validity of the questionnaire assessing five goals in physical education.

Key words : achievement goals, learning orientation, motivation, physical education

Ευχαριστίες

Οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στον επιβλέποντα καθηγητή κ. Αθανάσιο Παπαϊωάννου, Αναπληρωτή καθηγητή, για την εμπιστοσύνη, τη συμπαράσταση και την καθοδήγηση που μου προσέφερε στη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

Θερμά ευχαριστώ τους Ιωάννη Θεοδωράκη, Αναπληρωτή Καθηγητή και Νίκο Διγγελίδη, Λέκτορα για την τιμή που μου κάνανε να συμμετάσχουν στην τριμελή επιτροπή.

Τους εκπαιδευτικούς, δάσκαλους και καθηγητές, που ήταν τόσο φιλικοί και εξυπηρετικοί, αλλά και τους μαθητές και μαθήτριες που χωρίς την δική τους συμμετοχή η έρευνα αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί.

Τέλος θα ήθελα μέσα από την καρδιά μου να ευχαριστήσω την γυναίκα μου Ασημίνα που, παρά τις μεγάλες υποχρεώσεις μας, στάθηκε δίπλα μου με πίστη, υπομονή και αγάπη κατά τη διετία των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	III
ABSTRACT.....	IV
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	VI
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	IX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	IX
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	X
I ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
Καθορισμός του προβλήματος.....	5
Σημασία της έρευνας.....	6
Σκοπός της έρευνας.....	6
Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί.....	7
Υποθέσεις της έρευνας.....	7
Περιορισμοί της έρευνας.....	8
II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	9
Τα είδη της παρακίνησης.....	9
Η παρακίνηση ως συνιστώσα πολλών ατομικών και κοινωνικών επιρροών.....	11
Το κλίμα παρακίνησης της σχολικής τάξης.....	13
Ενέργεια του κοινωνικού παράγοντα.....	15

Οι προσανατολισμοί των στόχων.....	18
Ατομικές και αναπτυξιακές διαφορές - Ο προσανατολισμός του στόχου γενικά.....	18
Ενίσχυση και προστασία του εγώ.....	20
Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής	23
Προσέγγιση κι αποφυγή της μάθησης.....	24
Ο φόβος της αποτυχίας και η μέτρησή του.....	26
Συχνότητα άσκησης.....	27
 III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	 29
Δείγμα.....	29
Διαδικασία της μέτρησης.....	29
Περιγραφή των οργάνων μέτρησης.....	30
Ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των στόχων στο μάθημα φυσικής αγωγής.....	30
Ερωτηματολόγιο των τύπων της παρακίνησης.....	31
Ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους.....	31
Ερωτηματολόγιο του φόβου της αποτυχίας.....	32
Ερωτηματολόγιο συμμετοχής στην άσκηση.....	32
Σχεδιασμός της έρευνας.....	32
 IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	 33
Διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων.....	33
Ερωτηματολόγιο μέτρησης προσανατολισμού των στόχων.....	33
Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους.....	35
Ερωτηματολόγιο μέτρησης των τύπων της παρακίνησης.....	37
Ερωτηματολόγιο μέτρησης του φόβου της αποτυχίας.....	39
Ερωτηματολόγιο μέτρησης της συχνότητας άσκησης.....	39
Δημιουργία νέων μεταβλητών.....	39

Ανάλυση συσχέτισης (Bivariate correlations).....	40
Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και σχέσεις μεταξύ των προσανατολισμών των στόχων.....	40
Σχέσεις μεταξύ των προσανατολισμών των στόχων και των αντιλήψεων της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους.....	41
Σχέσεις των προσανατολισμών των στόχων και των τύπων της παρακίνησης.....	42
Εξέταση της σχέσης της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους προσανατολισμούς των στόχων με τις συνέπειες στη παρακίνηση	43
Εξέταση της σχέσης των στόχων με το φόβο της αποτυχίας και τη συχνότητα άσκησης.....	43
Συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους με το φόβο της αποτυχίας και τη συχνότητα άσκησης	44
Διαφορές των τριών σχολικών τάξεων στους προσανατολισμούς των στόχων και στην παρακίνηση των μαθητών/τριών.....	44
Διαφορές των τριών σχολικών τάξεων στους προσανατολισμούς των στόχων και στην παρακίνηση των μαθητών/τριών.....	45
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	46
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ– ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	56
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	59
VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Κατάλογος ερωτηματολογίων	69
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Πίνακες αποτελεσμάτων	72
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Κατάλογος σχημάτων.....	82

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ

Ερωτηματολόγιο 1. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της συχνότητας της άσκησης	69
Ερωτηματολόγιο 2. Ερωτηματολόγιο μέτρησης των τύπων της παρακίνησης	70
Ερωτηματολόγιο 3. Ερωτηματολόγιο μέτρησης του φόβου της αποτυχίας	71

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων που προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των στόχων. Αποτελέσματα και από την ανάλυση αξιοπιστίας.....	72
Πίνακας 2. Συσχετίσεις μεταξύ των στόχων και των αντιλήψεων της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους.....	73
Πίνακας 3. Συσχετίσεις μεταξύ στόχων και εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης.....	74
Πίνακας 4. Συσχετίσεις μεταξύ αντιλήψεων του/της καθηγητή/τριας στους στόχους και εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης.....	75
Πίνακας 5. Ανάλυση Παλινδρόμησης του φόβου αποτυχίας και της συχνότητας άσκησης με εξαρτημένες μεταβλητές τους προσανατολισμούς στόχων.....	76
Πίνακας 6. Συσχετίσεις μεταξύ αντιλήψεων της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους, φόβου αποτυχίας και συχνότητας άσκησης.....	77
Πίνακας 7. Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των τριών σχολικών τάξεων στην υιοθέτηση των στόχων και την παρακίνηση.....	78
Πίνακας 8. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου μέτρησης των προσανατολισμών των στόχων στη φυσική αγωγή.....	79
Πίνακας 9. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου μέτρησης της αντίληψης της έμφασης του / της καθηγητή/τριας στους στόχους.....	80
Πίνακας 10. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου μέτρησης της παρακίνησης	81

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

- Σχήμα 1. Η συνέχεια του αυτοκαθορισμού στο περίγραμμα των τύπων της παρακίνησης, τα ρυθμιστικά συλ των τύπων της παρακίνησης, η συμπεριφορά και οι σχετικές διαδικασίες.....82
- Σχήμα 2. Η λήψη, διατήρηση, μετάδοση, επεξεργασία και έλεγχος της πληροφορίας, ως στάδια ρύθμισης μιας συγκεκριμένης διαδικασίας (κυβερνητικό μοντέλο).....83
- Σχήμα 3. Διαδικασία επίδρασης του κοινωνικού παράγοντα στους στόχους και ενδεχόμενες συνέπειες.....84

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΕΝΤΕ ΣΤΟΧΩΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο σύγχρονος τρόπος ζωής του πολιτισμένου κόσμου χαρακτηρίζεται από παθητικότητα, υποκινητικότητα και έλλειψη φυσικής δραστηριότητας, που οδηγούν στη μείωση της φυσικής κατάστασης των ανθρώπων και την αύξηση πολλών ασθενειών. Η συστηματική άσκηση συμβάλλει αποτελεσματικά στη μείωση των καρδιαγγειακών παθήσεων, της παχυσαρκίας, της υπέρτασης, της οστεοπόρωσης, του διαβήτη (U.S Department of Health and Human Services, 1996), αλλά και του άγχους, της κακής διάθεσης και της κατάθλιψης (Morgan & Goldston, 1987). Έτσι οι διεθνείς οργανισμοί υγείας, όπως η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (World Health Organisation,WHO), θέτουν πλέον ως βασικό στόχο τη συστηματική συμμετοχή των ανθρώπων σε προγράμματα άσκησης. Παρά το γεγονός ότι στην επίτευξη του στόχου της διαβίου άσκησης, μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό η σχολική φυσική αγωγή (American College of Sports Medicine, 1988) και παρά τη μεγάλη πιθανότητα ότι μια φυσικά δραστήρια ζωή ενός ενήλικα ξεκινάει από την παιδική κι εφηβική του ηλικία (Godin & Shephard, 1986), σχετικές έρευνες δείχνουν ότι αρκετοί μαθητές/τριες παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο ενδιαφέροντος για συμμετοχή στη φυσική αγωγή και γενικότερα στις φυσικές δραστηριότητες (Corbin & Pangrazi, 1992). Το πρόβλημα της σταδιακής και δραματικής μείωσης της παρακίνησης για επίτευξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής, κατά την ηλικία 11 έως 18 ετών, εξετάστηκε διεξοδικά από τους ερευνητές (Papaioannou, 1997 ; Digelidis, Papaioannou, Della & Kouli, 2003), με σκοπό την ανάπτυξη του ρόλου της φυσικής αγωγής στα πλαίσια της διαμόρφωσης και της υιοθέτησης υγιεινών και αθλητικών συμπεριφορών.

Η παρακίνηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, γι αυτό η καλή κατανόηση της σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο μπορεί να δώσει την απαραίτητη γνώση για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρακίνηση είναι μία πολυδιάστατη έννοια, και μπορεί να εμφανιστεί με τρεις διαφορετικές μορφές, εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985). Η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) αναφέρεται στην ευχαρίστηση και ικανοποίηση που βιώνει ένα άτομο από την ενασχόλησή του με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ η εξωτερική παρακίνηση

(extrinsic motivation) συνδέεται με το αποτέλεσμα της δραστηριότητας (νίκη, βραβείο, έπαινος, αποφυγή τιμωρίας κ.τ.λ.) και λαμβάνει χώρα όταν μια δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού. Η έλλειψη παρακίνησης (amotivation) χαρακτηρίζει τις καταστάσεις στις οποίες το άτομο συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση και δεν βρίσκει κανένα λόγο για να συνεχίσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε συνθήκες επίτευξης όπως του σχολείου, ερευνάται με διάφορες θεωρίες, αλλά οι έρευνες της τελευταίας 15ετίας βασίστηκαν ιδιαίτερα στην θεωρία προσανατολισμού των στόχων (Ames, 1992 ; Duda, 1996 ; Duda & Nicholls, 1992; Nicholls, 1989 ; Goudas, Biddle & Fox, 1994), βάση της οποίας τα παιδιά, σε χώρους επίτευξης όπως τα σπορ και η φυσική αγωγή, μετά τα έντεκα χρόνια έχουν πλήρως αναπτυγμένους δυο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν τις ικανότητές τους. Στον πρώτο από αυτούς, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation), ή «προσανατολισμός στην επίδοση» (performance orientation) η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων. Οι μαθητές συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους και τον κατατάσσουν ανάλογα. Στο δεύτερο, που ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation), ή προσανατολισμός στη μάθηση (learning or mastery orientation) η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που κατέβαλε, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την ατομική του βελτίωση. Οι έρευνες στην Ελλάδα και στο εξωτερικό δείχνουν ότι παιδιά έντονα προσανατολισμένα στη μάθηση και στη δουλειά διατηρούν υψηλότερη εσωτερική παρακίνηση και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ οδηγεί στη μείωση του ενδιαφέροντος, της προσπάθειας, της διασκέδασης, και την αύξηση του άγχους και της πλήξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Diggelidis, & Papaioannou, 1999; Duda, 1996 ; Goudas, Biddle & Fox, 1994 ; Papaioannou, 1995, 1997 ; Papaioannou & Theodorakis, 1996;). Όλα αυτά σε συνδυασμό με το πρόβλημα της σταδιακής και δραματικής μείωσης του ενδιαφέροντος των παιδιών για τη φυσική αγωγή στην ηλικία 11 έως 17 ετών, αποτέλεσε αντικείμενο πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Corbin & Pangrazi, 1992 ; Papaioannou, 1995, 1997 ; Diggelidis & Papaioannou, 1999).

Κατοπινή ερευνητική δραστηριότητα πάνω στην θεωρία των στόχων επίτευξης έδειξε ότι πιθανόν οι στόχοι που υιοθετούν τα άτομα να μην είναι μόνο οι δύο στόχοι προσέγγισης της επίτευξης που αναφέρθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, εργασίες του Elliot και των συνεργατών του (Elliot & Church, 1997; Elliot & Harackiewicz, 1996) δείχνουν ότι ο προσανατολισμός στο

εγώ/επίδοση θα πρέπει να χωριστεί σε δύο διαφορετικούς στόχους : στόχος προσέγγισης της επίδοσης (Elliot & Church, 1997) ή «ενίσχυσης του εγώ» (Papaioannou, 1999) και στόχος αποφυγής επίδοσης (Elliot & Church, 1997) ή «προστασίας του εγώ» (Papaioannou, 1999). Οι δυο αυτοί προσανατολισμοί στόχων φαίνεται ότι επιδρούν διαφορετικά στην εσωτερική παρακίνηση, την αυτοαντίληψη και τα συναισθήματα. Η προστασία του εγώ σχετίζεται θετικά με την υψηλή ανησυχία και αρνητικά με την επίτευξη και την αυτοαντίληψη, ενώ η ενίσχυση του εγώ αντίθετα σχετίζεται θετικά με αυτές. Ο προσανατολισμός της ενίσχυσης του εγώ παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την ανησυχία και το άγχος των τεστ, αλλά και υψηλή θετική συσχέτιση με την εξωτερική παρακίνηση και σπανιότερα με τομείς της εσωτερικής παρακίνησης. Όμως η προστασία του εγώ, συσχετίζεται συνήθως αρνητικά με την εσωτερική παρακίνηση, αλλά θετικά με όλα τα είδη της εξωτερικής παρακίνησης, με την έλλειψη παρακίνησης και το φόβο της αποτυχίας. Τέλος είναι τεκμηριωμένο ότι ο στόχος προσέγγισης της μάθησης έχει αρνητική συσχέτιση με το άγχος των εξετάσεων και την έλλειψη παρακίνησης αλλά θετική συσχέτιση με τις παραμέτρους της εσωτερικής παρακίνησης. (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Thrash 2001 ; Midgley et al., 1998 ; Pintrich και Schunk, 2002 ; Standage & Treasure, 2002).

Αν και σε παλαιότερες (Maehr & Nicholls, 1980) αλλά και σύγχρονες έρευνες (Hayashi, 1996 ; Papaioannou & Voudalidakis, 1999), τονίστηκε η σημαντικότητα της κοινωνικής αποδοχής στην ερμηνεία της παρακίνησης για επίτευξη, δε συμπεριλαμβάνεται ο στόχος αυτός σε αντίστοιχα μεγάλο αριθμό ερευνών. Παρ' όλα αυτά ο Papaioannou (1999) ανέπτυξε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των τεσσάρων πλέον προσανατολισμών, δηλαδή του προσανατολισμού στην προσωπική βελτίωση, στην ενίσχυση του εγώ, στην προστασία του εγώ και στην κοινωνική αποδοχή. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτού του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες, στις οποίες η κοινωνική αποδοχή δείχνει να σχετίζεται, λίγο ή πολύ, θετικά με τους άλλους τρεις προσανατολισμούς των στόχων (Μυλώσης, 2000; Τσιγγίλης, 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Μυλώση (2000), έδειξαν επίσης ότι ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής συνδέεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και την εξωτερική ρύθμιση και δε σχετίζεται καθόλου με την απουσία παρακίνησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι σύμφωνα με τους Maehr και Nicholls (1980) ο στόχος κοινωνικής αποδοχής προδιαθέτει το άτομο να προσπαθήσει γιατί έτσι κερδίζει την αποδοχή των άλλων και γι' αυτό το λόγο μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός στόχος που επηρεάζει την επίτευξη των ανθρώπων.

Τέλος, παρατηρήθηκε πρόσφατα μια τάση διαχωρισμού και του προσανατολισμού στη μάθηση/βελτίωση σε δυο διαφορετικούς στόχους : το στόχο προσέγγισης της μάθησης (mastery-approach) και το στόχο αποφυγής της μάθησης (mastery-avoidance) (Conroy, Elliot & Hoffer, 2003 ; Elliot & Thrash, 2001 ; Pintrich, 2000). Ο στόχος αποφυγής της μάθησης αναφέρεται στην ανησυχία του ατόμου ότι δε θα πετύχει προηγούμενες επιδόσεις του ή δε θα τα καταφέρει σύμφωνα με τις πραγματικές του δυνατότητες. Έτσι προέκυψε το νέο μοντέλο 2X2 των τεσσάρων στόχων προσέγγισης κι αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης, την σκοπιμότητα του οποίου εξέτασαν οι Elliot και McCregor (2001) και υποστήριξαν ότι παρέχει πολύ καλή διεξοδική κάλυψη του περιεχομένου των στόχων στο περιβάλλον της επίτευξης.

Στην έρευνά του οι Conroy και συνεργάτες (2003) εξέτασαν τη σχέση των στόχων προσέγγισης και αποφυγής με το φόβο της αποτυχίας. Ο φόβος της αποτυχίας (fear of failure) συχνά αναφέρεται ως σημαντικός παράγοντας, που μπορεί να εμποδίσει τους ανθρώπους να προσπαθήσουν και να φθάσουν στα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Οι συνέπειες του φόβου αυτού μπορεί να διαφέρουν όταν η δομή του σχετίζεται με προβλήματα επίτευξης, πνευματικής και σωματικής υγείας, αλλά και ηθικής ανάπτυξης (Conroy, 2001a). Οι πέντε αρνητικές επιπτώσεις της αποτυχίας περιέχουν την εμπειρία της αμηχανίας και της ντροπής, την υποτίμηση και μείωση του αυτοσυναισθήματος, την ανασφάλεια ενός αβέβαιου μέλλοντος, την εξασθένιση του ενδιαφέροντος των σημαντικών άλλων και την απογοήτευση των σημαντικών άλλων (Conroy, 2001b). Οι Conroy, Elliot και Hoffer (2003), έδειξαν ότι στον τομέα της άθλησης, ο φόβος της αποτυχίας σχετίζεται θετικά με τους στόχους «αποφυγής της μάθησης», «ενίσχυσης του εγώ» και «προστασίας του εγώ», ενώ δε σχετίζεται με την «προσέγγιση της μάθησης», επιβεβαιώνοντας αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών στον ακαδημαϊκό τομέα (Elliot & Church, 1997 ; Elliot & McCregor, 2001). Αυτό στηρίζει κατ' αρχήν την εξωτερική εγκυρότητα του μοντέλου 2X2 των στόχων επίτευξης στον αθλητισμό, αλλά χρειάζεται εκτενέστερη ερευνητική προσπάθεια στην εξέταση των επιπτώσεων της υιοθέτησης αυτών των προσανατολισμών (επιπροσθέτως και του στόχου της κοινωνικής αποδοχής) σε έννοιες όπως η προσπάθεια, η επίδοση, τα συναισθήματα και η παρακίνηση.

Η υιοθέτηση διαφορετικών στόχων από τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής, αποδεικνύεται από τις έρευνες ότι βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την αντίληψη της έμφασης που δίνει ο καθηγητής/τρια στους στόχους κι από το κλίμα παρακίνησης που

δημιουργεί στη σχολική τάξη. Έτσι η μείωση του ενδιαφέροντος για τη φυσική αγωγή με την αύξηση της ηλικίας από το Δημοτικό στο Λύκειο σχετίζεται άμεσα με τη μείωση της έμφασης των καθηγητών/τριών στη δουλειά και τη βελτίωση, στο διάστημα αυτό (Diggelidis & Papaioannou, 1999 ; Papaioannou, Marsh & Theodorakis, 2004). Επίσης από πολλές μακρόχρονες ερευνητικές παρεμβάσεις αλλαγής του κλίματος παρακίνησης από τους γυμναστές/τριες - που είναι βασικοί κοινωνικοί παράγοντες στο μάθημα της φυσικής αγωγής- φάνηκε καθαρά ότι η έμφαση του καθηγητή/τριας στη μάθηση και την προσωπική βελτίωση, οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες στην υιοθέτηση του προσανατολισμού στη μάθηση με σύγχρονη μείωση του προσανατολισμού της ενίσχυσης του εγώ και αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής στο μάθημα (Kosmidou, Papaioannou, Milosis & Tsigilis, 2001 ; Milosis & Papaioannou, 2002). Έτσι παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον το πλέγμα των σχέσεων των πέντε στόχων με τους αντιλαμβανόμενους σκοπούς του μαθήματος.

Τέλος, ιδιαίτερα σημαντική είναι η μελέτη της σχέσης των στόχων επίτευξης με τη συχνότητα άσκησης. Σε πρόσφατη έρευνα οι Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis & Kouli (in press), απέδειξαν ότι ο στόχος προσέγγισης της μάθησης επηρεάζει θετικά τη μελλοντική συμμετοχή των εφήβων στον αθλητισμό, αλλά ο στόχος ενίσχυσης του εγώ απλά έχει μια χαμηλή θετική συσχέτιση με τη συχνότητα άσκησης χωρίς όμως να επηρεάζει τη μελλοντική συμπεριφορά άσκησης και άθλησης των Ελλήνων μαθητών.

Καθορισμός του προβλήματος

Οι έρευνες σχετικά με την αλληλεπίδραση των στόχων με σημαντικούς παράγοντες όπως η παρακίνηση, οι αντιλήψεις στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ο φόβος αποτυχίας και η συχνότητα άσκησης, πρέπει να συνεχιστούν, λόγω της σημαντικότητας και της πολυπλοκότητας των αποτελεσμάτων. Απαιτείται περισσότερη εξέταση μέσα από ερευνητικά δεδομένα ώστε να γίνει καλύτερη κατανόηση των σχέσεων και επιβεβαίωση παλαιότερων και νεότερων επιστημονικών συμπερασμάτων. Επιπλέον, η επέκταση της θεωρίας των στόχων από δύο σε πέντε αποτελεί από μόνη της έναν ενδιαφέροντα τομέα μελέτης. Απ' όσο μπορούμε να γνωρίζουμε μέχρι σήμερα δεν υπάρχει επιστημονική εργασία που να εξετάζει ταυτόχρονα τους πέντε διαφορετικούς προσανατολισμούς.

Σημασία της έρευνας

Η διερεύνηση της υιοθέτησης των στόχων και της επίδρασης τους στην παρακίνηση, οδηγεί στην βαθύτερη κατανόηση της τελευταίας κι αυτό με τη σειρά του οδηγεί στη δημιουργία ή τη μετατροπή των προγραμμάτων με σκοπό την αύξηση της παρακίνησης των μαθητών/τριών προς την άσκηση και την φυσική δραστηριότητα, τη μείωση της αδιαφορίας που παρατηρείται στους εφήβους και την ανάπτυξη των γνώσεων όλων όσων ασχολούνται με τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό (καθηγητές φυσικής αγωγής, προπονητές) ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι στο παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό έργο που προσφέρουν.

Αρκετοί ερευνητές έχουν κατά καιρούς επισημάνει την σημασία των κατάλληλων εργαλείων για την μελέτη της παρακίνησης (π.χ. Roberts, Treasure & Balague, 1998). Έτσι η κατασκευή ερωτηματολογίου που θα μετρά τους προσανατολισμούς σε πέντε στόχους επίτευξης σε συνδυασμό με τον έλεγχο των ψυχομετρικών του ιδιοτήτων, θα δώσει ένα χρήσιμο και αξιόπιστο εργαλείο σε καθένα που πιθανόν θα ήθελε να ασχοληθεί με την παρακίνηση. Αν και οι διάφορες μελέτες κατά καιρούς χρησιμοποίησαν τρεις ή τέσσερις στόχους (π.χ. Elliot & Church, 1997 ; Elliot, 1999 ; Conroy, Elliot & Hoffer, 2003), η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει και τους πέντε γνωστούς στόχους ταυτόχρονα. για να ελεγχθεί η φύση και το μέγεθος των μεταξύ τους σχέσεων, καθώς και ο τρόπος που αυτοί επηρεάζουν την παρακίνηση. Το όργανο (ερωτηματολόγιο) θα συμβάλλει στην ανίχνευση μαθητών/τριών με διαφορετικούς στόχους μάθησης και επίδοσης, ιδιαίτερα αυτών που αποφεύγουν τη μάθηση, ώστε να γίνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για αλλαγή αυτού του προσανατολισμού. Επιπλέον η έρευνα αυτή θα προσθέσει στοιχεία στη νέα τάση διαχωρισμού του προσανατολισμού της μάθησης, σε προσέγγιση και αποφυγή και τις διαφορετικές επιπτώσεις τους στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών.

Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής είναι η ανάπτυξη έγκυρου και αξιόπιστου ερωτηματολογίου πέντε στόχων στη φυσική αγωγή: α) Επιδίωξη της μάθησης β) Αποφυγή της μάθησης γ) Ενίσχυση του εγώ δ) Προστασία του εγώ ε) κοινωνική αποδοχή και ο έλεγχος της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου σε σχέση με την παρακίνηση των μαθητών, τους αντιλαμβανόμενους σκοπούς του μαθήματος φυσικής αγωγής, το φόβο αποτυχίας και τη συχνότητα άσκησης.

Θεωρητικοί και λειτουργικοί ορισμοί

Αντίληψη (perception): ψυχολογική λειτουργία διαμέσου της οποίας η συνείδηση οργανώνει τις πληροφορίες γύρω από τον εξωτερικό κόσμο. Η αντίληψη διαμορφώνεται από τη λειτουργία των αισθήσεων και τη ψυχοσύνθεση του ατόμου.

Αυτοαντίληψη (selfconcept) : Αυτοπεριγραφές του ατόμου ως προς συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και ιδιότητές του και αυτοπροσδιορισμοί αναφορικά με το βαθμό στον οποίο ο εαυτός κατέχει συγκεκριμένες ικανότητες. Μεταβλητή που μεσολαβεί και ρυθμίζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις του ατόμου.

Παρακίνηση (motivation): ορμές, ανάγκες και επιθυμίες που ρυθμίζουν την κατεύθυνση, ένταση και συνέχιση μιας συμπεριφοράς.

Εξωτερική παρακίνηση (external motivation): συμπεριφορά που πηγάζει από την ύπαρξη εξωτερικών αμοιβών ή τον φόβο επιβολής κυρώσεων.

Εσωτερική παρακίνηση (internal motivation): συμμετοχή σε μια δραστηριότητα για τη διασκέδαση και την ικανοποίηση που απορρέει από αυτή, παρά την απουσία εξωτερικών αμοιβών.

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

Στόχοι επίτευξης (achievement goal orientations): Ο σκοπός της ενασχόλησης με μία δραστηριότητα.

Υποθέσεις της έρευνας

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

α) Το ερωτηματολόγιο που θα χρησιμοποιηθεί θα μετράει πέντε προσανατολισμούς στόχων («επιδίωξη της μάθησης», «αποφυγή της μάθησης», «ενίσχυση του εγώ», «προστασία του εγώ», «κοινωνική αποδοχή»).

β) Οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές/τριες επηρεάζονται άμεσα από τους αντίστοιχους προσανατολισμούς που αντιλαμβάνονται ότι δίνει έμφαση στο μάθημα φυσικής αγωγής ο γυμναστής ή η γυμνάστρια.

γ) Το ερωτηματολόγιο της παρακίνησης θα μετράει πέντε παράγοντες (εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση, εσωτερική πίεση, εξωτερική ρύθμιση, έλλειψη παρακίνησης).

δ) Η προσέγγιση της μάθησης θα συσχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και τη συχνότητα άσκησης, και αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης.

ε) Ο στόχος ενίσχυσης του εγώ θα έχει θετική συσχέτιση με την εξωτερική παρακίνηση και το φόβο της αποτυχίας.

στ) Οι στόχοι προστασίας του εγώ και αποφυγής της μάθησης θα έχουν θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης και το φόβο της αποτυχίας και αρνητική με τη συχνότητα της άσκησης.

ζ) Ο στόχος κοινωνικής αποδοχής θα σχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση, την εξωτερική παρακίνηση και το φόβο της αποτυχίας.

η) Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη βελτίωση συνδέεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης.

θ) Η εσωτερική παρακίνηση και ο στόχος για προσέγγιση της μάθησης θα μειώνεται με την ηλικία στο διάστημα 11 έως 16 ετών (Diggelidis & Papaioannou, 1999).

ι) Θα υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ των στόχων αποφυγής της μάθησης και προστασίας του εγώ.

κ) Θα υπάρχει θετική συσχέτιση του στόχου της κοινωνικής αποδοχής με τους στόχους της προσέγγισης της μάθησης, της ενίσχυσης του εγώ και της προστασίας του εγώ.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας εστιάζονται στην επιλογή του δείγματος και στο τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Ειδικότερα, το δείγμα της έρευνας αποτέλεσε ο μαθητικός πληθυσμός του πολεοδομικού συγκροτήματος της Ανατολικής και Δυτικής Θεσσαλονίκης. Επομένως οι διάφορες συσχετίσεις που θα εμφανιστούν πιθανών να έχουν μειωμένη γενίκευση σε άλλο πληθυσμό (π.χ. μη αστικής περιοχής). Επιπλέον, θεωρήθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες κατανοούσαν το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων και απαντούσαν με κάθε ειλικρίνεια.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Τα είδη της παρακίνησης

Με τον όρο *παρακίνηση* οι Weinberg & Gould (1995) ορίζουν την κατεύθυνση και την ένταση μιας προσπάθειας. Η κατεύθυνση σχετίζεται με την προσέγγιση, εγκατάλειψη ή παραμονή σε μία δραστηριότητα ή κατάσταση, ενώ η ένταση με το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλεται από το άτομο. Η παρακίνηση εμφανίζεται με τρεις μορφές, εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης.

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

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

Αντίθετα με την εσωτερική παρακίνηση, αιτία της ενασχόλησης του εξωτερικά παρακινημένου ατόμου (*extrinsic motivation*) με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα είναι το ίδιο το αποτέλεσμα (νίκη, βραβείο, έπαινος, αποφυγή τιμωρίας κ.τ.λ.). Οι Deci και Ryan μαζί

με τους συνεργάτες τους (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Connel, 1989) πρότειναν ότι η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να εμφανιστεί με τις εξής τέσσερις διαφορετικές μορφές. εξωτερική ρύθμιση, εσωτερική πίεση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση και ολοκληρωμένη ρύθμιση.

Η *εξωτερική ρύθμιση* είναι μία μορφή συμπεριφοράς η οποία κατευθύνεται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως υλικά βραβεία ή εξαναγκασμοί από άλλα πρόσωπα. Για παράδειγμα, ένας αθλητής συμμετέχει στους αγώνες ή στην προπόνηση για την επιβράβευση του προπονητή ή για να αποφύγει την αρνητική κριτική από τους γονείς του. Στην περίπτωση της *εσωτερικής πίεσης* η εξωτερική πηγή της παρακίνησης έχει μετατοπιστεί μέσα στο ίδιο το άτομο. Η συμπεριφορά ενισχύεται από εσωτερικές πιέσεις όπως ενοχή και άγχος. Για παράδειγμα, ένα άτομο αποφασίζει να ασκηθεί για να μειώσει το σωματικό του βάρος ή για να δημιουργήσει ωραίο σώμα. Σε περίπτωση αποχής από τη δραστηριότητα δημιουργούνται αισθήματα ντροπής. Όταν το άτομο κατευθύνεται από την *αναγνωρίσιμη ρύθμιση* τότε συμμετέχει σε κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα επειδή αναγνωρίζει τα οφέλη από τη συμμετοχή του σε αυτή (κοινωνικές σχέσεις, βελτίωση της υγείας). Αυτό δεν σημαίνει απαραίτητα ότι απολαμβάνει τη δραστηριότητα. Στην περίπτωση αυτή, παρόλο που οι λόγοι συμμετοχής είναι εξωτερικοί η συμπεριφορά ρυθμίζεται εσωτερικά, αφού το άτομο έχει την επιλογή της συμπεριφοράς του χωρίς να του επιβάλλεται εξωτερικά. Τέλος, η *ολοκληρωμένη ρύθμιση* σχετίζεται με μία συγκεκριμένη συμπεριφορά η οποία έχει ενσωματωθεί αρμονικά στο άτομο. Για παράδειγμα, ένας φοιτητής αποφασίζει να μελετήσει παρά να πάει να διασκεδάσει με τους φίλους τους, επειδή την άλλη μέρα έχει εξετάσεις.

Έλλειψη παρακίνησης - Μη παρακίνηση (Amotivation). Πολλές φορές το άτομο έχει την αίσθηση ότι δεν ελέγχει καθόλου τη συμπεριφορά του, συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση και δεν βρίσκει κανένα λόγο για να συνεχίσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Έτσι είναι πιθανόν μετά από λίγο καιρό να τη διακόψει. Στην περίπτωση αυτή δεν μπορούμε να πούμε ότι το άτομο παρακινείται εσωτερικά ούτε εξωτερικά, αλλά ότι υπάρχει έλλειψη παρακίνησης. Η έλλειψη παρακίνησης σχετίζεται με την έννοια της *μαθημένης ανημπόριας* (learned helpness) (Vallerand, 1997) επειδή όταν το άτομο βρίσκεται στη κατάσταση αυτή έχει την αίσθηση ότι οι ενέργειές του δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα δεν μπορεί να κάνει τίποτα για αυτό και έτσι είναι καταδικασμένο να αποτύχει.

Σε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας από τους Frederick και Ryan (1995) αναφέρεται ότι η ενασχόληση με δραστηριότητες για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι πιθανότερο να συμβεί

όταν τα άτομα είναι εσωτερικά παρακινημένα παρά εξωτερικά. Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι η εσωτερική παρακίνηση προβλέπει την πρόθεση των μαθητών να διατηρήσουν τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του μαθήματος της φυσικής αγωγής (Goudas, et al., 1994, 1995b). Τέλος, και η αποσύνδεση από τον αθλητισμό φαίνεται να συνδέεται με μειωμένη εσωτερική παρακίνηση (Pelletier et al. 1995). Με βάση τα παραπάνω γίνεται κατανοητός ο σημαντικός ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης στον χώρο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού.

Η παρακίνηση ως συνιστώσα πολλών ατομικών και κοινωνικών επιρροών

Η παρακίνηση που βιώνει το άτομο δεν είναι μία στάσιμη και δεδομένη κατάσταση αλλά μπορεί να δεχθεί επιδράσεις και να μεταβληθεί. Χαρακτηριστικό γνώρισμα στην πιο πάνω πολυδιάστατη παρουσίαση της παρακίνησης είναι η έννοια του αυτό-καθορισμού, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεών του. Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο των Deci και Ryan (1985) όλες οι μορφές της παρακίνησης βρίσκονται σε μία συνέχεια. Στο ένα άκρο βρίσκονται αυτές που έχουν υψηλό βαθμό αυτό-καθορισμού, όλες δηλαδή οι διαστάσεις της εσωτερικής παρακίνησης και η ολοκληρωμένη και αναγνωρίσιμη ρύθμιση. Μετά ακολουθούν οι διάφορες μορφές εξωτερικής παρακίνησης, που εμφανίζουν χαμηλό βαθμό αυτό-καθορισμού (εσωτερική πίεση και εξωτερική ρύθμιση) και τέλος η έλλειψη παρακίνησης.(σχήμα 1). Σειρά ερευνών έχει επιβεβαιώσει αυτή τη σχέση μεταξύ των διαφόρων μορφών παρακίνησης σε διάφορους τομείς όπως η εκπαίδευση (Ryan & Connell, 1989), ο αθλητισμός (Pelletier et al, 1995), και η σχολική και πανεπιστημιακή φυσική αγωγή (Goudas, Biddle & Fox, 1994).

Έτσι η εσωτερική παρακίνηση φαίνεται ότι είναι πρώτιστα βασισμένη στην αντίληψη της αυτονομίας που έχει το άτομο σχετικά με τις πράξεις του. Σε έρευνα που εξετάστηκε η επίδραση της ελεύθερης επιλογής στην παρακίνηση, σε κορίτσια γυμνασίου της περιοχής του Λονδίνου (Prusak, Treasure & Darst, 2004), φάνηκε ότι η περιστασιακή παρακίνηση των συμμετεχόντων αυξάνονταν σημαντικά ενώ γενικά η αδιαφορία μειώνονταν όταν δίνονταν σ' αυτούς δικαίωμα επιλογής μαθησιακών δραστηριοτήτων. Σε μια πιο σύνθετη μελέτη με παραπλήσιους σκοπούς (Ntoumanis, 2002), οι μαθητές με μεγαλύτερη αντίληψη αυτονομίας, επέδειξαν καλύτερα σκορ στην προσπάθεια, τη διασκέδαση και τη συνεργατική μάθηση και χαμηλότερα σκορ στην έλλειψη παρακίνησης, την ανία και την άνιση αναγνώριση ενώ οι μαθητές με τη χαμηλή αυτοδιάθεση σκόραραν ψηλά στην πλήξη και την αδιαφορία.

Τ' αποτελέσματα έδειξαν τη σπουδαιότητα της ανάπτυξης αυτονομίας στη φυσική αγωγή και το συσχετισμό της με επιθυμητές συμπεριφορές και θετικές επιδράσεις. Γενικά φαίνεται ότι κάθε γεγονός που ενισχύει την αίσθηση του αυτό-καθορισμού του ατόμου έχει θετική επίδραση στην εσωτερική παρακίνηση (Vallerand, 1997 ; Goudas et al, 1994).

Οι άλλοι δυο σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν την εσωτερική παρακίνηση είναι η ανάγκη των κοινωνικών σχέσεων και η εξατομικευμένη αίσθηση της ικανότητας (Deci & Ryan, 1985 ; Hassandra, Goudas & Chroni, 2003). Αυτοί οι παράγοντες είναι ιδιαίτερα κρίσιμοι στη φυσική αγωγή και τα σπορ. Οι κοινωνικές σχέσεις που δημιουργούν τα άτομα εκτός από φυσική ανάγκη επικοινωνίας και διασκέδασης είναι ένας τρόπος που καθορίζει την αυτοαντίληψη. Μέσα από το πλέγμα των συμπεριφορών και των αντιδράσεων του κοινωνικού περιγύρου οι άνθρωποι διαμορφώνουν την εικόνα του εαυτού τους. Στην παιδική-και ακόμη περισσότερο στην εφηβική-περίοδο τα άτομα έχουν μεγαλύτερη ανάγκη επικοινωνίας αλλά και καταξίωσης μέσα από παρέες ή κοινωνικές ομάδες. Όσο για την αντίληψη της ικανότητας αλλάζει με την ηλικία. Για παράδειγμα τα παιδιά της Β΄ τάξης του δημοτικού σχολείου συνεχίζουν να προσπαθούν με την ίδια ένταση στις ασκήσεις, ακόμη κι αν δεν τα καταφέρνουν με την πρώτη, αντίθετα με πολλούς συμμαθητές/τριες τους. Τα παιδιά όμως της Ε΄ τάξης μειώνουν σ' αυτήν την περίπτωση την προσπάθειά τους, γιατί νιώθουν λιγότερο ικανοί από τους άλλους σε κάποιες αθλητικές δεξιότητες, ενώ οι έφηβοι του Λυκείου εγκαταλείπουν κι αυτοί σχετικά γρήγορα τις προσπάθειες με την αντίληψη ότι δεν κατέχουν το απαιτούμενο ταλέντο (Miller, 1985 ; Xiang, Lee & Williamson, 2001). Όταν όμως τα άτομα ενδιαφέρονται μόνο για την ανάπτυξη των προσωπικών τους ικανοτήτων, παύουν να ασχολούνται τόσο με το αν έχουν γεννηθεί ταλέντα ή όχι όσο και με τις συγκρίσεις της ατομικής τους επίδοσης με τις επιδόσεις των άλλων. Σ' αυτήν την περίπτωση δεν αντιμετωπίζουν οι άνθρωποι τον κίνδυνο μείωσης της αντίληψης των ικανοτήτων τους και κατ' επέκταση της εσωτερικής τους παρακίνησης.

Ο Nicholls (1989) έδειξε ότι παιδιά μεγαλύτερα από 11-12 ετών έχουν πλήρως αναπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους, για να κρίνουν την ικανότητά τους. . Στον πρώτο από αυτούς, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation), ή «προσανατολισμός στην επίδοση» (performance orientation) η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων. Ο μαθητής ή η μαθήτρια συγκρίνει την αθλητική του/της ικανότητα με αυτή των άλλων και κατατάσσει τον εαυτό του/της ανάλογα. Τα παιδιά που

υιοθετούν αυτόν τον προσανατολισμό είναι πολύ πιθανό ότι θα εγκαταλείπουν εύκολα τις προσπάθειες ύστερα από αποτυχίες, γιατί δε θα αισθάνονται επιτυχημένα. Ιδίως τα παιδιά με μικρότερες ικανότητες αισθάνονται ντροπή, άγχος και έλλειψη αυτοπεποίθησης. Η χαμηλή τους αυτοαντίληψη τα οδηγεί επιπλέον σε δυσμενείς προβλέψεις για την κατάληξη των προσπαθειών τους. (Diggelidis, & Papaioannou, 1999; Duda, 1996 ; Goudas, Biddle & Fox, 1994 ; Papaioannou, 1995, 1997 ; Papaioannou & Theodorakis, 1996;).

Αντίθετα στο δεύτερο προσανατολισμό, που ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation), ή προσανατολισμός στη μάθηση (learning or mastery orientation) η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που κατέβαλε, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την ατομική του βελτίωση. Οι μαθητές/τριες που υιοθετούν αυτόν τον προσανατολισμό αισθάνονται επιτυχημένοι/ες ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και διατηρούν υψηλή παρακίνηση-και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα- ανεξάρτητα από την απόδοσή τους. Αυτό γίνεται επειδή τα άτομα αυτά δε συνδέουν άμεσα την επιτυχία με τη νίκη ή την ήττα. Οι δύο αυτές καταστάσεις επιδρούν ως ερεθίσματα για προσωπική βελτίωση και αύξηση της προσπάθειας. Έτσι η ικανοποίηση από την προσωπική πρόοδο ωθεί σε νέες προσπάθειες. Πιθανά προβλήματα που συναντώνται αντιμετωπίζονται χωρίς αισθήματα φόβου, άγχους ή μειονεξίας. (Diggelidis, & Papaioannou, 1999; Duda, 1996 ; Goudas, Biddle & Fox, 1994 ; Papaioannou, 1995, 1997 ; Papaioannou & Theodorakis, 1996;).

Το κλίμα παρακίνησης της σχολικής τάξης

Καθοριστικό στοιχείο της ατομικής επίτευξης του προσανατολισμένου στόχου είναι αυτό που ονομάζεται 'κλίμα παρακίνησης' στη σχολική τάξη (Nickolls, 1989 ; Ames, 1992). Αυτό επηρεάζεται από παράγοντες όπως η φύση των, προς μάθηση, αντικειμένων, οι συμβουλές και η ανατροφοδότηση, η κατανομή της εξουσίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, οι επιλογές των παιδιών κτλ. Αναφέρονται έξι περιοχές του κλίματος με το κωδικό T-A-R-G-E-T : Task(αναφέρεται στις δραστηριότητες της τάξης), Authority(αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων), Recognition (αναφέρεται στη διανομή και τις ευκαιρίες για αμοιβές) Grouping(σχετίζεται με τον τρόπο που ομαδοποίησης των μαθητών/τριών) Evaluation (ρυθμίζει την αξιολόγηση και ανατροφοδότηση) και Time (αναφέρεται στο ρυθμό μάθησης) (Treasure & Roberts, 1995).

Δυο βασικές διαστάσεις του κλίματος παρακίνησης τόσο στη σχολική φυσική αγωγή όσο και στον εξωσχολικό αθλητισμό έχουν καθοριστεί, η μάθηση (βελτίωση) και η επίδοση (κοινωνική σύγκριση) (Papaioannou, 1994). Η αντίληψη του προσανατολισμού του κλίματος στην επίδοση συνδέεται με τον προσωπικό προσανατολισμό του ατόμου στο εγώ, ενώ η αντίληψη ότι το κλίμα ενισχύει στη βελτίωση, συνδέεται άμεσα με τον προσανατολισμό στη δουλειά (Ntoumanis & Biddle, 1998). Το κλίμα τροφοδοτείται από αυτές τις προοπτικές που οδηγούν στην υιοθέτηση, ισχυρότερης και μεγαλύτερης διάρκειας, συμμετοχής της τάξης στον ένα (task) ή τον άλλο (ego) προσανατολισμό. Ο προσανατολισμός έτσι λειτουργεί ως κύριος περιστασιακός παράγοντας του κλίματος που αντιλαμβάνονται οι μαθητές και κατευθύνει στην ολοκλήρωση και την ανάπτυξη του εγγενούς ενδιαφέροντος και κατ' επέκταση των προσωπικών στόχων. Σε μια τελευταία μεγάλης κλίμακας ερευνητική προσπάθεια (Papaioannou, Karastogiannidou & Theodorakis 2004) με 2786 μαθητές, 200 τάξεις και 67 καθηγητές φυσικής αγωγής, ελέγχθηκαν οι επιδράσεις του κλίματος παρακίνησης της τάξης στους εξατομικευμένους προσανατολισμούς των στόχων (task-ego) και στις συμπεριφορές, την ατομικότητα και τις προθέσεις προς την άσκηση των μαθητών. Με δεδομένα που συλλέχθηκαν στην αρχή και το τέλος της χρονιάς, βρέθηκε μεταξύ άλλων ότι η ευστάθεια του προσανατολισμού των προσωπικών στόχων φθειρόνταν ή αλλοιώνονταν από την ασυμβατότητα του κλίματος.

Το κλίμα μάθησης που δίνει έμφαση στη προσωπική δουλειά και πρόοδο ανεβάζει καλύτερα την αντίληψη της ικανότητας σε σχέση με την κοινωνική σύγκριση, γιατί οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την προσπάθεια συνδεδεμένη με την επιτυχία κι έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες να απογοητευτούν σε περίπτωση αποτυχίας, ιδιαίτερα οι 'αδύνατοι' μαθητές. Ο Papaioannou (1995a) έδειξε ότι όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ένα υψηλά προσανατολισμένο κλίμα μάθησης παρακινούνται ανεξάρτητα της αντίληψης των ικανοτήτων που έχουν. Αντίθετα όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται την ύπαρξη πολύ χαμηλών μαθησιακών στόχων, η παρακίνησή τους καθορίζεται από τη σχέση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας που έχουν και της πρόκλησης που αντιμετωπίζουν. Ακόμη και το παιχνίδι, που είναι βασικός παράγοντας θετικού κλίματος και αύξησης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για το μάθημα, επιβάλλεται να γίνεται οργανωμένα και στα πλαίσια του προσανατολισμού στη δουλειά, στη μάθηση και στην κατανόηση της σημασίας και της

χρησιμότητας του μαθήματος (π.χ. υγεία, κοινωνικές σχέσεις, ηθική ανάπτυξη) (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας 2003).

Σε κάθε περίπτωση όλες οι περιοχές του T-A-R-G-E-T εξαρτώνται ή επηρεάζονται από ένα βασικότατο συντελεστή, τον/την καθηγητή/τρια φυσικής αγωγής, που επιδρά άμεσα ή έμμεσα, είτε με την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του είτε με τις επιλογές των μεθόδων διδασκαλίας και των στόχων επίτευξης στις αντιλήψεις των μαθητών/τριών κι έτσι ενεργεί ως κύριος κοινωνικός παράγοντας την ώρα του μαθήματος (Eccles, 1983 ; Hassandra, Goudas & Chroni, 2003 ; Goudas, Biddle & Underwood, 1995 ; Moston & Ashworth, 1994 ; Xiang, McBride & Solmon, 2003 ; Zhang, Wang & Liu, 1999).

Ενέργεια του κοινωνικού παράγοντα

Η ενέργεια του κοινωνικού παράγοντα, εν προκειμένω του γυμναστή η του προπονητή, δηλ η επικοινωνία του με τους μαθητές, η ανατροφοδότηση που παρέχει, το κλίμα που συντηρεί κλπ., παίζει σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση προσανατολισμών. Αυτό συμβαίνει διότι οι άνθρωποι διαμορφώνουν τους στόχους τους διαμέσου της συνεχούς ανατροφοδότησης που παίρνουν στη διαδικασία της επικοινωνίας τους με το περιβάλλον, μετά από τη συνεχή συσσώρευση εμπειριών και δεδομένων ακόμη κι από τη νηπιακή ηλικία, μέσα από την παρατήρηση, τη μίμηση ή την αποδοχή των αξιών των ενηλίκων (Dweck, 1999). Πάντως σύμφωνα με το κυβερνητικό μοντέλο, με κάποιον τρόπο σίγουρα από τους παραπάνω, οι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τους προσανατολισμούς που προβάλλει το περιβάλλον και προσπαθούν συνήθως να τους ακολουθήσουν (σχήμα 2).

Έτσι η ενέργεια του κοινωνικού παράγοντα, όπως ο/η καθηγητής/τρια, γίνεται αντιληπτή από το άτομο, αξιολογείται ο βαθμός στον οποίο ο παράγοντας δίνει έμφαση στους προσανατολισμούς των στόχων και έπειτα το άτομο προσαρμόζει τους δικούς του στόχους αναλόγως. Η υιοθέτηση όμως ενός προσανατολισμού οδηγεί σε συγκεκριμένες συναισθηματικές αντιδράσεις και γνωστικές διαδικασίες, που τελικά προσδιορίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου. Το σύνολο αυτής της διαδικασίας, από την αρχή ως το τέλος της, φαίνεται στο σχήμα. 3, όπως αυτό προτάθηκε από τον Παπαϊωάννου (1999).

Πρακτικά από το σχήμα φαίνεται, ότι η εκμάθηση μιας άσκησης μέσα από την έμφαση στην προσωπική βελτίωση που δίνει ο/η καθηγητής/τρια, προσανατολίζει τους/τις μαθητές/τριες στο να μάθουν την άσκηση και εμπλέκονται έτσι σε γνωστικές διαδικασίες

(ανάλυση κινήσεων, παρατήρηση εκτέλεσης, διορθώσεις, αλλαγές στρατηγικής). Μετά την επιτυχημένη έκβαση της προσπάθειας προκύπτουν αισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης που ενδεχομένως θα ενισχύσουν την αξία της προσπάθειας και τον προσανατολισμό στη βελτίωση. Προφανώς όμως η έμφαση που δίνει κάποιος/α καθηγητής/α σ' έναν προσανατολισμό, δε γίνεται στον ίδιο βαθμό αντιληπτός απ' όλους τους μαθητές/τριες, γιατί η ερμηνεία των προθέσεων του καθηγητή σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την προδιάθεση του ατόμου ως προς την υιοθέτηση αντίστοιχων στάσεων. Αυτό εξηγεί τα αντίστροφα βέλη του σχήματος 3. Ειδικότερα το προφίλ ενός, προσανατολισμένου στη μάθηση, μαθητή/τριας συνδέεται θετικά με την πρόθεση για συμμετοχή και υψηλή προσπάθεια στο μάθημα, όπως επίσης συνδέεται με την πεποίθηση αφενός ότι η πρόοδος επιτυγχάνεται μέσω του ενδιαφέροντος, της προσπάθειας και της συνεργασίας κι αφετέρου ότι ο σκοπός της φυσικής αγωγής είναι να προάγει τη μάθηση/συνεργασία, την ανάπτυξη της φυσικής κατάστασης και την καλή κοινωνική συμπεριφορά (Walling & Duda, 1995).

Πολύ σημαντική είναι και η διαπίστωση ότι η συνεχής επίδραση των περιστασιακών κοινωνικών παραγόντων στην ανθρώπινη αντίληψη και παρακίνηση, δημιουργεί μεταβολές στην αντίληψη και παρακίνηση στο ευρύτερο πλαίσιο ζωής της ανθρώπινης προσωπικότητας (Papaioannou et al, 2002). Έτσι η μόνιμη διατήρηση κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση, στο μάθημα φυσικής αγωγής, μπορεί να δημιουργήσει σταθερές βάσεις υιοθέτησης του στόχου της προσωπικής βελτίωσης από τους μαθητές και όχι μόνο κατά την ώρα του μαθήματος φυσικής αγωγής. Η επίδραση του/της γυμναστή/τριας «απλώνεται», κατ' αυτόν τον τρόπο, σε όλα τα ιεραρχικά επίπεδα εφαρμογής των προσανατολισμών των στόχων και επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα κι έξω από το σχολείο, όπως επίσης για παράδειγμα, η μακροχρόνια αγωγή που δέχονται τα παιδιά από τους γονείς τους, τα προσανατολίζει να υιοθετούν συχνά τον ένα ή τον άλλο προσανατολισμό σε διάφορες φάσεις ή καταστάσεις στη διάρκεια της ζωής τους.

Αποτελέσματα διαχρονικών ερευνών βεβαιώνουν ότι από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου αρχίζει να μειώνεται η παρακίνηση των παιδιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής με παράλληλη μείωση της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη δουλειά και τη μάθηση (Digelidis, Papaioannou, Della & Kouli, 2003 ; Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004). Σε μια σειρά παρεμβατικών ερευνών στο Δημοτικό, το Γυμνάσιο και το Λύκειο, αποδείχτηκε ότι οι καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής μπορούν να αυξήσουν την

αντίληψη της έμφασης τους στη μάθηση με αντίστοιχη αύξηση του στόχου των μαθητών στη προσωπική βελτίωση και αποδυνάμωση του στόχου των μαθητών στην ενίσχυση του εγώ (Christodoulidis, Papaioannou & Digelidis, 2001 ; Digelidis, Papaioannou, Christodoulidis & Lapidis, 2002 ; Papaioannou, Goudas & Deri, 1999). Στις παρεμβάσεις αυτές ακολουθήθηκε ένα πρόγραμμα μαθημάτων, στο οποίο δόθηκε βαρύτητα στην επίτευξη προσωπικών στόχων σε τεστ αθλητικών δεξιοτήτων ή φυσικής κατάστασης, στη συνεργασία και την αμοιβαία διδασκαλία, σε καθορισμό στόχων βελτίωσης του σκορ ή της τεχνικής για κάθε άσκηση, τη μεγιστοποίηση του ακαδημαϊκού χρόνου μάθησης, τη συχνή υπενθύμιση της αξίας της προσωπικής βελτίωσης και συνεργασίας και τη χρησιμοποίηση ασκήσεων και παιχνιδιών που προσανατολίζουν στη δουλειά. Στο τέλος των παρεμβάσεων διαπιστώθηκε σημαντική πρόοδος των θετικών στάσεων ως προς τη άσκηση και την αλληλοβοήθεια.

Γενικά οι έρευνες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η αντίληψη ενός περιβάλλοντος μάθησης σχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και με εποικοδομητικές συμπεριφορές έναντι της σχολικής εργασίας, ενώ η αντίληψη ενός περιβάλλοντος προσανατολισμένου στην επίδοση και την κοινωνική σύγκριση σχετίζεται αρνητικά ή καθόλου μ' αυτές τις παραμέτρους. (Ames & Archer, 1988 ; Seifriz, Duda & Chi, 1992). Ο Papaioannou (1994), έδειξε ότι η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη μάθηση ενισχύει την υιοθέτηση του προσανατολισμού της μάθησης από τους μαθητές και συγχρόνως αυξάνει την αντίληψη της χρησιμότητας του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Στην ίδια έρευνα φαίνεται ότι η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη μάθηση σχετίζεται αρνητικά ή καθόλου με τον ανταγωνισμό, τις ανησυχίες για λάθη και την αποφυγή της προσπάθειας. Οι μαθητές/τριες που αντιλαμβάνονται ένα κλίμα υψηλά προσανατολισμένο στη μάθηση και πολύ λιγότερο στην επίδοση δε συνηθίζουν ν' αναφέρουν ότι οι γυμναστές/τριες προτιμούν περισσότερο τους μαθητές ή τις μαθήτριες που είναι ικανότεροι στα σπορ. Επίσης ένα κλίμα με ισχυρή έμφαση στη μάθηση φαίνεται ότι ωθεί τα παιδιά να συμμετέχουν στις φυσικές δραστηριότητες ακόμη κι όταν οι απαιτήσεις του έργου είναι υψηλές (Papaioannou , 1995).

Κάθε καινούργια ερευνητική δραστηριότητα για την παρακίνηση στον αθλητισμό θα πρέπει ν' ακολουθεί δύο κανόνες, της εξειδίκευσης και της συνάφειας. Σύμφωνα με τον πρώτο κανόνα η αντίληψη των κοινωνικών παραγόντων, η διαδικασία παρακίνησης καθώς και τα αποτελέσματα θα πρέπει να αναφέρονται σε συγκεκριμένο επίπεδο γενίκευσης (π.χ.



γενικό, κατάστασης), σε συγκεκριμένο τομέα ανθρώπινων ενεργειών (π.χ. επίτευξη, πειθαρχία), καθώς και σε συγκεκριμένο χώρο δράσης (αθλητισμός, σχολική φυσική αγωγή). Σύμφωνα με το δεύτερο κανόνα οι αντιλήψεις των κοινωνικών παραγόντων θα πρέπει να είναι συναφείς και σχετικές με την παρακίνηση. Για παράδειγμα όταν η έρευνα μελετά την επίδραση του τρόπου διδασκαλίας του καθηγητή φυσικής αγωγής στις αντιλήψεις των μαθητών για αυτονομία και εσωτερική παρακίνηση ο ερευνητής θα πρέπει να εξετάσει αν οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανάπτυξη της αυτονομίας τους μέσω της διδασκαλίας (Papaioannou, 2001).

Οι προσανατολισμοί των στόχων

Ατομικές και αναπτυξιακές διαφορές-Ο προσανατολισμός του στόχου γενικά. Η διαφορετική διάθεση με την οποία οι μαθητές συμμετέχουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής αναφέρεται ως διαφορά στην παρακίνηση. Οι έρευνες στο γυμνάσιο και λύκειο, όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, δείχνουν ότι η παρακίνηση των μαθητών/τριών για άσκηση μειώνεται δραματικά με την αύξηση της ηλικίας (Papaioannou, 1997 ; Diggelidis & Papaioannou, 1999). Τα παιδιά δείχνουν σταδιακά πολύ λιγότερο ενδιαφέρον για το μάθημα της φυσικής αγωγής, το οποίο θεωρούν λιγότερο χρήσιμο και προκλητικό από άλλα μαθήματα και δραστηριότητες. Αυτό συμβαίνει γιατί τα μικρά παιδιά συμμετέχουν στη γυμναστική και τα παιχνίδια βασικά για να διασκεδάσουν, χωρίς να ασχολούνται ιδιαίτερα με το αν τα καταφέρνουν ή όχι στις ασκήσεις και στις άλλες δραστηριότητες. Από την Πέμπτη δημοτικού όμως οι μαθητές μειώνουν τις προσπάθειές τους σε οτιδήποτε αισθάνονται ότι δεν είναι ικανοί (Nicholls, 1984 ; Miller, 1985) και αυτό σταδιακά γίνεται εντονότερο στις τάξεις του γυμνασίου και πολύ περισσότερο του λυκείου. Επίσης τα μικρότερα παιδιά συνδέουν την προσπάθεια με τη συμπεριφορά ενώ τα μεγαλύτερα με την προσωπική επιθυμία για προσπάθεια, την δε ικανότητα, τα μικρότερα (10-14 ετών) παιδιά την συνδέουν με ανεπτυγμένες δεξιότητες κυρίως στις αθλοπαιδιές, ενώ τα μεγαλύτερα (17 ετών) με το ταλέντο (Xiang et al, 2001). Τα παιδιά, όπως άλλωστε και οι ενήλικες, δεν έχουν όλα τις ίδιες κινητικές ικανότητες. Έτσι συμμετέχουν πολύ πιο ευχάριστα στις φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες στις οποίες παρουσιάζουν επιτυχίες, διότι η αίσθηση της επιτυχίας αυξάνει την παρακίνηση ενώ της αποτυχίας την μειώνει Αυτό οδηγεί σίγουρα στο συμπέρασμα ότι μέσα από το πρόγραμμα και την πρακτική του μαθήματος της φυσικής αγωγής πρέπει να

δίνονται ευκαιρίες επιτυχίας σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες, ιδίως στην περίοδο 11-18 ετών, με ανάλογη προσαρμογή του επιπέδου δυσκολίας των δραστηριοτήτων στις εξατομικευμένες δυνατότητές τους. Έτσι δημιουργώντας για όλους εφικτούς προσωπικούς στόχους, αυξάνεται η προσδοκία της επιτυχίας και το ενδιαφέρον (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Αυτό που ώθησε σε βαθύτερη διερεύνηση του όλου θέματος, είναι η βαρύτητα που δόθηκε στο πως το κάθε παιδί αξιολογεί τις ικανότητές του, πως αντιλαμβάνεται την αξία - χρησιμότητα της φυσικής αγωγής και το κλίμα παρακίνησης στην τάξη. Σε συνεχείς μελέτες που κράτησαν πέντε χρόνια και με συνολικό δείγμα 20.000 ελλήνων μαθητών βρέθηκε μεταξύ άλλων, ότι οι μαθητές έβρισκαν το μάθημα πιο χρήσιμο, ευχάριστο, προκλητικό, ελκυστικό και γενικά ένιωθαν ικανοποιημένοι από τη συμμετοχή τους σ' αυτό, όταν ήταν προσανατολισμένο στη δουλειά και ιδιαίτερα όταν ο καθηγητής φυσικής αγωγής αφιέρωνε περισσότερο χρόνο στη διδασκαλία και οι μαθητές περισσότερο χρόνο στην πρακτική εξάσκηση κι όχι στο ανεξέλεγκτο παιχνίδι (Παπαϊωάννου, 2000). Παρ' ότι γενικά τα αγόρια εμφανίζονται περισσότερο προσανατολισμένα στο «εγώ» από τα κορίτσια, που είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην «προσωπική βελτίωση» (Duda, Olson, & Templin, 1991 ; Roberts, Treasure & Kavussanu, 1996), φαίνεται ότι τα αποτελέσματα για τις διαφορές των δύο φύλων δεν είναι συστηματικά (Maehr & Nicholls, 1980) και χρειάζεται περαιτέρω ερευνητική δραστηριότητα για την εξέταση των στόχων που υιοθετούν τα δύο φύλα έτσι ώστε να δοθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Ο προσανατολισμός στη βελτίωση προβλέπει θετικές για την υγεία συμπεριφορές (Papaioannou et al., 2002) και μεγάλο θετικό συσχετισμό με την πειθαρχία (Τσιγγίλης, 2000), την υπευθυνότητα (Kosmidou et al, 2001), την ηθική (Hellison, 1996) και πολύ περισσότερο με τη μάθηση (Dweck & Leggett, 1988 ; Duda, 1996; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Επίσης στον αθλητισμό, συνδέεται με την πεποίθηση, ότι οδηγεί στην επιτυχία, στο ομαδικό παιχνίδι και στην υποστήριξη των γονιών (Van-Yperen & Duda, 1999).

Οι αναπτυξιακές διαφορές και ο προσανατολισμός είναι πολύ σημαντικές έννοιες για την παρακίνηση και η εξέτασή τους έχει μεγάλο πρακτικό ενδιαφέρον. Οι στόχοι που έχουν τα άτομα φαίνεται να καθορίζουν το είδος της παρακίνησης που βιώνουν, η οποία με τη σειρά της σχετίζεται με συγκεκριμένες συμπεριφορές. Τελικά όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν και συνθέτουν την παρακίνηση για επίτευξη στη φυσικής αγωγή και τον αθλητισμό,

ανιχνεύονται και αναλύονται στις σύγχρονες έρευνες με ερωτηματολόγια, για να βρεθούν τρόποι και τεχνικές ανάπτυξης στενότερης σχέσης παιδιών/εφήβων και φυσικής αγωγής, της οποίας τα θετικά αποτελέσματα και η ευνοϊκή επίδρασή της στην υιοθέτηση θετικών στάσεων έναντι της υγείας και της κοινωνίας είναι δεδομένη (Papaioannou, Karastogiannidou, & Theodorakis, 2004).

Ενίσχυση και προστασία του εγώ. Ο προσανατολισμός στο εγώ, φάνηκε κι από πολύ παλιότερες μελέτες (Atkinson, 1957 ; McClelland, 1951), ότι διακρίνεται σε δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, την υπεροχή ή ενίσχυση του εγώ ή προσέγγιση της επίδοσης (approach achievement goal) και την αποφυγή αρνητικής αξιολόγησης ή προστασία του εγώ ή αποφυγή της επίδοσης (avoidance achievement goal).. Όμως, ενώ τα ανιχνευτικά μοντέλα περιείχαν αυτή τη διάκριση, η ιδέα της ανεξαρτησίας των δύο αυτών προσανατολισμών έλαβε την απαραίτητη θεωρητική και εμπειρική προσοχή μόνο τα τελευταία χρόνια (Elliot, 1999 ; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & Church, 1997 ; Harackiewicz et al, 2002 ; Papaioannou & Theodosiou, 1999). Η ενίσχυση του εγώ δείχνει την προσπάθεια των ανθρώπων να κερδίσουν θετική αξιολόγηση από τους άλλους, ενώ η προστασία του εγώ καταδεικνύει την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης. Ο στόχος «ενίσχυσης του εγώ» δε σχετίζεται με την εσωτερική παρακίνηση αλλά έχει θετική σχέση με την απόδοση, ενώ ο στόχος «προστασίας του εγώ» εμφανίζει αρνητική επίδραση τόσο στην εσωτερική παρακίνηση όσο και στην επίδοση (Elliot & Church, 1997). Με βάση, βέβαια, τη συλλογιστική του Elliot, οι δύο αυτοί προσανατολισμοί εξειδικεύονται στο χώρο της επίτευξης, αλλά στο πολυδιάστατο μοντέλο των στόχων υπάρχουν και στο ανώτερο επίπεδο της γενικότητας και παίρνουν μια ειδικότερη φόρμα στο τομέα της επίτευξης. Οι Elliot & Thrash (2001) υποστήριξαν ότι η διάθεση της προσέγγισης και αποφυγής είναι θεμελιώδης αρχή κατανόησης της ανθρώπινης προσωπικότητας. Εξετάζοντας σε μια σειρά μελετών το ρόλο της προσέγγισης και αποφυγής στα μοντέλα της προσωπικότητας και συγκεκριμένα την υπόθεση, ότι οι δύο αυτές παράμετροι απεικονίζουν το θεμέλιο διαφορετικών βασικών κατευθύνσεων, έδειξαν ότι η επίδειξη υψηλών επιδόσεων, τα θετικά συναισθήματα και συμπεριφορές σχετίζονται θετικά με τον παράγοντα της προσέγγισης, ενώ ψυχονευρωτικές τάσεις κι αρνητικά συναισθήματα σχετίζονται θετικά με τον παράγοντα της αποφυγής. Οι δύο κατευθύνσεις του εγώ φάνηκαν ότι είναι συστηματικά συνδεδεμένες με τους στόχους

επίτευξης. Οι Pintrich και Schunk (2002) υποστηρίζουν επίσης, ότι οι δύο αυτές κατευθύνσεις έχουν σίγουρα διαφορετικές επιπτώσεις στην επίτευξη, την παρακίνηση, αλλά και στην γνωστική λειτουργία του ατόμου.

Οι Harackiewicz et al (2002), υποστηρίζουν κι αυτοί σθεναρά την ανάγκη αναθεώρησης της παραδοσιακής θεωρίας των στόχων και την υιοθέτηση μιας πολλαπλής απεικόνισης των προσανατολισμών, που σαφώς είναι πιο σύνθετη αλλά και απαραίτητη στην εξέταση σημαντικών πράγματι θεμάτων της παρακίνησης, της μάθησης και της επίτευξης. Οι συγγραφείς τεκμηριώνουν τους ισχυρισμούς τους βασιζόμενοι σε τρεις ιδιαίτερους λόγους. Πρώτον στην σπουδαιότητα του διαχωρισμού προσέγγισης και αποφυγής της προσπάθειας, δεύτερον στη θετική δυναμική που παρουσιάζει η ενίσχυση του εγώ και τρίτον η συνταύτιση των τρόπων που οι δύο κατευθύνσεις μπορούν να συνδυαστούν με τη βελτίωση για να προάγουν την καλύτερη δυνατή παρακίνηση. Στο ίδιο πνεύμα οι Zeig & Webster (2003), μελετώντας τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών με πάνω από 900 συμμετέχοντες, με σκοπό να ανεβάσουν την προγνωστική εγκυρότητα των προσανατολισμών των στόχων, κατοχύρωσαν την αξιοπιστία, την εγκυρότητα και την παραγοντική δομή των τριχοτομημένων μετρήσεων (προσέγγιση μάθησης, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ) και την μεγάλη προσαρμοστικότητά τους σε διαφορετικές καταστάσεις. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι προσανατολισμοί των στόχων θα πρέπει να κατανέμονται σε τρεις διακριτούς παράγοντες. Ο Skaalvik (1997), διεξάγοντας δύο έρευνες σε Νορβηγούς μαθητές της έκτης και όγδοης βαθμίδας πιστοποίησε την πρόγνωση ότι οι δύο προσανατολισμοί πρέπει να διαχωρίζονται από τους υπολοίπους. Η συσχέτιση μεταξύ ενίσχυσης και προστασίας του εγώ βρέθηκε μικρή, η προστασία του εγώ σχετιζόταν με την υψηλή ανησυχία και αρνητικά με την επίτευξη και την αυτοαντίληψη, ενώ η ενίσχυση του εγώ αντίθετα σχετιζόταν θετικά με αυτές και με την εσωτερική παρακίνηση.

Όλες οι κλίμακες των στόχων που επανεξετάστηκαν από τους Conley και Pintrich (2004), παρήγαγαν ένα μοναδικό σκορ για κάθε προσανατολισμό. Ο προσανατολισμός στη μάθηση όμως και ο προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ δείχνουν να πηγαίνουν μαζί χέρι-χέρι. Ίσως οι μαθητές/τριες προσδιορίζουν την επιτυχία μ' ένα απλό τρόπο, πχ. την ανάπτυξη της ικανότητας, αλλά χρησιμοποιούν μαζί τη βελτίωση και τις επιδόσεις σε σχέση με τους άλλους, ως απόδειξη της επιτυχίας αυτής.

Όταν η προσέγγιση και αποφυγή (ενίσχυση και προστασία του εγώ) περιλαμβάνονται μαζί στην κλίμακα των ερωτήσεων της επίδοσης (performance), δεν αναδύονται καθαρά οι παράγοντες της βελτίωσης και της επίδοσης, πράγμα που σημαίνει ότι το διχοτομημένο μοντέλο είναι ανεπαρκές. Σ' αυτό το συμπέρασμα κατέληξαν οι Jagacinski και Duda (2001), που εξέτασαν τη λύση των δύο παραγόντων στις έρευνες των Nicholls et all (1985) και Button et all (1996). Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων κατέδειξε, στην πρώτη έρευνα οριακά αποδεκτό το διαχωρισμό σε δύο μόνο προσανατολισμούς και στη δεύτερη έρευνα μη αποδεκτό το διαχωρισμό αυτό. Σε ανάλογη σύγχρονη μελέτη πάνω στην αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τη χρησιμότητα αλλά και την εγκυρότητα των κατευθύνσεων προσέγγισης κι αποφυγής (Smith et all, 2002), διερευνήθηκε εάν τρεις όντως σημαντικά αναγνωρισμένες έρευνες πάνω στο θέμα αυτό (Skaalvik, 1997, Elliot & Church, 1997, Midgley et al., 1998), εκτιμούν τους δύο προσανατολισμούς με την ίδια ή διαφορετική δομή. Τα εργαλεία (ερωτηματολόγια) των ερευνών αυτών, σχεδιάστηκαν με αξιόπιστες παραγοντικές δομές για τις κλίμακες, αλλά αν και φαίνεται ότι έχουν παρόμοια εννοιολογικά κατασκευή, εστιάζουν σε κάτι διαφορετικό. Τα θέματα των εργαλείων στοχεύουν σε διαφορετικά αν και αλληλοσυνδεόμενα μέρη του στόχου προστασίας του εγώ, όπως στο χειρισμό των εντυπώσεων στην πρώτη έρευνα, το φόβο της αποτυχίας στη δεύτερη και την αποφυγή επιδείξης χαμηλών ικανοτήτων στην τρίτη. Πάντως με την παραγοντική ανάλυση όλων των θεμάτων και των τριών ερευνών, φανερώθηκαν οι διαφορετικές συσχετίσεις των τριών κατευθύνσεων των στόχων με τους δείκτες της παρακίνησης. Ο προσανατολισμός στη μάθηση και τη δουλειά βρέθηκε να έχει σε όλες τις αναλύσεις αρνητική συσχέτιση με το άγχος των εξετάσεων και την έλλειψη παρακίνησης αλλά μεγάλη θετική συσχέτιση με τη ρύθμιση της προσπάθειας, την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και την εξωτερική παρακίνηση. Ακόμη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση έχει ο προσανατολισμός αυτός με τις παραμέτρους της εσωτερικής παρακίνησης και της ανάγκης του ατόμου να γνωρίσει, να πραγματοποιήσει και να νιώσει εμπειρικά νέες καταστάσεις. Ο προσανατολισμός της ενίσχυσης του εγώ παρουσιάζει θετική συσχέτιση, στη δεύτερη και τρίτη έρευνα, με την ανησυχία και το άγχος των τεστ, αλλά και υψηλή θετική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, την εξωτερική παρακίνηση και σπανιότερα με τομείς της εσωτερικής παρακίνησης. Όμως η προστασία του εγώ, δηλαδή η αποφυγή της επίδοσης, συσχετίζεται σίγουρα αρνητικά, όπως φαίνεται κι από τις τρεις έρευνες, τόσο με την ρύθμιση της προσπάθειας και την

αντιλαμβανόμενη ικανότητα όσο και πολύ συχνά με την εσωτερική παρακίνηση. Ο προσανατολισμός αυτός σχετίζεται θετικά με όλα τα είδη της εξωτερικής παρακίνησης αλλά ακόμη και με την έλλειψη παρακίνησης. Στο μοντέλο που προκύπτει από τη δεύτερη έρευνα, η αποφυγή της επίδοσης σχετίζεται επίσης αρνητικά με την προσδοκώμενη ανάπτυξη της ικανότητας, αλλά θετικά σίγουρα με το φόβο της αποτυχίας.

Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής. Σύμφωνα με τους Maehr και Nicholls (1980), ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής προδιαθέτει το άτομο να προσπαθήσει γιατί έτσι κερδίζει την αποδοχή των άλλων και γι' αυτό το λόγο μπορεί να θεωρηθεί σημαντικός στόχος που επηρεάζει την επίτευξη των ανθρώπων. Αν και στις σύγχρονες έρευνες (Hayashi, 1996 ; Papaioannou & Voudalidakis, 1999), τονίστηκε η σημαντικότητα της κοινωνικής αποδοχής στην ερμηνεία της παρακίνησης για επίτευξη, δε συμπεριλαμβάνεται ο στόχος αυτός σε αντίστοιχα μεγάλο αριθμό ερευνών. Οι Papaioannou και Voudalidakis (1999) έδειξαν σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε χριστιανούς και μουσουλμάνους μαθητές της Θράκης, ότι στην Ελλάδα η κοινωνική αποδοχή είναι σημαντικό συστατικό και συνέπεια της επιτυχίας στο σχολείο, τα σπορ και τη ζωή. Βάση αυτού του προσανατολισμού και στο πλαίσιο της κοινωνικής αναγνώρισης σε χώρους άσχετους με την επίτευξη, οι έφηβοι καπνίζουν ή μιμούνται συμπεριφορές συνομηλίκων τους, οι οικονομικά ευκατάστατοι γίνονται δωρητές, κάποιοι άνθρωποι πηγαίνουν στην εκκλησία για να τους χαρακτηρίσουν καλούς χριστιανούς κλπ.

Ο Papaioannou (1999) ανέπτυξε ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των τεσσάρων πλέον προσανατολισμών, δηλαδή του προσανατολισμού στην προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ και κοινωνική αποδοχή. Η εγκυρότητα και αξιοπιστία αυτού του ερωτηματολογίου επιβεβαιώθηκε και από άλλες έρευνες, στις οποίες η κοινωνική αποδοχή δείχνει να σχετίζεται, λίγο ή πολύ, θετικά με τους άλλους τρεις προσανατολισμούς των στόχων (Μυλώσης, 2000 ; Τσιγγίλης, 2000). Τα αποτελέσματα της έρευνας του Μυλώση (2000), έδειξαν επίσης ότι ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής συνδέεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και την εξωτερική ρύθμιση και δε σχετίζεται καθόλου με την απουσία παρακίνησης. Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή συνδέεται επίσης θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και την εξωτερική ρύθμιση. Από την ίδια έρευνα φαίνεται ότι τόσο ο στόχος στη προσωπική βελτίωση όσο και η αντίληψη της

έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη βελτίωση συνδέονται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης. Οι στόχοι ενίσχυσης και προστασίας του εγώ και οι αντιλήψεις της έμφασης του/της καθηγητή/τριας σ' αυτούς σχετίζονται θετικά με την εξωτερική ρύθμιση και την απουσία παρακίνησης. Η τελευταία δείχνει να έχει μια υψηλότερη θετική σχέση με την προστασία του εγώ απ' ότι με την ενίσχυση του εγώ.

Προσέγγιση κι αποφυγή της μάθησης. Πρόσφατα παρατηρήθηκε ότι τι σθένος του προσανατολισμού της επίδοσης λειτουργεί και στον προσανατολισμό της μάθησης, εννοιολογικά βέβαια πάντα βασισμένα στον προσδιορισμό των διαστάσεων της ικανότητας (Pintrich, 2000 ; Elliot & Thrash, 2001 ; Elliot & McCregor, 2001 ; Conroy et al, 2003). Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι μαθητές εστιάζουν στην αποφυγή της μάθησης. Χρησιμοποιούν ως κριτήριο επιτυχίας τα προσωπικά τους στάνταρ απόδοσης και ίσως λόγω του ότι είναι τελειομανείς, ανησυχούν όχι τόσο για τη σύγκρισή τους με τους άλλους όσο για τη διάρκεια των δικών τους υψηλών προτύπων. Έτσι προέκυψε το νέο μοντέλο 2X2 (μάθηση/επίδοση X προσέγγιση/αποφυγή) επίτευξης των στόχων, την σκοπιμότητα του οποίου εξέτασαν οι Elliot και McCregor (2001) και βρήκαν εμπειρική υποστήριξη για τη διαφορετικότητα των τεσσάρων στόχων και θεωρητικά πολύ καλύτερη διεξοδική κάλυψη του περιεχομένου των στόχων στο περιβάλλον της επίτευξης. Στην επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και σύγκριση με ποικιλία άλλων μοντέλων, φάνηκε ότι το πλαίσιο των τεσσάρων στόχων ταιριάζει καλύτερα τα δεδομένα απ' ότι το τριχοτομημένο και-πολύ-περισσότερο- το διχοτομημένο πλαίσιο και ότι με τον ίδιο τρόπο που η ενίσχυση του εγώ μοιράζεται συνισταμένες από το στόχο βελτίωσης και την προστασία του εγώ, η αποφυγή της βελτίωσης (μάθησης) επηρεάζεται από την προσέγγιση της μάθησης και την προστασία του εγώ.

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

- α) Η προσέγγιση της μάθησης, (mastery-approach), που απεικονίζει τον κόπο προσέγγισης της απόλυτης ή προσωπικής ικανότητας και την επικράτηση στο έργο.
- β) Η αποφυγή της μάθησης, (mastery-avoidance), που απεικονίζει την προσπάθεια αποφυγής της απόλυτης ή προσωπικής ανικανότητας, δηλαδή το άτομο φοβάται ότι δε θα πετύχει τις προηγούμενες προσωπικές του επιδόσεις.

γ) Η ενίσχυση του εγώ/ προσέγγιση της επίδοσης, (performance-approach), που απεικονίζει την προσπάθεια προσέγγισης της συγκριτικής ικανότητας, δηλαδή το άτομο μοχθεί να ξεπεράσει τους άλλους.

δ) Η προστασία του εγώ/ αποφυγή της επίδοσης, (performance-avoidance), που απεικονίζει την προσπάθεια αποφυγής της συγκριτικής ανικανότητας, δηλαδή το άτομο φοβάται τη σύγκριση με τους άλλους.

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

Η αξία της διεύρυνσης του μοντέλου των τεσσάρων προσανατολισμών στον αθλητισμό οδήγησε τους Conroy et al. (2003) σε έρευνα εξακρίβωσης των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του μοντέλου, με τη χρησιμοποίηση επταβάθμιας κλίμακας ερωτηματολογίου με θέματα του τύπου: 'Είναι σημαντικό για μένα ν' αποδώσω όσο το δυνατό καλύτερα μπορώ' (προσέγγιση της μάθησης). 'Μερικές φορές φοβάμαι ότι δεν αποδίδω όπως θα ήθελα' (αποφυγή της μάθησης). 'Είναι σημαντικό για μένα να αποδώσω καλύτερα από τους άλλους' (ενίσχυση του εγώ). 'Το μόνο που θέλω είναι ν' αποφύγω ν' αποδώσω χειρότερα απ' όλους τους άλλους' (προστασία του εγώ). Η έρευνα έγινε σε 356 αθλητές και αθλήτριες, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια των στόχων επίτευξης αλλά και του φόβου της αποτυχίας (PFAI-S). Οι μετρήσεις επαναλήφθηκαν άλλες τρεις φορές, μετά από δύο μέρες, μία εβδομάδα και τρεις εβδομάδες αντίστοιχα και τα δεδομένα που προέκυψαν τύγχαναν επεξεργασίας και ανάλυσης με διάφορους συνδυασμούς μέσα ή ανάμεσα στις ξεχωριστές μετρήσεις. Βασιζόμενοι στα ευρήματα οι συγγραφείς κατέληξαν ότι τα σκορ του ερωτηματολογίου του 2X2 μοντέλου παρουσίασαν ισχυρές ψυχομετρικές ιδιότητες,

περιέχοντας παραγοντική εγκυρότητα, χρονική σταθερότητα και εξωτερική εγκυρότητα στις επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στο διάστημα των τριών εβδομάδων.

Ο φόβος της αποτυχίας και η μέτρησή του

Ο φόβος της αποτυχίας (fear of failure) συχνά αναφέρεται ως σημαντικός παράγοντας, που μπορεί να εμποδίσει τους ανθρώπους να φθάσουν στα μέγιστα των δυνατοτήτων τους. Οι συνέπειες του φόβου αυτού μπορεί να διαφέρουν όταν η δομή του σχετίζεται με προβλήματα επίτευξης, πνευματικής και σωματικής υγείας, αλλά και ηθικής ανάπτυξης (Conroy, 2001a). Πρόσφατη πρόοδος σε πολυδιάστατα μοντέλα βασισμένα στη γνωστικο-κινητική θεωρία των συναισθημάτων, έχει μειώσει τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά προβλήματα γύρω από τη διερεύνηση του φόβου της αποτυχίας (Conroy, 2001b). Τα πολυδιάστατα μοντέλα είναι χρήσιμα γιατί προσπαθούν να αποκαλύψουν τι φοβούνται πραγματικά σε κάθε περίπτωση τα υποκείμενα των ερευνών. Από τη σκοπιά της γνωστικο-κινητικής θεώρησης (Lazarus, 1991), ο φόβος της αποτυχίας σχετίζεται άμεσα με τις εκτιμήσεις των απειλών προς την ικανότητα των ατόμων να πραγματοποιήσουν έναν ή περισσότερους, προσωπικά σημαντικούς, στόχους, σε περίπτωση αποτυχίας στην επίδοση. Οι Conroy et al, (2002) υποστηρίζουν ότι οι πέντε αρνητικές επιπτώσεις της αποτυχίας περιέχουν α) την εμπειρία της αμηχανίας και της ντροπής β) την υποτίμηση και μείωση του αυτοσυναισθήματος γ) την ανασφάλεια ενός αβέβαιου μέλλοντος δ) την εξασθένιση του ενδιαφέροντος των σημαντικών άλλων και ε) την απογοήτευση των σημαντικών άλλων. Στην κλίμακα μέτρησης του πολυδιάστατου φόβου της αποτυχίας, οι πέντε αυτοί παράγοντες εκπροσωπούνται από 25 θέματα του τύπου: 'Όταν αποτυγχάνω, ανησυχώ για το τι μπορεί να σκέφτονται οι άλλοι για μένα', 'Όταν αποτυγχάνω, κατηγορώ την έλλειψη ταλέντου που με χαρακτηρίζει', 'Όταν αποτυγχάνω, πιστεύω ότι τα σχέδιά μου για το μέλλον θα αλλάξουν', 'Όταν δεν επιτυγχάνω, οι άνθρωποι ενδιαφέρονται λιγότερο για μένα', 'Όταν αποτυγχάνω, χάνω την εμπιστοσύνη, σημαντικών για μένα, προσώπων'. Ο φόβος της αποτυχίας βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με υψηλά επίπεδα ανησυχίας, περιστασιακού άγχους, αγωνιστικού stress και διάσπασης των γνωστικών λειτουργιών. Από την άλλη σχετίζεται θετικά με χαμηλά επίπεδα ελπίδας και αισιοδοξίας, αλλά δε φαίνεται να επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα ή το φόβο της επιτυχίας. Στον τομέα της άθλησης, ο φόβος της αποτυχίας σχετίζεται θετικά με τους στόχους «αποφυγής της

μάθησης», «ενίσχυσης του εγώ» και «προστασίας του εγώ», ενώ δε σχετίζεται με την «προσέγγιση της μάθησης» (Conroy et al, 2002 ; Conroy et al, 2003).

Συχνότητα άσκησης

Η μελέτη της σχέσης των στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με τη συχνότητα άσκησης παρουσιάζει σημαντικό πρακτικό ενδιαφέρον στην αύξηση της συμμετοχής των παιδιών στον αθλητισμό. Οι μαθητές με αθλητική εξωσχολική εμπειρία δείχνουν συνήθως θετικότερη στάση προς το μάθημα της φυσικής αγωγής απ' ότι οι συμμαθητές τους που δεν συμμετέχουν στα σπορ (Anderssen, 1993 ; Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2001) και προτιμούν περισσότερο το μάθημα από τους άλλους γιατί έχουν πιο ανεπτυγμένη την αντίληψη των ατομικών αθλητικών δεξιοτήτων τους. Η πρακτική που ακολουθείται σήμερα στη φυσική αγωγή ευνοεί συνήθως τους μαθητές που αθλούνται και έχουν ήδη κίνητρα συμμετοχής. Για τους μαθητές που δεν έχουν ασχοληθεί με συγκεκριμένα αθλήματα, ή μάθηση αθλητικών δεξιοτήτων μπορεί ν' αποτελέσει πρόκληση για την αυτοεκτίμησή τους (Fox, 1992). Παρ' όλα αυτά η συμμετοχή σε εξωσχολικά προγράμματα μπορεί να ανεβάσει τη σχέση με τη φυσική άσκηση αλλά όχι κατ' ανάγκη και την επίτευξη της μάθησης (Chen & Shen, 2004).

Οι Papaioannou, Bebetso, Theodorakis, Christodoulidis και Kouli (in press), σε μια εκτεταμένη έρευνα με 3000 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 10-17 ετών, εξέτασαν εάν ο προσανατολισμός στη βελτίωση στο μάθημα φυσικής αγωγής είναι αίτιο ή αποτέλεσμα της συχνότητας συμμετοχής στον αθλητισμό. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε το συμπέρασμα, ότι ο προσανατολισμός στη βελτίωση επηρεάζει θετικά τη συχνότητα συμμετοχής στον αθλητισμό και στους χώρους άσκησης, ενώ ταυτόχρονα η συχνότητα συμμετοχής στον αθλητισμό και στους χώρους άσκησης ενισχύει περαιτέρω τον προσανατολισμό στη βελτίωση σ' αυτούς τους χώρους. Αντίθετα, ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είναι αίτιο συμμετοχής σε χώρους άθλησης, αλλά ενδεχομένως επηρεάζεται θετικά από τον ανταγωνιστικό περιβάλλον του αγωνιστικού αθλητισμού. Η καλλιέργεια επομένως κλίματος με έμφαση στην προσωπική βελτίωση προάγει τη μελλοντική συμμετοχή των εφήβων στον αθλητισμό, αλλά ο στόχος ενίσχυσης του εγώ απλά έχει μια χαμηλή θετική συσχέτιση με τη συχνότητα άσκησης χωρίς όμως να επηρεάζει τη μελλοντική συμπεριφορά άσκησης και άθλησης των Ελλήνων μαθητών (Papaioannou, Marsh & Theodorakis, 2004).

Μάλιστα οι Xiang, McBride και Bruene (2004), υποστηρίζουν ότι οι προς επίτευξη, στόχοι δημιουργούν πρόβλεψη όχι μόνο για μελλοντική συμμετοχή στη φυσική δραστηριότητα αλλά και για επιτυχία στην απόδοση. Μ' όλα αυτά συμφωνούν και οι Hagger, Chatzisarantis και Culverhouse (2003), οι οποίοι δημιουργώντας κλίμα με αυξημένη την αντίληψη αυτονομίας στα μαθήματα φυσικής αγωγής, επέδρασαν θετικά και άμεσα όχι μόνο στην εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών, αλλά και στην πρόθεση και τη θετική συμπεριφορά έναντι της φυσικής δραστηριότητας στον ελεύθερο χρόνο τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας (N=1288) αποτέλεσαν μαθητές (615) και μαθήτριες(673) του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα ήταν η τακτική παρακολούθηση του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Η επιλογή των σχολείων έγινε τυχαία με τη μέθοδο της λοταρίας ανά Δήμο ή περιοχή, έτσι ώστε να αντιπροσωπευθούν όσο το δυνατό περισσότερες περιοχές της Ανατολικής (N=652) και Δυτικής (N=636) Θεσσαλονίκης. Προηγουμένως συλλέχθηκαν οι καταστάσεις με τα στοιχεία των σχολείων από τα γραφεία της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης και εξαιρέθηκαν τα σχολεία με ένα μόνο τμήμα στις τάξεις της έρευνας. Στη συνέχεια εξασφαλίστηκε η άδεια διεξαγωγής της έρευνας τόσο από το ΥΠΕΠΘ όσο κι από τους διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό των σχολείων. Από το σύνολο των μαθητών/τριών, οι 444 ανήκαν στη Α' Λυκείου, οι 420 στη Β' Γυμνασίου και οι 424 στη ΣΤ' Δημοτικού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 29 σχολεία και συμπεριέλαβε 65 τμήματα στα οποία δίδασκαν 29 καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής. Κάθε καθηγητής/τρια δίδασκε σε δυο ή τρία τμήματα του σχολείου.

Διαδικασία της μέτρησης

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γίνονταν από τους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, που δεν ήταν η ώρα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και με την ανάλογη ηρεμία και ησυχία που απαιτούνταν, κάτω από τη συνεχή παρουσία του ερευνητή, που απαντούσε διαρκώς στις απορίες των συμμετεχόντων, ώστε να είναι για όλους πλήρως κατανοητά τα θέματα του οργάνου μέτρησης. Πριν την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν προαιρετική και δε σχετίζεται με τη βαθμολογία τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους αναφορικά με τις καταστάσεις που περιέγραφε το ερωτηματολόγιο κι εξηγήθηκε με απλό τρόπο τόσο ο σκοπός και η σημασία της έρευνας όσο και η σημαντικότητα της ειλικρίνειας των απαντήσεων.

Επίσης τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και ότι τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τους μήνες Μάρτιο και Απρίλιο του σχολικού έτους 2004-2005.

Περιγραφή των οργάνων μέτρησης

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με βοήθεια ανώνυμων ερωτηματολογίων που συντάχτηκαν ειδικά για το σκοπό της έρευνας. Για τη σύνταξη των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκαν ιδέες από εργαλεία προηγούμενων μελετών. Πριν την τελική διαμόρφωση των ερωτηματολογίων προηγήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό την εξέταση των ψυχομετρικών τους ιδιοτήτων. Τα άτομα που συμμετείχαν στην πιλοτική έρευνα αποκλείστηκαν από την κύρια μελέτη.

Ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των στόχων στο μάθημα φυσικής αγωγής. Για την αξιολόγηση των πέντε προσανατολισμών χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 31 ερωτήσεις. Οι τέσσερις παράγοντες που είναι η «κοινωνική αποδοχή»(6 θέματα), η «ενίσχυση του εγώ»(6 θέματα), η «προστασία του εγώ»(6 θέματα) και η «προσέγγιση της μάθησης»(6 θέματα), εκπροσωπήθηκαν από 24 θέματα του ερωτηματολογίου των Παραϊοαννου, Milosis, Kosmidou και Tsigilis, (2002), όπου εμφάνισαν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής. Τα θέματα αυτά στηρίχτηκαν σε ερωτήσεις από τα ερωτηματολόγια των Duda και Nicholls (1992) καθώς και των Elliot και Church (1997). Ο πέμπτος παράγοντας, της «αποφυγής της μάθησης» αποτελούνταν από επτά θέματα, τρία εκ των οποίων (2,7,15) συνθέτουν τον παράγοντα αυτόν στο Achievement Goals Questionnaire των Elliot και McGregor (2001) και τέσσερα (11,19,23,29) δημιουργήθηκαν από τον ειδικό ερευνητή Α. Παπαϊωάννου. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ απόλυτα). Μερικά από τα θέματα ήταν: Νιώθω υπέροχα όταν είμαι ο/η μόνος/μόνη που μπορεί να κάνει μια άσκηση (ενίσχυση του εγώ), συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες(προστασία του εγώ), είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα (προσέγγιση της μάθησης), φοβάμαι ότι μπορεί να μην αποδώσω τόσο καλά όσο μπορώ (αποφυγή της μάθησης), μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός (κοινωνική αποδοχή).



Ερωτηματολόγιο των τύπων της παρακίνησης. Χρησιμοποιήθηκε το Sport Motivation Scale (SMS) των Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere και Blais, (1995). Προστέθηκαν δυο θέματα (10,29) από τον ειδικό ερευνητή Α. Παπαϊωάννου κι έτσι η κλίμακα περιέλαβε 30 ερωτήσεις. Από αυτές 14 αναφέρονται στην εσωτερική παρακίνηση για εμπειρία, απόδοση, μάθηση και ολοκλήρωση, 12 αναφέρονται στην εξωτερική παρακίνηση από ανάγκη κοινωνικής επαφής, εσωτερικές πιέσεις και εξωτερικές ρυθμίσεις και 4 αφορούν την έλλειψη παρακίνησης. Η κλίμακα με 28 θέματα παρουσιάζει μέσο βαθμό εσωτερικής συνοχής $\alpha = .75$ και καλή δομική εγκυρότητα για όλους τους τύπους της παρακίνησης. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία επταβάθμια κλίμακα (7=ανταποκρίνεται ακριβώς, 1=δεν ανταποκρίνεται καθόλου). Τα θέματα απαντούσαν στην ερώτηση 'Γιατί συμμετέχεις στο μάθημα φυσικής αγωγής;' και ήταν του τύπου: για την ευχαρίστηση που νιώθω ζώντας συναρπαστικές εμπειρίες (εμπειρία), για την ευχαρίστηση της ανακάλυψης νέων τεχνικών (μάθηση), γιατί αν δε γυμναζόμουν στο μάθημα μετά ίσως το μετάνιωνα (λόγοι εσωτερικής πίεσης), γιατί αν δεν το κάνω θα έχω κυρώσεις (εξωτερικής ρύθμισης), δεν μου είναι πια καθαρό γι αυτό δε νομίζω ότι η θέση μου είναι στο μάθημα φυσικής αγωγής (έλλειψη παρακίνησης).

Ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους. Για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη ερωτήσεις από τους πρώτους παράγοντες του ερωτηματολογίου Learning and Performance Orientations in Physical Education (LAPOPECQ) (Papaioannou, 1994) καθώς κι από το ερωτηματολόγιο των Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis, (2002) για την αντιλαμβανόμενη έμφαση του πατέρα στο γενικό-κατώτερο επίπεδο στον τομέα της επίτευξης, όπου εμφανίζονται τέσσερις ανεξάρτητοι παράγοντες με υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής. Στην παρούσα έρευνα προστίθεται η αντίληψη έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην αποφυγή της μάθησης με επτά θέματα, από τον ειδικό ερευνητή Α. Παπαϊωάννου, ενώ οι άλλοι παράγοντες εκπροσωπούνται με έξι θέματα. Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του/της καθηγητή/τριας στους στόχους προσέγγισης της μάθησης, αποφυγής της μάθησης, ενίσχυσης του εγώ, προστασίας του εγώ και κοινωνικής αποδοχής ανιχνεύεται σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ απόλυτα). Μερικά θέματα είναι: ενθαρρύνει τους μαθητές/τριες να παίζουν καλύτερα απ' ότι οι άλλοι (ενίσχυση του εγώ), συχνά με κάνει ν' ανησυχώ για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις αθλητικές ικανότητές μου (προστασία του εγώ), με

κάνει ν' ανησυχώ μήπως δε μπορώ να μάθω όσα διδασκόμαστε (αποφυγή της μάθησης), προσέχει ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις (προσέγγιση της μάθησης), του αρέσει να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων (κοινωνική αποδοχή).

Ερωτηματολόγιο του φόβου της αποτυχίας. Για τη μέτρηση του φόβου της αποτυχίας χρησιμοποιήθηκαν πέντε θέματα από το ερωτηματολόγιο Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI-S) (Congroy, 2001). Τα πέντε αυτά θέματα (12,13,19,33,40) κρίθηκαν τα πιο αντιπροσωπευτικά για τη δημιουργία μιας μικρής φόρμας μέτρησης του γενικού φόβου της αποτυχίας (Congroy, Willow και Metzler, 2002). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 1=διαφωνώ απόλυτα).

Ερωτηματολόγιο συμμετοχής στην άσκηση. Η συμμετοχή στην έντονη άθληση κατά την εξωσχολική δραστηριότητα εκφράστηκε με δυο ερωτήματα αναφορικά με το πόσες φορές γυμνάστηκε ο/η μαθητής/τρια τον προηγούμενο μήνα και το προηγούμενο τρίμηνο (κατά μέσο όρο το μήνα). Οι απαντήσεις βαθμολογούνταν με τιμές από 0 (καμία) έως 5 (πάνω από 20 φορές).

Σχεδιασμός της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε σε μία σειρά από στατιστικές δοκιμασίες. Πιο συγκεκριμένα, η εξέταση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με την παραγοντική ανάλυση, ενώ η αξιοπιστία των παραγόντων που προέκυψαν με το συντελεστή α του Cronbach. Η δύναμη καθώς και η φύση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών μελετήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson. Τέλος, η εξέταση τυχόν διαφορών μεταξύ των τάξεων, έγινε με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς ένα παράγοντα (One-Way ANOVA) σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha < .001$.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το κεφάλαιο που ακολουθεί χωρίζεται στα εξής τέσσερα μέρη:

- α) διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων,
- β) δημιουργία νέων μεταβλητών,
- γ) ανάλυση συσχέτισης των μεταβλητών,
- δ) ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς ένα παράγοντα

Διερεύνηση της δομικής εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων

Με την παραγοντική ανάλυση (factor analysis) προκύπτουν κατανοητές υποομάδες μεταβλητών, οι οποίες είναι σχετικά ανεξάρτητες μεταξύ τους. Η ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis) εξετάζει πόσο σταθερές παραμένουν οι απαντήσεις των ατόμων στην ίδια κλίμακα. Το πιο διαδεδομένο τεστ αξιοπιστίας μιας κλίμακας είναι ο υπολογισμός του α του Cronbach (αποδεκτές κλίμακες με $\alpha > .70$) που εξετάζει την εσωτερική συνοχή της κλίμακας. Συνολικά, όλα τα ερωτηματολόγια είχαν δομική εγκυρότητα σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις και όλοι οι παράγοντες εμφάνισαν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής.

1) *Ερωτηματολόγιο μέτρησης του προσανατολισμού των στόχων* 1) Έγινε παραγοντική ανάλυση (κυρίων αξόνων- principal components) στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των στόχων. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 53% της συνολικής διακύμανσης. Ακολούθησε περιστροφή αξόνων ορθογώνια (varimax) όσο και πλάγια (oblique). Επειδή οι παράγοντες δεν συσχετίζονταν μεταξύ τους, αναφέρονται αποτελέσματα από ορθογώνια περιστροφή αξόνων (Πίνακας 8).

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 18,6% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .72) τα έξι θέματα προσανατολισμού του ατόμου στην κοινωνική αποδοχή. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 25 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «προσανατολισμός στην κοινωνική αποδοχή».

Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 14,2% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .45) τα έξι θέματα προσανατολισμού του ατόμου στην προστασία του εγώ. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 25 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «προσανατολισμός στην προστασία του εγώ».

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 10,8% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .55) τα έξι θέματα προσανατολισμού του ατόμου στη μάθηση. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 25 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «προσανατολισμός στην προσέγγιση της μάθησης».

Στον τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 5,4% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .58) τα έξι θέματα προσανατολισμού του ατόμου στην ενίσχυση του εγώ. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 25 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «προσανατολισμός στην ενίσχυση του εγώ».

Στον πέμπτο παράγοντα που εξηγούσε το 3,7% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .56) τα επτά θέματα προσανατολισμού του ατόμου στην αποφυγή της μάθησης. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 24 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «προσανατολισμός στην αποφυγή της μάθησης».

Ο παράγοντας της κοινωνικής αποδοχής παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τους παράγοντες της προσέγγισης της μάθησης και της ενίσχυσης του εγώ, ενώ σχετίζεται αρνητικά με την αποφυγή της μάθησης. Ο παράγοντας προστασίας του εγώ (αποφυγής της επίδοσης) σχετίζεται θετικά με την αποφυγή της μάθησης και αρνητικά με την προσέγγιση της μάθησης.

II) Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας προσανατολισμού στην ενίσχυση του εγώ έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .80$. Όλα τα θέματα (6) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας προσανατολισμού στην προστασία του εγώ έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .80$. Όλα τα θέματα (6) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας προσανατολισμού στην αποφυγή της μάθησης έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .77$. Όλα τα θέματα (7) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας προσανατολισμού στην κοινωνική αποδοχή έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .87$. Όλα τα θέματα (6) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας προσανατολισμού στην προσέγγιση της μάθησης έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .80$. Όλα τα θέματα (6) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

2) *Ερωτηματολόγιο μέτρησης της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους.* 1) Έγινε παραγοντική ανάλυση (κυρίων αξόνων- principal components) στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν τέσσερις παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 52% της συνολικής διακύμανσης. Ακολούθησε περιστροφή αξόνων ορθογώνια (varimax) όσο και πλάγια (oblique). Επειδή οι παράγοντες δεν συσχετιζόνταν μεταξύ τους, αναφέρονται αποτελέσματα από ορθογώνια περιστροφή αξόνων (Πίνακας 9).

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 25% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .54) τα δεκατρία θέματα της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην αποφυγή της επίδοσης και της μάθησης. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 17 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30), ενώ ένα θέμα της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ, είχε φόρτιση πάνω από .39. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην προστασία του εγώ».

Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 18% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .66) τα έξι θέματα της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 25 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή».

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 5% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .69) τα έξι θέματα της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη βελτίωση. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 25 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη βελτίωση».

Στον τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 4% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .35) τα πέντε θέματα της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 26 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ».

Ο παράγοντας της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην προστασία του εγώ παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με τον παράγοντα της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ κι αρνητική συσχέτιση με τον παράγοντα της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη βελτίωση. Ο παράγοντας της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή έχει υψηλή θετική συσχέτιση με τους παράγοντες της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ και της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη βελτίωση.

II) Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ έδειξε ότι η κλίμακα έχει χαμηλό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .65$. Όλα τα θέματα (6) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην προστασία του εγώ έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .75$. Όλα τα θέματα (6) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην προσέγγιση της μάθησης έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .85$. Όλα τα θέματα (6) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην αποφυγή της μάθησης έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό

αξιοπιστίας, $\alpha = .87$. Όλα τα θέματα (7) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .86$. Όλα τα θέματα (6) συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

3) *Ερωτηματολόγιο των τύπων της παρακίνησης*. 1) Έγινε παραγοντική ανάλυση (κυρίων αξόνων- principal components) στις απαντήσεις των μαθητών στο ερωτηματολόγιο των τύπων της παρακίνησης στο οποίο καθορίστηκαν 4 παράγοντες εσωτερικής παρακίνησης (ανακάλυψης, τελειοποίησης, διέγερσης και ολοκλήρωσης), ένας αναγνωρίσιμης ρύθμισης, ένας εσωτερικής πίεσης, ένα εξωτερικής ρύθμισης και ένας έλλειψης παρακίνησης. Κάθε παράγοντες περιείχε 4 θέματα εκτός από την ολοκλήρωση που περιείχε δυο θέματα. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμή (eigenvalue) πάνω από 1, που εξηγούσαν το 51% της συνολικής διακύμανσης. Ακολούθησε περιστροφή αξόνων ορθογώνια (varimax) όσο και πλάγια (oblique). Επειδή οι παράγοντες δεν συσχετιζόνταν μεταξύ τους, αναφέρονται αποτελέσματα από ορθογώνια περιστροφή αξόνων (Πίνακας 10).

Στον πρώτο παράγοντα που εξηγούσε το 26,5% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .57) τα δεκατέσσερα θέματα της εσωτερικής παρακίνησης. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 16 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «εσωτερική παρακίνηση».

Στο δεύτερο παράγοντα που εξηγούσε το 11,6% της συνολικής διακύμανσης είχαν υψηλές φορτίσεις (πάνω από .57) τα τέσσερα θέματα της έλλειψης παρακίνησης. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 26 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30), ενώ ένα θέμα της εξωτερικής ρύθμισης (EX2) είχε φόρτιση .40. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «έλλειψη παρακίνησης».

Στον τρίτο παράγοντα που εξηγούσε το 4,8% της συνολικής διακύμανσης είχαν φορτίσεις (πάνω από .41) τα τρία θέματα της παρακίνησης για γνωριμία και κοινωνική επαφής. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 27 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «εξωτερική παρακίνηση αναγνωρίσιμης ρύθμισης».

Στον τέταρτο παράγοντα που εξηγούσε το 4,5% της συνολικής διακύμανσης είχαν φορτίσεις (πάνω από .52) τα τέσσερα θέματα της παρακίνησης από εσωτερική πίεση. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 26 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30), ενώ ένα θέμα της εξωτερικής ρύθμισης (EX3) είχε υψηλή φόρτιση .62. Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «εξωτερική παρακίνηση από λόγους εσωτερικής πίεσης».

Στον πέμπτο παράγοντα που εξηγούσε το 3,2% της συνολικής διακύμανσης είχαν φορτίσεις (πάνω από .40) τρία θέματα εξωτερικής ρύθμισης της παρακίνησης. Στον παράγοντα αυτό τα υπόλοιπα 27 θέματα είχαν πολύ χαμηλή φόρτιση (μικρότερη του .30). Ο παράγοντας αυτός ονομάζεται «παρακίνηση εξωτερικής ρύθμισης».

Ο παράγοντας της εσωτερικής παρακίνησης και ολοκλήρωσης εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση τόσο με την εξωτερική παρακίνηση αναγνωρίσιμης ρύθμισης όσο και με την εξωτερική παρακίνηση από λόγους εσωτερικής πίεσης. Η τελευταία σχετίζεται θετικά τόσο με την εξωτερική παρακίνηση αναγνωρίσιμης ρύθμισης όσο και με την παρακίνηση της εξωτερικής ρύθμισης. Η έλλειψη παρακίνησης σχετίζεται θετικά με την παρακίνηση της εξωτερικής ρύθμισης. Η εξωτερική παρακίνηση αναγνωρίσιμης ρύθμισης παρουσιάζει υψηλή θετική συσχέτιση με την παρακίνηση για ολοκλήρωση της προσωπικότητας και λιγότερο με την παρακίνηση της εξωτερικής ρύθμισης.

II) Λόγω της υψηλής σχέσης μεταξύ των παραγόντων της εσωτερικής παρακίνησης (μεταξύ .86 και .95), τα θέματα της εσωτερικής παρακίνησης συγκρότησαν μία κλίμακα με πολύ καλό δείκτη αξιοπιστίας, $\alpha = .90$. Τα δεκατέσσερα θέματα της κλίμακας συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της έλλειψης παρακίνησης έδειξε ότι η κλίμακα έχει οριακά ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .68$. Τα τέσσερα θέματα της κλίμακας συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της αναγνωρίσιμης ρύθμισης – μετά την απομάκρυνση ενός θέματος με αρνητική συνεισφορά στην αξιοπιστία της αντίστοιχης κλίμακας – έδειξε ότι τα τρία θέματα συγκρότησαν μια κλίμακα με καλό δείκτη αξιοπιστίας, $\alpha = .83$.

Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της παρακίνησης από λόγους εσωτερικής πίεσης έδειξε ότι η κλίμακα έχει οριακά ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .66$. Όλα τα θέματα της κλίμακας συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας. Επίσης η

ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας της παρακίνησης της εξωτερικής ρύθμισης έδειξε ότι η κλίμακα έχει οριακά αποδεκτό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .60$.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η παρούσα έρευνα δεν εστιάσθηκε στην παραγοντική δομή αυτού του ερωτηματολογίου, κρίθηκε ότι τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά αυτού του οργάνου μέτρησης ήταν ικανοποιητικά ώστε να χρησιμοποιηθεί ως κριτήριο για τον έλεγχο της εγκυρότητας του ερωτηματολογίου προσανατολισμού των στόχων.

4) *Ερωτηματολόγιο της μέτρησης του φόβου της αποτυχίας.* Η ανάλυση εγκυρότητας της κλίμακας του φόβου της αποτυχίας έδειξε ότι η κλίμακα έχει ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας, $\alpha = .72$. Τα πέντε θέματα της κλίμακας συμβάλουν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας της κλίμακας.

5) *Εσωτερική συνοχή της κλίμακας συχνότητας άσκησης.* Τα δύο θέματα αξιολόγησης της συχνότητας άσκησης συγκροτούσαν μια κλίμακα με υψηλό βαθμό αξιοπιστίας $\alpha = .87$.

Δημιουργία νέων μεταβλητών

Στην συνέχεια, με βάση τα αποτελέσματα των παραγοντικών αναλύσεων και της αξιοπιστίας σχηματίστηκαν καινούργιες μεταβλητές (διαδικασία compute στο SPSS, οι οποίες ως τιμές είχαν τις μέσες τιμές των απαντήσεων στις ερωτήσεις που σχηματίζουν τον κάθε παράγοντα. Έτσι σχηματίστηκαν 16 νέες μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα δημιουργήθηκαν οι εξής νέες μεταβλητές που αναφέρονται αποκλειστικά στο μάθημα της φυσικής αγωγής:

1. Προσωπικός προσανατολισμός στην «προσέγγιση της μάθησης»
2. Προσωπικός προσανατολισμός στην «αποφυγή της μάθησης»
3. Προσωπικός προσανατολισμός στην «ενίσχυση του εγώ»
4. Προσωπικός προσανατολισμός στην «προστασία του εγώ»
5. Προσωπικός προσανατολισμός στην «κοινωνική αποδοχή»
6. Αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη «μάθηση»
7. Αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην «προστασία του εγώ»
8. Αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην «ενίσχυση του εγώ»
9. Αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην «κοινωνική αποδοχή»
10. Εσωτερική παρακίνηση

11. Εξωτερική παρακίνηση αναγνωρίσιμης ρύθμισης
12. Εξωτερική παρακίνηση για λόγους εσωτερικής πίεσης
13. Εξωτερική παρακίνηση εξωτερικής ρύθμισης
14. Απουσία παρακίνησης
15. Φόβος αποτυχίας
16. Συμμετοχή στην άσκηση

Ανάλυση συσχέτισης (Bivariate correlations)

Η ανάλυση συσχέτισης βοηθά στον υπολογισμό των περιγραφικών στατιστικών μέτρων για τον υπολογισμό της έντασης και της φύσης των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Επιλέχθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης r του Pearson. Η υπόθεση ότι δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ελέγχθηκε σε επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = .001$. Ωστόσο, επειδή λόγω του μεγάλου μεγέθους του δείγματος ιδιαίτερα χαμηλές συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές, οι συσχετίσεις που αναφέρονται είναι αυτές που ο συντελεστής Pearson είναι μεγαλύτερος του .17 αφού σ' αυτές τις περιπτώσεις ερμηνεύεται τουλάχιστο το 3% της κοινής διακύμανσης μεταξύ δύο μεταβλητών.

1) *Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση και σχέσεις μεταξύ των προσανατολισμών των στόχων.* Η εσωτερική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των στόχων εξετάστηκε ιδιαίτερα με βάση τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων που προέκυψαν από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση που έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα AMOS 5 (Πίνακας 1). Καθορίστηκαν οι 5 αναμενόμενοι παράγοντες οι οποίοι με βάση τη θεωρία επιτράπηκε να είναι μεταξύ τους συσχετισμένοι. Ωστόσο δεν επιτράπηκαν συσχετίσεις μεταξύ λαθών. Λαμβάνοντας υπόψη το σχετικά μεγάλο αριθμό παραγόντων και θεμάτων κάτι που τείνει να μειώνει τους δείκτες καλής προσαρμογής, από τα αποτελέσματα προέκυψε το συμπέρασμα ότι τα ερευνητικά δεδομένα προσαρμοζόταν στο θεωρητικό μοντέλο των 5 παραγόντων με τρόπο που κρίνεται αποδεκτός, $\chi^2 = 1600$, $p < .001$, $df = 397$, $CFI = .907$, $TLI = .890$, $RMSEA = .049$. Προέκυψε επίσης ότι όλες οι φορτίσεις στους παράγοντες ήταν στατιστικά σημαντικές ($p < .001$) και υψηλές (όλες οι τυποποιημένες τιμές beta ήταν μεγαλύτερες από .474, μέσος όρος τυποποιημένων τιμών beta = .624). Όπως αναμενόταν, ο στόχος για προσέγγιση της μάθησης είχε μέτρια αρνητική σχέση με το στόχο προστασίας του εγώ ($r = -.35$) και χαμηλή

θετική σχέση με το στόχο κοινωνικής αποδοχής ($r=.25$). Οι στόχοι αποφυγής της μάθησης και προστασίας του εγώ είχαν μεγάλη θετική σχέση μεταξύ τους ($r=.70$). Ο προσανατολισμός ενίσχυσης του εγώ εμφανίζει χαμηλή θετική συσχέτιση με το στόχο προστασίας του εγώ ($r=.21$) και αρκετά μεγαλύτερη με το στόχο της κοινωνικής αποδοχής ($r=.55$). Χαμηλή θετική σχέση είχε και ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής με το στόχο προστασίας του εγώ ($r=.19$).

2) *Σχέσεις μεταξύ των προσανατολισμών των στόχων και των αντιλήψεων της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους.* Οι προσανατολισμοί των στόχων εμφανίζουν μεσαίες και υψηλές θετικές συσχετίσεις με τις αντίστοιχες αντιλήψεις της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους αυτούς. Οι συντελεστές είναι $r=.412$ για την προσέγγιση της μάθησης, $r=.364$ για την ενίσχυση του εγώ, $r=.408$ για την προστασία του εγώ, $r=.286$ για την αποφυγή της μάθησης και $r=.659$ για την κοινωνική αποδοχή. (Πίνακας 2). Επιπλέον παρατηρήθηκαν και οι εξής στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις:

Ο προσανατολισμός προσέγγισης της μάθησης εμφανίζει χαμηλή θετική συσχέτιση με την αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή ($r=.232$). Αντίθετα παρουσιάζει χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην προστασία του εγώ ($r=-.185$).

Ο προσανατολισμός ενίσχυσης του εγώ εμφανίζει μέτρια θετική συσχέτιση με την αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή ($r=.281$) και την προστασία του εγώ ($r=.364$).

Ο προσανατολισμός της προστασίας του εγώ εμφανίζει μεσαία θετική συσχέτιση με την αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ ($r=.209$).

Ο προσανατολισμός αποφυγής της μάθησης εμφανίζει μικρή θετική συσχέτιση με την αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ ($r=.17$).

Ο προσανατολισμός της κοινωνικής αποδοχής εμφανίζει ασθενή θετική συσχέτιση με τις αντιλήψεις της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους, αλλά ο συσχετισμός μεγαλώνει στην αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ ($r=.31$).

Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη μάθηση εμφανίζει μεσαία θετική συσχέτιση με την αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή

($r=.472$) και μεσαία αρνητική συσχέτιση με την αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην αποφυγή της μάθησης και την προστασία του εγώ ($r=-.318$).

Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ εμφανίζει μεσαία θετική συσχέτιση με την αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην αποφυγή της μάθησης και την προστασία του εγώ ($r=.447$) αλλά και στην κοινωνική αποδοχή ($r=.381$).

3) *Σχέσεις των προσανατολισμών των στόχων και των τύπων της παρακίνησης.* Ο προσανατολισμός προσέγγισης της μάθησης εμφανίζει υψηλή θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση ($r=.613$), μεσαία θετική συσχέτιση με τους λόγους εσωτερικής πίεσης ($r=.311$) και μικρή θετική συσχέτιση με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r=.126$). Ο προσανατολισμός προσέγγισης της μάθησης εμφανίζει επίσης ασθενή αρνητική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης ($r=-.245$) και την παρακίνηση εξωτερικής ρύθμισης ($r=-.249$) (Πίνακας 3).

Ο προσανατολισμός ενίσχυσης του εγώ εμφανίζει ασθενή θετική συσχέτιση με την εξωτερική ρύθμιση ($r=.18$) και την έλλειψη παρακίνησης ($r=.16$).

Ο προσανατολισμός προστασίας του εγώ παρουσιάζει μεσαία θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης ($r=.35$) και μικρή θετική συσχέτιση με την εξωτερική ρύθμιση ($r=.23$). Ο συντελεστής συσχέτισης αυτού του στόχου με την εσωτερική παρακίνηση δείχνει να έχει αρνητικό πρόσημο.

Ο προσανατολισμός αποφυγής της μάθησης παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης ($r=.24$).

Ο προσανατολισμός της κοινωνικής αποδοχής εμφανίζει μεσαία θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση ($r=.337$), την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r=.363$) και την εσωτερική πίεση ($r=.27$).

Η εσωτερική παρακίνηση συσχετίζεται θετικά τόσο με τους λόγους εσωτερικής πίεσης ($r=.520$) όσο και με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r=.384$). Η εξωτερική ρύθμιση και η έλλειψη παρακίνησης έχουν μεταξύ τους συντελεστή συσχέτισης ($r=.457$), ενώ η εσωτερική πίεση με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, έχουν μεταξύ τους συντελεστή συσχέτισης ($r=.318$).

4) *Εξέταση της σχέσης της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους προσανατολισμούς των στόχων με τις συνέπειες στη παρακίνηση.* Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη μάθηση παρουσίασε την αναμενόμενη θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση ($r=.50$). Επίσης σχετίζεται θετικά με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r=.24$) και την εσωτερική πίεση ($r=.29$), όχι όμως με την εξωτερική ρύθμιση και την έλλειψη παρακίνησης (Πίνακας 4).

Αντίθετα η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην προστασία του εγώ σχετίζεται θετικά με την εξωτερική ρύθμιση ($r=.37$) και πολύ περισσότερο με την έλλειψη παρακίνησης ($r=.51$).

Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ έχει μια χαμηλή θετική σχέση με όλα τα είδη της παρακίνησης [εσωτερική παρακίνηση ($r=.20$), αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r=.24$), εσωτερική πίεση ($r=.18$), εξωτερική ρύθμιση ($r=.22$)], αλλά ακόμη και με την έλλειψη παρακίνησης ($r=.27$).

Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή εμφανίζει μεσαία θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση ($r=.42$), την αναγνωρίσιμη ρύθμιση ($r=.40$) και την εσωτερική πίεση ($r=.31$).

5) *Εξέταση της σχέσης των στόχων με το φόβο της αποτυχίας και τη συχνότητα άσκησης.* Η προσέγγιση τη μάθησης δε σχετίζεται με το φόβο της αποτυχίας ($r = -.06$ και $\beta=-.01$), αλλά εμφανίζει σημαντική θετική συσχέτιση με τη συχνότητα άσκησης ($r = .32$ και $\beta=.27$). Η υιοθέτηση των στόχων αποφυγής δείχνει να προκαλείται από το φόβο της αποτυχίας, όπως φαίνεται από τους υψηλούς δείκτες συσχέτισης τόσο για τον MAV ($r = .42$ και $\beta=.27$) όσο και για τον PAV ($r = .50$ και $\beta=.32$). Η προστασία του εγώ έχει και μια σημαντική αρνητική συσχέτιση με τη συχνότητα άσκησης ($r = -.17$ και $\beta= -.12$). Η ενίσχυση του εγώ έχει μια χαμηλή θετική συσχέτιση τόσο με το φόβο της αποτυχίας ($r = .24$ και $\beta= .10$) όσο και με τη συχνότητα της άσκησης ($r = .13$ και $\beta = .10$) και το ίδιο παρατηρείται σε μεγαλύτερο βαθμό αντίστοιχα και στον προσανατολισμό της κοινωνικής αποδοχής ($r = .27$, $\beta= .15$ και $r = .21$ και $\beta= .13$ αντίστοιχα) (Πίνακας 5).

6) *Συσχετίσεις μεταξύ των αντιλήψεων της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους με το φόβο της αποτυχίας και τη συχνότητα άσκησης.* Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης σχετίζεται θετικά με το φόβο της αποτυχίας ($r = .30$), ενώ η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη μάθηση σχετίζεται θετικά με τη συχνότητα της άσκησης ($r = .17$). Ένας μεγάλος δείκτης θετικής συσχέτισης χαρακτηρίζει τις σχέσεις της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην κοινωνική αποδοχή και του φόβου της αποτυχίας ($r = .44$). Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ εμφανίζει θετική συσχέτιση τόσο με το φόβο της αποτυχίας ($r = .18$) όσο και με τη συχνότητα της άσκησης ($r = .21$) (Πίνακας 6).

Ανάλυση διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς ένα παράγοντα

1) *Διαφορές των τριών σχολικών τάξεων στους προσανατολισμούς των στόχων και στην παρακίνηση των μαθητών/τριών.* Η ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) έδειξε τη στατιστικά σημαντική επίδραση της τάξης στην «προσέγγιση της μάθησης» ($F_{(2, 1257)}=61.171$ $p<.001$, $\underline{X}_\Lambda=4,0$ $\underline{SD}_\Lambda=.71$, $\underline{X}_\Gamma=4,2$ $\underline{SD}_\Gamma=.65$, $\underline{X}_\Delta=4,5$ $\underline{SD}_\Delta=.56$), και την «κοινωνική αποδοχή» ($F_{(2, 1224)}=19.214$ $p<.001$, $\underline{X}_\Lambda=3,2$ $\underline{SD}_\Lambda=.93$, $\underline{X}_\Gamma=3,4$, $\underline{SD}_\Gamma=1,00$, $\underline{X}_\Delta=3,6$ $\underline{SD}_\Delta=1,00$). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffe διαπιστώθηκε σημαντική μείωση της προσέγγισης της μάθησης και της κοινωνικής αποδοχής από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο κι από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Πίνακας 7).

Η ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) έδειξε τη στατιστικά σημαντική επίδραση της τάξης στην «εσωτερική παρακίνηση» ($F_{(2, 1187)}=88.119$ $p<.001$, $\underline{X}_\Lambda=4,5$ $\underline{SD}_\Lambda=1,3$, $\underline{X}_\Gamma=5,0$, $\underline{SD}_\Gamma=1,1$, $\underline{X}_\Delta=5,5$ $\underline{SD}_\Delta=0,9$), στην «αναγνωρίσιμη ρύθμιση» ($F_{(2, 1249)}=8.239$ $p<.001$, $\underline{X}_\Lambda=3,7$ $\underline{SD}_\Lambda=1,7$, $\underline{X}_\Gamma=4,2$ $\underline{SD}_\Gamma=1,6$, $\underline{X}_\Delta=4,1$ $\underline{SD}_\Delta=1,7$) και στην «εσωτερική πίεση» ($F_{(2, 1253)}=19.334$ $p<.001$, $\underline{X}_\Lambda=4,8$ $\underline{SD}_\Lambda=1,2$, $\underline{X}_\Gamma=5,1$ $\underline{SD}_\Gamma=1,2$, $\underline{X}_\Delta=5,3$ $\underline{SD}_\Delta=1,1$). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffe διαπιστώθηκε σημαντική σταδιακή μείωση της «εσωτερικής παρακίνησης» από το Δημοτικό στο Λύκειο και μείωση της «αναγνωρίσιμης ρύθμισης» και της «εσωτερικής πίεσης» από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Πίνακας 7).

2) Διαφορές των τριών σχολικών τάξεων στην αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στη μάθηση. Η ανάλυση διακύμανσης (One-Way ANOVA) έδειξε τη στατιστικά σημαντική επίδραση της τάξης στην αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στη μάθηση ($F_{(2, 1263)}=54.361$ $p<.001$) Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Sidak διαπιστώθηκε σημαντική σταδιακή μείωση της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στη μάθηση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο. Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις είναι: $\bar{X}_\Lambda=20,3$ $\underline{SD}_\Lambda=5,9$, $\bar{X}_\Gamma=21,81$ $\underline{SD}_\Gamma=5,6$, $\bar{X}_\Delta=24,2$ $\underline{SD}_\Delta=4,6$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με βασικό σκοπό να εξεταστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου των πέντε προσανατολισμών των στόχων στη φυσική αγωγή. Με την παραγοντική ανάλυση επιβεβαιώθηκε η δομική εγκυρότητα με τους παράγοντες να ερμηνεύουν το 53% της συνολικής διακύμανσης και να έχουν φορτίσεις από .45 μέχρι .72 (Πίνακας 8). Οι μαθητές/τριες αναγνώρισαν και ξεχώρισαν τους στόχους που υιοθετούν στη γυμναστική. Όλοι οι παράγοντες που σχηματίστηκαν είχαν υψηλή εσωτερική αξιοπιστία η οποία κυμάνθηκε από .77 έως .87 (επαλήθευση της α υπόθεσης). Οι παράγοντες αυτοί με βάση το περιεχόμενο των ερωτήσεων ονομάστηκαν προσανατολισμός στην «προσέγγιση της μάθησης», προσανατολισμός στην «ενίσχυση του εγώ», προσανατολισμός στην «προστασία του εγώ», προσανατολισμός στην «αποφυγή της μάθησης» και προσανατολισμός στην «κοινωνική αποδοχή». Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με έρευνες και απόψεις πολλών ερευνητών, οι οποίοι προτείνουν την διαίρεση των στόχων μάθησης και επίδοσης με βάση την τάση προσέγγισης ή αποφυγής (Elliot & McCregor, 2001; Elliot & Harackiewicz, 1996 ; Elliot & Church, 1997; Midgley et al., 1998; Pintrich & Schunk, 2002) καθώς και την μελέτη του στόχου κοινωνικής αποδοχής σε χώρους επίτευξης (Hayashi, 1996 ; Maehr & Nicholls, 1980 ; Papaioannou & Voudalidakis, 1999 ; Urdan & Maehr, 1995). Από την παρούσα έρευνα προέκυψε για πρώτη φορά όργανο μέτρησης και των πέντε προσανατολισμών στο μάθημα φυσικής αγωγής. Η απόδειξη όμως της εγκυρότητας ενός οργάνου είναι μία διαρκής διαδικασία και πρέπει να επιβεβαιώνεται με περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες και κάτω από διάφορες συνθήκες.

Οι συσχετίσεις μεταξύ των 5 παραγόντων ενισχύουν περαιτέρω την εσωτερική δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των στόχων. Όπως αναμενόταν υψηλή θετική συσχέτιση εμφανίστηκε μεταξύ των δύο στόχων αποφυγής (επαλήθευση υπόθεσης 1). Οι μαθητές/τριες που ανησυχούν ότι δε θα αποδώσουν σύμφωνα με τις πραγματικές ικανότητές τους, θέτουν βασικό στόχο την προστασία από την αρνητική κριτική. Θετική συσχέτιση υπήρξε και μεταξύ των δύο στόχων επίδοσης (προσέγγισης και αποφυγής). Ο στόχος κοινωνικής αποδοχής

συσχετιζόταν θετικά με το στόχο προσέγγισης της μάθησης γιατί και οι δύο στόχοι προδιαθέτουν το άτομο να προσπαθήσει πολύ, είτε για να μάθει είτε για να δείξει στους άλλους ότι προσπαθεί πολύ και έτσι να κερδίσει την αποδοχή τους (Maehr & Nichols, 1980). Επίσης ο στόχος κοινωνικής αποδοχής συσχετιζόταν θετικά με τους στόχους επίδοσης διότι σ' όλες τις περιπτώσεις το κριτήριο αναφοράς επίτευξης του στόχου είναι η αξιολόγηση που κάνουν οι άλλοι (επαλήθευση υπόθεσης κ) (Πίνακας 1). Τ' αποτελέσματα συμφωνούν σε γενικές γραμμές με αυτά των Conroy, Elliot και Hoffer (2003), που βρήκαν μέτριες θετικές συσχετίσεις της «αποφυγής της μάθησης» με τους άλλους τρεις στόχους. Στην παρούσα έρευνα εμφανίστηκε επιπλέον θετική συσχέτιση και με το στόχο της «κοινωνικής αποδοχής» αλλά υπήρξε απουσία συσχέτισης με την «ενίσχυση του εγώ». Οι θετικές αυτές συσχετίσεις υποστηρίζουν τη συγκλίνουσα δομική εγκυρότητα του οργάνου μέτρησης. Αντιθέτως, η αρνητική σχέση μεταξύ του στόχου προσέγγισης της μάθησης και προστασίας του εγώ και οι μηδενικές σχέσεις μεταξύ των στόχων μάθησης και ενίσχυσης του εγώ υποστηρίζουν την εγκυρότητα απόκλισης, αφού αυτές οι μηδενικές ή αρνητικές συσχετίσεις συμφωνούν με τη θεωρία και την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Duda, 2001).

Οι προηγούμενες έρευνες που μελέτησαν τον διαχωρισμό του στόχου του «εγώ» σε ακαδημαϊκό κυρίως περιβάλλον, αναφέρουν διαφορετικά συμπεράσματα για τον τύπο των σχέσεων μεταξύ του προσανατολισμού στην «προσωπική βελτίωση» και του προσανατολισμού στην «ενίσχυση του εγώ» και στην «προστασία του εγώ». Για παράδειγμα οι Middleton και Midgley (1997) βρήκαν απουσία συσχέτισης του στόχου «προσωπική βελτίωση» με τον στόχο «ενίσχυση του εγώ» ($r=.01$) και την «προστασία του εγώ» ($r=.04$), ενώ οι Elliot και Church (1997) αναφέρουν ότι ο στόχος «προσωπική βελτίωση» συσχετίζεται μόνο με τον στόχο «ενίσχυση του εγώ» ($r=.38$) και όχι με τον στόχο «προστασία του εγώ» ($r=.11$). Εκεί που συμφωνούν οι παραπάνω ερευνητές είναι η θετική μέτρια σχέση μεταξύ της «ενίσχυσης του εγώ» και της «προστασίας του εγώ» (.56 και .38 αντίστοιχα). Η διαφοροποίηση αυτή των αποτελεσμάτων ίσως να οφείλεται στην διαφορετική σημασία που έχει η επίτευξη για το άτομο ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται. Έτσι, για τους φοιτητές κολεγίου, που μελέτησαν ο Elliot και Church (1997), η επιτυχία στις ακαδημαϊκές τους δραστηριότητες έχει πιο καθοριστικό ρόλο για την περαιτέρω πορεία τους, απ' ότι για τους μαθητές γυμνασίου, που μελέτησαν οι Middleton και Midgley (1997). Το γεγονός αυτό πιθανόν να είναι η αιτία που οι δύο στόχοι προσέγγισης της επιτυχίας, «προσωπική βελτίωση»

και «ενίσχυση του εγώ» σχετίζονταν μεταξύ τους στο δείγμα των φοιτητών, και όχι στο δείγμα των μαθητών γυμνασίου.

Η παρούσα έρευνα συμφωνεί με τους Middleton και Midgley (1997), αφού δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ του προσανατολισμού στην «προσέγγιση της μάθησης» με τον προσανατολισμό στην «ενίσχυση του εγώ». Επιπλέον βρέθηκε και η αναμενόμενη θετική-αλλά χαμηλή- συσχέτιση ($r=.17$) ανάμεσα στους δυο στόχους του εγώ (ενίσχυσης και προστασίας). Ενισχύεται έτσι η άποψη ότι οι σχέσεις μεταξύ των στόχων διαφοροποιούνται ανάλογα με την σημασία του έχει κάθε φορά η επιτυχία για το άτομο. Παρ' όλα αυτά εμφανίστηκε και μια ασθενής αρνητική συσχέτιση της «προσέγγισης της μάθησης» με την «προστασία του εγώ», που εκφράζει ίσως στον μαθητικό πληθυσμό την αδιαφορία για την «προστασία του εγώ» (δηλ. την αποφυγή της επίδοσης) όταν η μάθηση είναι το επίκεντρο του προσανατολισμού. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής δείχνουν μια θετική σχέση μεταξύ του στόχου «προσέγγιση της μάθησης» με τον στόχο «κοινωνική αποδοχή». Αυτό ήταν αναμενόμενο αφού το άτομο που είναι προσανατολισμένο στην «κοινωνική αποδοχή» δίνει έμφαση στην υψηλή προσπάθεια και προσπαθεί να επιδείξει μία θετική ποιοτική πλευρά του εαυτού του (Hayashi, 1996 ; Maerh & Nicholls, 1980). Επιπλέον, ο στόχος «κοινωνική αποδοχή» είχε θετική συσχέτιση με τους στόχους «ενίσχυση του εγώ» ($r=.43$) και «προστασία του εγώ» ($r=.17$). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας του Τσιγγίλη, (2000). Μία πιθανή ερμηνεία των πιο πάνω συσχετίσεων μπορεί να είναι ότι ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό που υιοθετούν τα άτομα, ταυτόχρονα επιδιώκουν και την εξασφάλιση της «κοινωνικής αποδοχής». Για παράδειγμα ο μαθητής που προσπαθεί να προστατεύσει τον εαυτό του από την άσχημη κριτική των άλλων ή ν' αποφύγει να δείξει χαμηλές ικανότητες, ίσως να θεωρεί ότι αυτός είναι καλύτερος τρόπος για να εξασφαλίσει την κοινωνική αποδοχή, αφού δεν θα γελοιοποιηθεί μπροστά στους άλλους. Την άποψη αυτή ενισχύουν τα αποτελέσματα των Treasure και Roberts (1994a) οι οποίοι αναφέρουν μία θετική συσχέτιση μεταξύ των προσανατολισμών στην «προσωπική βελτίωση» και το «εγώ» με την ικανοποίηση που νιώθουν μαθητές γυμνασίου κάνοντας αυτό που ευχαριστεί τους σημαντικούς άλλους. Βέβαια μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα είναι απαραίτητη για την περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης του κοινωνικού στόχου με τους άλλους τρεις στόχους.

Η έρευνα αυτή εξέτασε ταυτόχρονα όχι μόνο την ύπαρξη των προσωπικών στόχων, αλλά και τη σχέση τους με άλλους σημαντικούς παράγοντες. Ένας από αυτούς τους

παράγοντες ήταν η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στους στόχους. Σε αυτό το ερωτηματολόγιο τα θέματα της αποφυγής «φορτίστηκαν» σ' έναν παράγοντα κι έτσι το όργανο εμφάνισε δομική εγκυρότητα με τέσσερις παράγοντες που ερμήνευαν το 52% της συνολικής διακύμανσης με φορτίσεις από .35 μέχρι .69 (Πίνακας 9). Όλοι οι παράγοντες που σχηματίστηκαν είχαν ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία η οποία κυμάνθηκε από .65 έως .87. Είναι λογικό η «αποφυγή της μάθησης» να περιλαμβάνεται στην «προστασία του «εγώ» μετά κι από την υψηλή συσχέτιση που εμφάνισαν οι δυο παράγοντες και στο ερωτηματολόγιο των στόχων. Πολύ σπανιότερα συμβαίνει να προκαλείται η ανησυχία της μη επίτευξης προσωπικών επιδόσεων που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί από τη συμπεριφορά του/της γυμναστή/τριας ή ακόμη κι άλλων παραγόντων έξω από το άτομο. Με το ερωτηματολόγιο αυτό μπορούν οι καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής να διαπιστώσουν αν πραγματικά δίνουν την έμφαση που απαιτείται στο στόχο της μάθησης και να βελτιώσουν τη συμπεριφορά και το πρόγραμμά τους.

Μία από τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας (β) ήταν ότι οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές/τριες επηρεάζονται άμεσα από τους αντίστοιχους προσανατολισμούς, στους οποίους αντιλαμβάνονται ότι δίνει έμφαση στο μάθημα φυσικής αγωγής ο γυμναστής ή η γυμνάστρια. Αυτό επιβεβαιώνεται από την ανάλυση διακύμανσης της μεταβλητής των στόχων με ανεξάρτητο παράγοντα τον/την καθηγητή/τρια φυσικής αγωγής ($F_{MAP(28, 1087)} = 8,384$, $F_{rap(28, 1087)} = 3,732$, $F_s(28, 1087) = 4,841$, $F_{max(28, 1087)} = 5,714$, $p=.000$). Από τις μέτριες και υψηλές τιμές του συντελεστή Pearson της ανάλυσης συσχέτισης των στόχων με την αντίληψη της έμφασης των καθηγητών/τριών στους στόχους, φαίνεται πόσο πολύ επηρεάζεται η υιοθέτηση αντίστοιχων προσανατολισμών από τους μαθητές και τις μαθήτριες (Πίνακας 2). Τα αποτελέσματα συμφωνούν απόλυτα με προηγούμενες έρευνες (Kosmidou et al, 2001 ; Milosis & Papaioannou, 2002 ; Ntoumanis & Biddle, 1998 ; Papaioannou et al, 2002 ; Papaioannou & Kouli, 1999), επιβεβαιώνοντας ότι η αντίληψη του προσανατολισμού του κλίματος στην επίδοση συνδέεται με τον προσωπικό προσανατολισμό του ατόμου στο εγώ, ενώ η αντίληψη ότι το κλίμα ενισχύει στη βελτίωση, συνδέεται άμεσα με τον προσανατολισμό στη δουλειά.. Οι γυμναστές/τριες αποτελούν βασικότατο κοινωνικό παράγοντα διαμόρφωσης κλίματος παρακίνησης στη σχολική τάξη της φυσικής αγωγής. Επίσης φαίνεται και πάλι, όπως και στην περίπτωση υιοθέτησης των στόχων, η σημαντική συσχέτιση του κλίματος παρακίνησης προς την κοινωνική αποδοχή με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης προς

την «προσέγγιση της μάθησης» και την «ενίσχυση του εγώ», αφού η αποδοχή από τους άλλους βασίζεται και εξαρτάται ως ένα μεγάλο βαθμό από την προσωπική πρόοδο του/της μαθητή/τριας και την αξιολόγηση της προόδου αυτή από τους σημαντικούς άλλους.

Η αντίληψη ενός κλίματος προσανατολισμένου στη δουλειά συνδέεται με τη βελτίωση των δεξιοτήτων, τη θετική συμπεριφορά ως προς την άσκηση και το/τη γυμναστή/τρια, την πρόθεση για ενεργητική συμμετοχή και υψηλή προσπάθεια, όπως και την προτίμηση/επιλογή περισσότερο προκλητικών προσωπικών στόχων (Goudas & Biddle, 1994 ; Papaioannou, 1995). Αντίθετα η αντίληψη ενός κλίματος προσανατολισμένου στην επίδοση, προκαλεί την αύξηση της ανησυχίας και του σωματικού άγχους (Papaioannou & Kouli, 1999). Τα συμπεράσματα αυτά φαίνεται να επιβεβαιώνονται στην παρούσα έρευνα, αφού εμφανίζεται αφενός μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος παρακίνησης με τη συχνότητα της άσκησης και αφετέρου μια στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση του προσανατολισμένου στην επίδοση κλίματος παρακίνησης με το φόβο αποτυχίας. Ο τελευταίος εγκυμονεί τα στοιχεία του άγχους και της ανησυχίας (Conroy, Willow & Metzler, 2002) (Πίνακας 6). Από τα αποτελέσματα του πίνακα 6 φαίνεται επίσης ότι η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στην κοινωνική αποδοχή σχετίζεται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό με το φόβο της αποτυχίας. Η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στους στόχους αποφυγής σχετίζεται κι αυτή θετικά με το φόβο της αποτυχίας. Ο υψηλός δείκτης συσχέτισης μεταξύ της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στην ενίσχυση του εγώ και της συχνότητας της άσκησης δικαιολογείται από την άποψη ότι ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είναι αίτιο συμμετοχής σε χώρους άθλησης, αλλά ενδεχομένως επηρεάζεται θετικά από ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Papaioannou et al, 2003). Από την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνεται για άλλη μια φορά η μείωση της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στην δουλειά, στη μαθητική διαδρομή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και από το Γυμνάσιο στο Λύκειο (Digelidis, Papaioannou, Della & Kouli, 2003 ; Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004). Από την ανάλυση διακύμανσης της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στην δουλειά με ανεξάρτητο παράγοντα τις τρεις σχολικές βαθμίδες, προέκυψε η τιμή $F_{(2, 1263)} = 54.361$ με $p < .001$. Παρά το γεγονός ότι οι γυμναστές ήταν διαφορετικά πρόσωπα, το μέγεθος του δείγματος των μαθητών/τριών ήταν αρκετά μεγάλο για να στηρίζει τα παραπάνω συμπεράσματα.

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο που διερευνήθηκε ήταν οι συνέπειες στην εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση, της υιοθέτησης συγκεκριμένων προσανατολισμών στο μάθημα φυσικής αγωγής. Στο ερωτηματολόγιο της παρακίνησης η εξέταση της εγκυρότητας έδειξε πέντε παράγοντες που ερμήνευαν το 51% της συνολικής διακύμανσης με φορτίσεις από .40 μέχρι .57 και εσωτερική αξιοπιστία που κυμάνθηκε από .60 έως .90 (Πίνακας 10). Οι παράγοντες αυτοί με βάση το περιεχόμενο των ερωτήσεων ονομάστηκαν «εσωτερική παρακίνηση», «αναγνωρίσιμη ρύθμιση» που στην έρευνα αυτή αφορούσε την ανάγκη κοινωνικής επαφής, «εσωτερική πίεση», «εξωτερική ρύθμιση» και «απουσία παρακίνησης» (επαλήθευση υπόθεσης γ). Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν απολύτως με τους Ryan και Deci (2000), στο διάγραμμα των οποίων εμφανίζονται έξι τύποι της παρακίνησης, με βάση τα επίπεδα αυτοκαθορισμού του ατόμου. Ο τύπος της ολοκλήρωσης της προσωπικότητας υφίσταται στην παρούσα έρευνα με δυο θέματα τα οποία τελικά «φορτίζονται» στον παράγοντα της εσωτερικής παρακίνησης. Στην ίδια παραγοντική δομή καταλήγουν και οι Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson, Briere και Blais, (1995). Η εσωτερική παρακίνηση περιελάμβανε την ευχαρίστηση που προκύπτει από τη μάθηση, την απόδοση και την εμπειρία (Pelletier et al, 1995), αλλά ενσωματώθηκε τελικά και η ολοκλήρωση που εξέφρασε την προσπάθεια του/της μαθητή/τριας ν' αναπτύξει στη φυσική αγωγή ικανότητες και δεξιότητες που θα τον/την χρησιμεύσουν γενικότερα στη ζωή.

Αναμένονταν σύμφωνα με την υπόθεση (δ), η προσέγγιση της μάθησης να συσχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης. Η «προσέγγιση της μάθησης» εμφάνισε, πραγματικά, υψηλή θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση ($r=.61$), μέτρια με την εσωτερική πίεση και χαμηλή με την ανάγκη κοινωνικής επαφής, ενώ σχετίζεται αρνητικά με την εξωτερική ρύθμιση και την απουσία παρακίνησης (Πίνακας 3). Οι τύποι δηλαδή της παρακίνησης με χαμηλό αυτοκαθορισμό σχετίζονται αρνητικά με το στόχο της προσωπικής βελτίωσης. Αυτό επιβεβαιώνει και συμφωνεί με όλες τις προηγούμενες μελέτες (Goudas, Biddle & Fox, 1994 ; Prusak, Treasure & Darst, 2004 ; Ryan & Deci, 2000 ; Standage & Treasure, 2002 ; Vallerand, 1997). Μάλιστα η καθοδική πορεία του δείκτη συσχέτισης της προσέγγισης της μάθησης με τους τύπους της παρακίνησης, από τους τύπους με υψηλή προς τους τύπους με χαμηλότερη αυτονομία ενεργειών (Πίνακας 3), δείχνει να ταιριάζει απόλυτα με το διάγραμμα των Ryan & Deci (2000) (σχ. 1).

Στους πίνακες 3 και 5 αποδεικνύεται το αληθές της δ υποθέσεως ότι η προσέγγιση της μάθησης συσχετίζεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση ($r=.61$) και τη συχνότητα άσκησης ($r=.32$) και αρνητικά με την έλλειψη παρακίνησης ($r=-.25$). Η προσέγγιση της μάθησης, στην παρούσα έρευνα, δεν παρουσιάζει συσχέτιση με το φόβο της αποτυχίας. Ο προσανατολισμός ενίσχυσης του εγώ εμφανίζει μια οριακά θετική σχέση μόνο με την εξωτερική ρύθμιση ($r=.18$) και την απουσία παρακίνησης ($r=.16$). Ο ίδιος προσανατολισμός φαίνεται να σχετίζεται πολύ περισσότερο με το φόβο αποτυχίας ($r=.24$) παρά με τη συχνότητα της άσκησης ($r=.13$)(επαλήθευση υπόθεσης ε). Η έλλειψη παρακίνησης επέρχεται μέσω της αποφυγής της μάθησης ($r=.24$) και της προστασίας του εγώ ($r=.35$) (επαλήθευση υπόθεσης στ). Η τελευταία σχετίζεται και με την εξωτερική ρύθμιση ($r=.23$) κι αυτό ίσως δείχνει ότι η υιοθέτηση του στόχου αυτού από τους /τις μαθητές /τριες επηρεάζεται περισσότερο από κάποιες εξωτερικές καταστάσεις και κίνητρα, ενώ η υιοθέτηση του στόχου αποφυγής της μάθησης βασίζεται κυρίως σε στοιχεία της προσωπικότητας των παιδιών, όπως την έλλειψη αυτοπεποίθησης ή αποφασιστικότητας. Επιπλέον η αποφυγή της μάθησης και της επίδοσης παρουσιάζουν σημαντική θετική συσχέτιση με το φόβο της αποτυχίας με αντίστοιχους δείκτες $r=.42$ και $r=.050$ και αρνητική σχέση με τη συχνότητα της άσκησης (επαλήθευση υπόθεσης στ). Τα αποτελέσματα αυτά επαληθεύουν τις σχετικές ερευνητικές υποθέσεις και συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών για τις σχέσεις των προσανατολισμών των στόχων με τους τύπους της παρακίνησης, τη συχνότητα της άσκησης και το φόβο της αποτυχίας (Conroy, Elliot & Hoffer, 2003 ; Digelidis et al, 2003 ; Elliot & Church, 1997 ; Elliot & Thrash 2001 ; Midgley et al., 1998 ; Papaioannou et al, in press ; Pintrich και Schunk, 2002 ; Standage & Treasure, 2002).

Ο προσανατολισμός της κοινωνικής αποδοχής εμφάνισε σημαντική θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση ($r=.34$), την αναγνωρίσιμη ρύθμιση($r=.36$) και την εσωτερική πίεση ($r=.27$), αλλά καμία συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης (επαλήθευση υπόθεσης ζ). Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής έχει θετική σχέση με τη συχνότητα της άσκησης ($r=.21$), αλλά και με το φόβο της αποτυχίας ($r=.27$) (επαλήθευση υπόθεσης ζ). Τα ευρήματα αυτά οδηγούν στην άποψη ότι οι άνθρωποι που ενεργούν για κοινωνικούς λόγους, πιθανόν να αρέσουν τις κοινωνικές σχέσεις (εσωτερική παρακίνηση), ενώ παράλληλα αναζητούν την αποδοχή από το περιβάλλον τους. Ο σχετικά μεγάλος δείκτης της σχέσης του στόχου της κοινωνικής αποδοχής με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, οφείλεται πιθανόν στο γεγονός, ότι στην

παρούσα έρευνα ο τύπος αυτός της εξωτερικής παρακίνησης, εκφράστηκε ως ανάγκη κοινωνικής επαφής. Οι Παπαϊοαννου et al (2002), αναλύοντας αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Μυλώσης, 2000 ; Τσιγγίλης, 2000) κατέληξαν σε παρόμοια ευρήματα, όσον αφορά τις σχέσεις των τεσσάρων στόχων - πλην της αποφυγής της μάθησης - με την εσωτερική παρακίνηση, την εξωτερική παρακίνηση και την έλλειψη παρακίνησης.

Επιπλέον παρόμοια με τις προηγούμενες έρευνες (Milosis, 2000 ; Tsigilis, 2000) σε γενικές γραμμές, είναι και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που αφορούν τις σχέσεις των αντίληψεων της έμφασης των καθηγητών/τριών στους στόχους με τους τύπους της παρακίνησης. Έτσι φάνηκε και στην παρούσα έρευνα η υψηλή θετική συσχέτιση της αντίληψης της έμφασης του/της γυμναστή/τριας στη μάθηση με την εσωτερική παρακίνηση ($r = .50$) και το ίδιο παρατηρήθηκε με την αντίληψη της έμφασης του/της γυμναστή/τριας στην κοινωνική αποδοχή ($r = .42$). Επιπλέον φάνηκε και μια μικρή αρνητική σχέση της αντίληψης της έμφασης του/της γυμναστή/τριας στη μάθηση με την απουσία παρακίνησης ($r = -.11$) και αυτά συνολικά επαληθεύουν την (η) υπόθεση της παρούσας έρευνας. Οι αντίληψεις της έμφασης του/της γυμναστή/τριας στους στόχους αποφυγής, φάνηκε ότι ευνοούν καθαρά την έλλειψη παρακίνησης, αλλά η αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην ενίσχυση του εγώ, έδειξε να παρουσιάζει αφενός την αναμενόμενη θετική σχέση με την έλλειψη παρακίνησης ($r = .27$), αλλά αφετέρου μια χαμηλή θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση ($r = .20$), που δεν είχε εμφανιστεί στα αποτελέσματα της έρευνας των Παπαϊοαννου et al (2002).

Στον πίνακα 7 οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις δείχνουν εμφανώς ότι η εσωτερική παρακίνηση και ο στόχος για προσέγγιση της μάθησης μειώνονται με την ηλικία στο διάστημα 11 έως 16 ετών (επαλήθευση υπόθεσης θ) (Diggelidis & Παπαϊοαννου, 1999 ; Digelidis, Παπαϊοαννου, Della & Kouli, 2003 ; Παπαϊοαννου, Marsh, & Theodorakis, 2004). Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με τη διαχρονική μείωση της αντίληψης της έμφασης του/της καθηγητή/τριας φυσικής αγωγής στην προσέγγιση της μάθησης, που πιστοποιήθηκε και στην παρούσα έρευνα (σελίδα 51), οδηγούν στο συμπέρασμα της ύπαρξης του «φαύλου κύκλου» που περιγράφουν οι Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας (2003). Σύμφωνα με αυτόν η μείωση της παρακίνησης των μαθητών στο Γυμνάσιο και το Λύκειο επιδρά αρνητικά στην παρακίνηση των καθηγητών/τριών φυσικής αγωγής, ο οποίοι αντιδρούν με ακόμη λιγότερη έμφαση στη δουλειά. Αυτό με τη σειρά του επενεργεί ακόμη πιο αρνητικά στην ήδη

μειωμένη παρακίνηση των μαθητών και αυτό συνεχίζεται κυκλικά και αδιάκοπα. Η εγκατάλειψη του στόχου της μάθησης από τους/τις μαθητές/τριες συνοδεύεται από αδιαφορία και την αντίληψη ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής δεν τους είναι γενικά χρήσιμο. Επιπρόσθετα η μείωση της αντίληψης της αξίας του μαθήματος απομακρύνει και την ιδέα της κοινωνικής αποδοχής μέσω της προσωπικής επιτυχίας στη φυσική αγωγή. Ακόμη η απουσία μετάδοσης πληροφοριών, με όλα τα σύγχρονα μέσα στους/στις μαθητές/τριες, για τη μεγάλη προσφορά της φυσικής αγωγής και κατ' επέκταση της άσκησης, στη βελτίωση της υγείας και των κοινωνικών σχέσεων, αφαιρεί ή μειώνει την πιθανότητα παρακίνησης από λόγους εσωτερικής πίεσης (πίνακας 7).

Το δείγμα της έρευνας αντιπροσώπευσε ισότιμα δυο περιοχές της πόλης της Θεσσαλονίκης με διαφορετική κοινωνική και οικονομική δομή. Στους Δήμους της Δυτικής πόλης υπάρχει κατά μέσο όρο, μεγαλύτερος αριθμός μεταναστών, περισσότερα κοινωνικά προβλήματα και λιγότεροι οικονομικοί πόροι για τις οικογένειες των μαθητών/τριών που ζούνε εκεί. Οι στατιστικές αναλύσεις των δεδομένων δεν έδειξαν διαφορές ανάμεσα στα δυο δείγματα τόσο στην υιοθέτηση των στόχων στο μάθημα της φυσικής αγωγής όσο και στις άλλες μεταβλητές της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα όμως δεν στερείται αδυναμιών που σε ορισμένο βαθμό μπορεί να μειώνουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ο πρώτος περιορισμός αναφέρεται στο δείγμα που χρησιμοποιήθηκε, το οποίο ήταν μαθητές από την ευρύτερη περιοχή της πόλης της Θεσσαλονίκης. Παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών/τριών ήταν σχετικά μεγάλος, επιλογή πιο αντιπροσωπευτικού δείγματος (π.χ. από αστικές και μη αστικές περιοχές, άλλες γυμνασιακές και λυκειακές τάξεις), ίσως να διαφοροποιούσε τα αποτελέσματα.

Ένας άλλος περιορισμός της έρευνας σχετίζεται με την στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Όπως και προηγούμενες έρευνες στο παρελθόν η ανάλυση των συσχετίσεων στηρίχθηκε στην οπτική εξέταση των συντελεστών συσχέτισης (Ryan & Connel, 1989; Pelletier et al., 1995). Η απλή ανάλυση συσχετίσεων, όμως μπορεί να κρύψει τις αληθινές σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών διότι ο κάθε συντελεστής συσχέτισης επηρεάζεται από τα διάφορα σφάλματα μέτρησης που εμπεριέχονται σε κάθε μέτρηση. Η χρήση δομικών μοντέλων είναι μία αποτελεσματική μέθοδος (Li & Harmer, 1997) για δύο λόγους. Πρώτον οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών μπορεί να προκαθοριστούν και δεύτερον επιτρέπονται σφάλματα μέτρησης και με αυτό τον τρόπο μπορεί να γίνει καλύτερη προσέγγιση των

αληθινών τιμών. Επομένως η χρήση άλλων στατιστικών τεχνικών ίσως να αποκάλυπτε συσχετίσεις διαφορετικές από αυτές που εμφανίστηκαν στην παρούσα έρευνα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τη βασική ερευνητική υπόθεση το ερωτηματολόγιο των προσανατολισμών των στόχων στο μάθημα της φυσικής αγωγής αξιολογούσε πέντε στόχους: «επιδίωξη της μάθησης», «αποφυγή της μάθησης», «ενίσχυση του εγώ», «προστασία του εγώ» και «κοινωνική αποδοχή». Η επιβεβαίωση της δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου και η υψηλή αξιοπιστία των παραγόντων που εμφανίστηκαν παρέχουν στους μελλοντικούς ερευνητές ένα έγκυρο και αξιόπιστο όργανο μέτρησης, ενώ στους/στις καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής τη δυνατότητα να ανιχνεύουν το πεδίο της υιοθέτησης στόχων από τους μαθητές και τις μαθήτριά τους.

Η μελέτη του πλέγματος των σχέσεων των στόχων με τους τύπους της παρακίνησης, τις αντιλήψεις του κλίματος παρακίνησης, τη συχνότητα άσκησης και το φόβο της αποτυχίας, οδήγησε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα τα οποία ενισχύουν την εξωτερική δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των στόχων. Ο φόβος αποτυχίας λαμβάνει χώρα σε όλες τις περιπτώσεις υιοθέτησης στόχου όπου το κριτήριο αναφοράς για την επίτευξή του είναι η άποψη των άλλων. Ομοίως ο φόβος αποτυχίας αυξάνεται παράλληλα με την υιοθέτηση του στόχου αποφυγής της μάθησης. Ο μόνος στόχος που μένει ανεπηρέαστος από το φόβο της αποτυχίας, σύμφωνα και με τους Congou, Elliot και Hoffer, (2003), είναι αυτός της προσέγγισης της μάθησης. Σ' αυτή την περίπτωση η πρόοδος κρίνεται με υποκειμενικά κριτήρια, το άτομο δεν φοβάται τι θα πουν οι άλλοι αλλά νοιάζεται για το αν πραγματικά παρουσίασε βελτίωση με βάση τις προηγούμενες προσωπικές επιδόσεις. Η μηδενική αυτή σχέση μεταξύ φόβου αποτυχίας και προσέγγισης της μάθησης υποστηρίζει την εγκυρότητα απόκλισης του ερωτηματολογίου. Επιπροσθέτως, η θετική σχέση του φόβου αποτυχίας με τους υπόλοιπους τέσσερις στόχους υποστηρίζει την εγκυρότητα σύγκλισης. Στο σύνολό τους, τα δεδομένα αυτά ενισχύουν την εξωτερική δομική εγκυρότητα του εργαλείου αξιολόγησης των στόχων.

Ιδιαίτερη πρακτική σημασία έχουν και τα αποτελέσματα που αφορούν τη σχέση συχνότητας άσκησης και στόχων. Για άλλη μια φορά προέκυψε ότι μόνο ο στόχος

προσέγγισης της μάθησης συνδέεται θετικά με την άσκηση των εφήβων. Η συνεισφορά των υπόλοιπων στόχων ήταν αμελητέα και χωρίς μόνιμη επίδραση στη μελλοντική συμμετοχή των εφήβων σε χώρους άσκησης. Με άλλα λόγια, γονείς, γυμναστές και προπονητές πρέπει πρώτιστα να ενδιαφέρονται για το πώς να ενισχύσουν το στόχο προσέγγισης της μάθησης, ο οποίος και συμβάλει στην αύξηση της συχνότητας άσκησης των εφήβων ενώ ταυτόχρονα δεν αναπτύσσει αρνητικά συναισθήματα όπως το φόβο της αποτυχίας. Αντίθετα οι υπερβολικές απαιτήσεις εκπαιδευτικών και γονιών ή η εσκεμμένη ή όχι ενίσχυση του ανικανοποίητου στα παιδιά, ίσως οδηγούν γρήγορα στην υιοθέτηση των στόχων αποφυγής με όλα τα αρνητικά επακόλουθα.

Επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα το γεγονός ότι τα δυο ερωτηματολόγια, της παρακίνησης και του κλίματος παρακίνησης, αποτελούν έγκυρα και αξιόπιστα όργανα μέτρησης. Μέσω αυτών των οργάνων διαπιστώθηκε ακόμη μια φορά ότι οι καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής είναι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Έχοντας ως σταθερή τους επιδίωξη τη διαμόρφωση κλίματος προσανατολισμένου στη μάθηση, μπορούν να προάγουν σε μεγάλο βαθμό, την υιοθέτηση του στόχου της προσωπικής βελτίωσης από τους/τις μαθητές/τριες. Αυτό αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση και τα αισθήματα ικανοποίησης και ολοκλήρωσης ενώ συγχρόνως ανεβάζει την αντίληψη χρησιμότητας της φυσικής αγωγής. Η υιοθέτηση διαφορετικών στόχων, από αυτόν της προσέγγισης της μάθησης, οδηγεί αργά ή γρήγορα στην έλλειψη παρακίνησης και την τελική εγκατάλειψη των δραστηριοτήτων.

Επίσης φαίνεται ότι υπάρχουν μεγάλα περιθώρια παράπλευρης αύξησης της αναγνωρίσιμης ρύθμισης και της εσωτερικής πίεσης στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αυτό σημαίνει ότι οι καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής πρέπει να τονίζουν συνεχώς με όλα τα μέσα (διαλόγους, ομιλίες, μαθήματα, προβολές, ημερίδες, εκδηλώσεις, γραπτές εργασίες), την άρρηκτη σχέση της φυσικής αγωγής τόσο με τη βελτίωση της υγείας όσο και με την πρόοδο των κοινωνικών σχέσεων που ενδιαφέρει ακόμη πιο άμεσα τους εφήβους στην ηλικία που βρίσκονται. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρονται στα παιδιά σοβαροί λόγοι και αίτια ενασχόλησης με την άσκηση γενικά.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής όχι μόνο επιβεβαίωσαν πολλές προηγούμενες έρευνες, αλλά ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά για το ερωτηματολόγιο των πέντε στόχων επίτευξης στη φυσική αγωγή. Τα ερωτηματολόγια συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση της

παρακίνησης των μαθητών/τριών με φυσικό επακόλουθο τη δημιουργία αποτελεσματικών προγραμμάτων παρέμβασης, που θα καταστήσουν τη φυσική αγωγή κύριο παράγοντα προώθησης της δια βίου άσκησης. Η απόδειξη όμως της εγκυρότητας ενός οργάνου είναι μία διαρκής διαδικασία και πρέπει να επιβεβαιώνεται με περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες διερεύνησης των ψυχομετρικών ιδιοτήτων του «εργαλείου μέτρησης» σε διαφορετικούς πληθυσμούς και τόπους. Για την ενίσχυση της εξωτερικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για τις σχέσεις των στόχων και με άλλες μεταβλητές όπως την ανάγκη επίτευξης, τα συναισθήματα, την προσπάθεια, τις γνωστικές διαδικασίες, την αντίληψη των ικανοτήτων κλπ. Έτσι περιμένουμε με ενδιαφέρον τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, οι οποίες θα χρησιμοποιήσουν το ερωτηματολόγιο που προέκυψε από την παρούσα έρευνα, σε διαφορετικές μελέτες της αθλητικής ψυχολογίας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American College of Sports Medicine.(1988). Physical Fitness in children and youth. *Medicine and Science in Sport and Exercise*, 20, 422-423.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. *Motivation in Sport and exercise* (Pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ames, C & Archer, J.(1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderssen, N.(1993). Perception of physical education classes provide equal opportunities to all students. *Health Education Research*, 8, 167-179.
- Atkinson, J.(1957). Motivational determinants of risk-taking behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Button, S., Mathieu, J. & Zajak, D. (1996). Goal orientation in organizational research. A conceptual and empirical foundation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 67(1), 26-48.
- Chen, A. & Shen, B(2004). A web of achieving in physical education:Goals, interest, outside-school activity and learning. *Learning and Individual Differences*, 14(3), 169-182.
- Chen, A. & Darst, P.(2002). Individual and Situational Interest: The role of gender and skill. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 250-269.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A. & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1(4).
- Conley, A. & Pintrich, P.(2003). *Construct validity and the measurement of achievement goals*. Manuscript submitted for publication. University of Michigan.
- Conroy, D.E. (2001a). Fear of failure: An exemplar for social development research in sport *Quest*, 53, 165-183.
- Conroy, D.E. (2001b). Progress in the development of a multidimensional measure of fear of failure: The Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI). *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, 14, 431-452.
- Conroy, E.D., Elliot, J.A. & Hoffer, M.S.(2003). A 2X2 Achievement Goals Questionnaire

- for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability and External Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Conroy, E. D., Willow, P. J., & Metzler, N. J. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Corbin, C.B. & Pangrazi, R.P. (1992). Are American children and youth fit? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 96-106.
- Deci, E & Ryan, R (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. London: Plenum
- Diggelidis, N. & Papaioannou, A (1999). Age-group differences intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in creek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Christodoulidis, T & Lapidis, K. (2002). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport & Exercise*.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Della, V. & Kouli, O. (2003). *Developmental differences in Effort, Enjoyment, Goal Orientations, Self-Perceptions and Perceived Motivational Climate in Hellenic Physical Education: A Three Years Study*. 11th European Congress of Sport Psychology, Copenhagen.
- Duda, J.L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest (Champaign, iii)*, 48, 290-302.
- Duda, J.L. (1993). *Goals : a social cognitive approach to the study of achievement motivation in sport*. Handbook of research in sport psychology (pp. 421-436). N.Y.: Macmillan
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J.L., Olson, L.K. & Templin, T.J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79-87.
- Dweck, C.S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Dweck, C.S. & Leggett, L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.

- Eccles, J.,(1983) Expectancies, values and academic behaviours. *Achievement and achievement motives*. San Francisco, C.A. Freeman. Pp 75-146.
- Elliot, A.J.(1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169-189.
- Elliot, A. & McCregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Elliot, A.J. & Thrash, T.M. (2001). Approach-Avoidance motivation in personality. Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of personality and social psychology*, 82, issue 5, 804-818.
- Elliot, A.J. & Church, M.A.(1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M.(1996). Approach and avoidance achievement goalç and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Epstein, J.(1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education*, vol. 3, pp. 259-295. New York: Academic
- Frederick, C.M., & Ryan, R.M. (1995). Self-determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Fox, K. R.(1992) Physical education and the development of children's self-esteem. In N. Armstrong(Ed), *New directions in physical education*, Vol. II. Champaign, IL : Human Kinetics. Pp. 33-54
- Godin G., & Shephard, R.J. (1986). Psychosocial factors influencing intentions to exercise of young students from grades 7 to 9. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 57, 41-52.
- Goudas, M., Dermitzaki, I. & Bagiatis, K.(2001).Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491-496.
- Goudas, M., Biddle, S., & Underwood, M. (1995b). 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., Biddle, K.& Underwood, M.(1995a). It aint what you do, it's the way that you do it. Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.

- Goudas, M., & Biddle, S. (1994): Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, H. & Fox, R. (1994) Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing. *Pediatric Exercise Sciences*, 6, 159-167.
- Hagger, M.S., Chatzisarantis, N.L. & Culverhouse, T. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, no 4, 784-795.
- Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S. (2003) Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Harackiewicz, J.M. & Barron, K.E. & Pintrich, P.R. & Elliot, A.J. & Thrash, T.M. (2002). Revision of achievement goal theory: Necessary and illuminating. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 638-645.
- Hayashi, C.T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 194-215.
- Hellison, D. (1996). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S.J. Silverman & C. Ennis (Eds), *Student learning in physical education*. (pp. 269-286). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Jagacinski, C. & Duda, J. (2001). A comparative analysis of contemporary achievement goal orientation measures. *Psychological Measurement*, 61(6), 1013-1019.
- Koka, A. & Hein, V. (2003). Perceptions of teacher's feedback and learning environment as predictors of intrinsic motivation in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 333-346.
- Kosmidou, E. (2000). An intervention in the physical education lesson based on the hierarchical model of goal orientations. A preliminary study of the validity of the hierarchical model of goal orientations in a daily lesson of physical education. Unpublished master thesis, Inter-Department Postgraduate Program in Health and Exercise, Aristotle University of Thessaloniki, Greece.
- Kosmidou, E., Papaioannou, A., Milosis, D. & Tsigilis, N. (2001). Effects of an intervention study in physical education on goal orientations, perceptions, intrinsic motivation and satisfaction at three levels of generality. In A. Papaioannou, M. Goudas, Y. Theodorakis, (Eds.), *10th World congress of Sport Psychology: In the dawn of the new millennium*, Vol. 3, (pp. 335-337). Christodoulidi Publ.

- Lazarus, R.S.(1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- Li, F., & Harmer, P. (1996). Testing the simplex assumption underlying the Sport Motivation Scale: A structural equation modeling analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 67, 396-405.
- Μυλώσης, Δ. (2000). *Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στο καθημερινό μάθημα φυσικής αγωγής*. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ελλάδα.
- Maehr, M.L., & Nicholls, J.G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*, (pp. 221-267). N.Y:Academic Press.
- McClelland, D.(1951). *Personality*. Chicago: Dryden
- Middleton, J., & Midgley, C.(1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, J., Maehr, L., Urdan, T., Anderman, H., Anderman, E., & Roeser, R.(1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Miller, A.T.(1985). A developmental study of the cognitive basis of performance impairment after failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 529-538.
- Milosis, D.& Papaioannou, A. (2002). An intervention study in physical education: Effects on goal orientations and self-concept. In M. Koskolou, N. Geladas, & V. Klissouras (Eds.), *proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science (P 531)*. Athens, 24-28 July.
- Morgan, W.P., & Goldston, S.E. (Eds.) (1987). *Exercise and mental health*. Washington: Hemisphere.
- Moston, M. & Ashworth, S.(1994). *Teaching physical education*. Εκδόσεις ΣΑΛΤΟ.
- Nickolls, J. G.(1989).*The competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation:Conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.

- Nicholls, J., Patashnick, M. & Nolen, S.(1985). Adolescents' theoris of education. *Journal of Educational Psychology*, 77 (6), 683-692.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, issue 3, 177-194.
- Ntoumanis, N., Biddle, S.(1998). The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, No. 2, 176-187.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., Γούδας, Μ.(2003). Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή. Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Παπαϊωάννου, Α(2000). Στάσεις αντιλήψεις και συμπεριφορές στο μάθημα φυσικής αγωγής. ΕΠΕΑΕΚ-ΕΡΕΥΝΑ. ΔΠΘ.
- Papaioannou, A.(2003). *A multidimensional structure of goal orientations*. Manuscript submitted for publication.
- Papaioannou, A.(2001) : Un modele multidimensionn hierarhique du developpement personnel en education physiqye. In F. Cury, & P. Sarrazin, (Eds.). *Theoris de la motivation et pratiques sportives*. (pp. 298-329). Paris : Preses Universitaires de France.
- Papaioannou, A., (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. In V. Hosek, P. Tilinger, & L. Bilek (Eds.), *Psychology of sport & exercise: Enhancing the quality of life. Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology, Part I*, (pp.45-52). Prague: Charles University in Prague.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence and motivation of studentç of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A.(1995a). Differential Perceptual and Motivational Patterns. When Different Goals Are Adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1995b). Motivation and goal perspectives in physical activity for children. In S. Biddle (Ed.), *European perspectives on Exercise and Sport Psychology* (pp.245-269). Champaign, IL: Human Kinetics Publ.
- Papaioannou, A (1994) The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A., Magotsiou, E., Sagovits, A., & Zlatanou, V.(2002). Goal orientations in the health behaviour domain. *Paper presented at the 25th International Congress of Applied Psychology*, Singapore, 7-12 July.

- Papaioannou, A., Karastogiannidou, C. & Theodorakis, Y.(2004) Sport involvement, sport violence and health behaviours of Greek adolescents. *European Journal of Public Health, 14*.
- Papaioannou, A., Marsh, H. & Theodorakis, Y. (2004) A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport & Exercise Psychology, 26, no1*, 90-118.
- Papaioannou, A., Milosis, E., Kosmidou, E. & Tsigilis, N.(2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology, 9(4)*, 494-513.
- Papaioannou, A. & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology, 11*, 51-71.
- Papaioannou, A. & Theodosiou, A. (1999). *Factor structure of a questionnaire assessing three achievement goals in the physical education domain*. Unpublished row data.
- Papaioannou, A., & Voudalikakis, I.(1999). Perceptions of orthodox Christian and Muslim students about the value of success in school, sport and life. *Health and Sport Performance, 1*, 58-76.
- Papaioannou, A., Goudas, M. & Derri, V.(1999). *Age and gender differences in children's goal orientations, perceptions of the motivational climate, intrinsic interest and perceived ability in physical education during elementary school*. Manuscript submitted for publication.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology, 27*, 383-399.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (in press). *Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, self-perceptions, enjoyment and effort in physical education*.: A longitudinal study. Paper submitted for publication.
- Pelletier, L.G., Fortier, M.S., Vallerand, R.J., Tuson, K.M., Briere, N.M. & Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology, 17*, 35-53.
- Pintrich, P.(2000a). The role of goal orientations in self-regulated learning. In M.Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press

- Pintrich, P.(2000b). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.,& Schunk, D.(2002). *Motivation in education Theory, research and applications*. Prentice- Hall Merrill, Upper Saddle River, NJ.
- Prusak, K.A., Treasure, D.C. & Darst, P.W.(2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, no1.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C., & Balague, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.
- Roberts, G.C., Treasure, D.C, & Kavussanu, M. (1996). Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. *The Sport Psychologist*, 10, 398-408.
- Ryan, R.M., & Connell, J.P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: n Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R.M, & Deci, E.L (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Seifriz, J., Duda, J.L., & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Smith, M., Duda, J., Allen, J. & Hall, H.(2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 155-190.
- Standage, M. & Treasure, C.(2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Τσιγγίλης, Ν. (2000). Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στους τομείς της επίτευξης και της πειθαρχίας στη φυσική αγωγή. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. ΑΠΘ, Ελλάδα.

- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1995). Applications of achievement goal theory to physical education: Implications for enhancing motivation. *Quest*, *47*, 475-489
- Treasure, D.C., & Roberts, G.C. (1994a). Cognitive and affective concomitants of task and ego goal orientations during the middle school years. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *16*, 15-28.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.) *Advances in experimental social psychology* *29*, pp. 271-360. N.Y: Academic Press.
- Van-Yperen, N. & Duda, J.(1999). Goal orientations, beliefs about success, and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *9*, 358-364.
- Vlachopoulos, S & Biddle, S.(1997). Modeling the relation of goal orientations to achievement-related affect in physical education: does perceived ability matter? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, *19*, 169-187.
- Updegraff, A.J. & Gable, L.S. & Taylor, E.S.(2003). What makes experiences satisfying? The interaction of approach-avoidance motivations and emotions in well-being. *Journal of personality and social psychology*, *86*, Issue 3, 496-504.
- U.S Department of Health and Human Services.(1996). *Physical activity and Health: A report of the surgeon general*. Atlanta, GA: U.S Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention, National Center for chronic Disease Prevention and Health Promotion.
- Walling, M.D., & Duda, J.L.(1995). Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purpose of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, *14*, 140-156.
- Watson, D., Clark, L. & Tellegen, A.(1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, *54*(6), 1063-1070.
- Weinberg, R.S., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Williams, L., & Gill, D. (1995). The role of perceived competence in the motivation of physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, *17*, 363-378.
- World Health Organisation. (1986). *Targets for health for all*. Copenhagen: Author.

- Xiang, P., McBride, R. E & Bruene, A (2004). Fourth graders' motivation in an elementary physical education running program. *The Elementary School Journal*, 104, no3, 253-266.
- Xiang, P., McBride, R. E. & Solmon, M.A.(2003) Motivational climates in ten teachers' elementary physical education classes: An achievement goal theory approach. *The Elementary School Journal*, 104, no 1, 71-91.
- Xiang, P., Lee,A., & Williamson, L. (2001). Conceptions of ability in physical education: children and adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 282-294.
- Zhang, L., Wang, L. & Liu. Y(1999). On the professional morality of physical education teacher . *Journal of Hubei Sports Science (Wuhan)* 18(2) .
- Zweig, D. & Webster, J.(2003). Validation of a multidimensional measure of goal orientation *Canadian Journal of behavioural science*, 36, Issue 3, 232-243.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Κατάλογος ερωτηματολογίων

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑΣ ΑΣΚΗΣΗΣ

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

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

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

Στη διάρκεια των τελευταίων 3 μηνών, πόσες φορές γυμνάστηκες κατά μέσο όρο το μήνα, για μία τουλάχιστο ώρα την κάθε φορά (εκτός του μαθήματος φυσικής αγωγής);

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

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ: Όταν κάνεις γυμναστική στο μάθημα φυσικής αγωγής, γιατί το κάνεις;	ακριβώς		μέτρια			καθόλου	
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω ζώντας συναρπαστικές εμπειρίες.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση που μου δίνει να μαθαίνω περισσότερα για τα πράγματα στα οποία εξασκώμαι.	7	6	5	4	3	2	1
Είχα καλούς λόγους για να εξασκώμαι στο μάθημα φυσικής αγωγής, αλλά τώρα αναρωτιέμαι εάν θα έπρεπε να συνεχίσω να το κάνω.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση της ανακάλυψης νέων τεχνικών.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν ξέρω πια. Έχω την εντύπωση ότι είμαι ανίκανος (-η) να πετύχω στο μάθημα φυσικής αγωγής.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί μου επιτρέπει να αντιμετωπίζομαι καλά από τον καθηγητή φυσικής αγωγής.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να γνωρίσεις καλύτερα τους /τις συμμαθητές /ήτριές σου.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί νοιώθω πολύ προσωπική ικανοποίηση καθώς τελειοποιώ συγκεκριμένες δύσκολες τεχνικές.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί πρέπει να ασκώμαι εάν θέλω να είμαι σε φόρμα.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί υποχρεούμαι να το κάνω, είναι ο κανόνας.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους που έχω διαλέξει για να αναπτύξω άλλες πλευρές του εαυτού μου.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω ενώ βελτιώνω μερικά από τα αδύνατα μου σημεία.	7	6	5	4	3	2	1
Για την συγκίνηση που νοιώθω όταν είμαι πραγματικά αφοσιωμένος (-η) σε μια δραστηριότητα.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί πρέπει να ασκώμαι για να νοιώθω καλά με τον εαυτό μου.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ικανοποίηση που βιώνω καθώς τελειοποιώ τις ικανότητες μου.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί άνθρωποι γύρω μου πιστεύουν ότι πρέπει να είσαι σε καλή φόρμα.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί είναι ένας καλός τρόπος για να μάθω πολλά πράγματα τα οποία μπορεί να μου χρησιμεύσουν σε άλλους τομείς της ζωής μου.	7	6	5	4	3	2	1
Για τα έντονα συναισθήματα που νοιώθω ενώ κάνω τις ασκήσεις που μου αρέσουν.	7	6	5	4	3	2	1
Δεν μου είναι πια καθαρό. Δεν νομίζω ότι η θέση μου είναι στο μάθημα φυσικής αγωγής.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω ενώ εκτελώ συγκεκριμένες δύσκολες ασκήσεις.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί αν δε γυμναζόμουν στο μάθημα μετά ίσως το μετάνιωνα.	7	6	5	4	3	2	1
Για να δείξω στους άλλους πόσο καλός είμαι στα αθλήματα και στα παιχνίδια.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω καθώς μαθαίνω τεχνικές που δεν είχα ποτέ πριν δοκιμάσει.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί συμβάλει στο να διατηρώ καλές σχέσεις με τους (τις) συμμαθητές (-ες) μου.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί μου αρέσει το αίσθημα να είμαι ολοκληρωτικά «βουτηγμένος» σε αυτήν τη δραστηριότητα.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί πρέπει να επιβάλω στον εαυτό μου να ασκείται τακτικά.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί βοηθάει στο να έχω καλύτερη επικοινωνία με τους (τις) συμμαθητές (-ες) μου.	7	6	5	4	3	2	1
Για την ευχαρίστηση της ανακάλυψης νέων στρατηγικών εκτέλεσης.	7	6	5	4	3	2	1
Γιατί αν δεν το κάνω θα έχω κυρώσεις.	7	6	5	4	3	2	1
Συχνά αναρωτιέμαι: Δεν φαίνεται να μπορώ να πετύχω τους στόχους που θέτω για τον εαυτό μου σ' αυτό το μάθημα.	7	6	5	4	3	2	1

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΦΟΒΟΥ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

	ΣΥΜΦ ΩΝΩ	ΣΥΜΦ ΩΝΩ	ΛΕΝ ΕΙΜΑ	ΔΙΑΦΩ ΝΩ	ΔΙΑΦ ΝΩ
Στο μάθημα. φυσικής αγωγής. . .	ΑΠΟΛ ΥΤΑ		ΣΙΓΟΥ ΡΟΣ/ **		ΑΠΟΛ ΥΤΑ
Όταν αποτυγχάνω, φοβάμαι γι' αυτό που οι άλλοι θα σκέφτονται για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν αποτυγχάνω, φοβάμαι ότι ίσως να μην έχω αρκετό ταλέντο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν αποτυγχάνω, ανατρέπονται τα σχέδια μου για το μέλλον	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν δεν επιτυγχάνω, οι άλλοι δεν ενδιαφέρονται για μένα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν αποτυγχάνω, σημαντικοί άλλοι απογοητεύονται	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β
Πίνακες αποτελεσμάτων

Πίνακας 1. Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων που προέκυψαν από επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Στη διαγώνιο εμφανίζονται τιμές αξιοπιστίας α του Cronbach

	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
1. Προσέγγιση μάθησης	.80				
2. Αποφυγή μάθησης	.01	.77			
3. Προσέγγιση επίδοσης	-.01	.08	.80		
4. Αποφυγή επίδοσης	-.35	.70	.21	.80	
5. Κοινωνική αποδοχή	.25	.16	.54	.19	.87

Πίνακας 2. Pearson product moment συσχετίσεις μεταξύ στόχων και αντιλήψεων της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους

	<i>Αντίληψη</i>	<i>της</i>	<i>έμφασης</i>	<i>του/της</i>	<i>καθηγητή/τριας</i>
	1	2 - 4	3	5	
1. Προσέγγιση μάθησης	.41	-.18	.06	.23	
2. Αποφυγή μάθησης	.03	.29	.17	.08	
3. Προσέγγιση επίδοσης	-.03	.25	.36	.28	
4. Αποφυγή επίδοσης	-.11	.41	.21	.06	
5. Κοινωνική αποδοχή	.19	.15	.31	.66	

Πίνακας 3. Pearson product moment συσχετίσεις μεταξύ στόχων και εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης

	<i>Εσωτερική Παρακίνηση</i>	<i>Αναγνωρ. Ρύθμιση</i>	<i>Εσωτερική Πίεση</i>	<i>Εξωτερική Ρύθμιση</i>	<i>Έλλειψη Παρακίνησης</i>
1. Προσέγγιση μάθησης	.61	.13	.31	-.24	-.25
2. Αποφυγή μάθησης	.10	.09	.14	.11	.24
3. Προσέγγιση επίδοσης	.12	.14	.15	.18	.16
4. Αποφυγή επίδοσης	-.12	.08	.08	.23	.35
5. Κοινωνική αποδοχή	.34	.36	.27	.08	.14

Πίνακας 4. Pearson product moment συσχετίσεις μεταξύ αντιλήψεων του/της καθηγητή/τριας στους στόχους και εσωτερικής – εξωτερικής παρακίνησης

	<i>Εσωτερική Παρακίνηση</i>	<i>Αναγνωρ. Ρόθμιση</i>	<i>Εσωτερική Πίεση</i>	<i>Εξωτερική Ρόθμιση</i>	<i>Έλλειψη Παρακίνησης</i>
Αντίληψη της έμφασης στην προσέγγιση της μάθησης	.50	.24	.29	-.12	-.11
Αντίληψη της έμφασης στην αποφυγή της μάθησης - επίδοσης	-.09	.13	.00	.37	.51
Αντίληψη της έμφασης στην προσέγγιση της επίδοσης	.20	.24	.18	.22	.27
Αντίληψη της έμφασης στην κοινωνική αποδοχή	.42	.40	.31	.07	.13

Πίνακας 5. Ανάλυση Παλινδρόμησης του φόβου αποτυχίας και της συχνότητας άσκησης με εξαρτημένες μεταβλητές τους προσανατολισμούς στόχων

	Φόβος αποτυχίας		Συχνότητα άσκησης	
	<i>r</i>	<i>β</i>	<i>r</i>	<i>β</i>
1. Προσέγγιση μάθησης	-.06	-.01	.32***	.27***
2. Αποφυγή μάθησης	.42***	.21***	-.04	-.06
3. Προσέγγιση επίδοσης	.24***	.10***	.13***	.10**
4. Αποφυγή επίδοσης	.50***	.32***	-.17***	-.12***
5. Κοινωνική αποδοχή	.27***	.15***	.21***	.13***

Σημείωση: *r* = συντελεστής συσχέτισης *Pearson*, *β* = τυποποιημένη τιμή *beta*. ****p*<.001



Πίνακας 6. Pearson product moment συσχετίσεις μεταξύ αντιλήψεων της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στους στόχους του φόβου αποτυχίας και της συχνότητας άσκησης

	Φόβος αποτυχίας	Συχνότητα άσκησης
Αντίληψη της έμφασης στην προσέγγιση της μάθησης	.01	.17**
Αντίληψη της έμφασης στην αποφυγή της μάθησης - επίδοσης	.30**	.11**
Αντίληψη της έμφασης στην προσέγγιση της επίδοσης	.18**	.21**
Αντίληψη της έμφασης στην κοινωνική αποδοχή	.44**	-.04

**Σημαντική συσχέτιση σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .001$

Πίνακας 7. Διαφορές μεταξύ των μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων των τριών σχολικών τάξεων στην υιοθέτηση των στόχων και την παρακίνηση

	<i>Προσέγγιση</i>		<i>Κοινωνική</i>		<i>Εσωτερική</i>		<i>Αναγνωρίσιμη</i>		<i>Εσωτερική</i>	
	<i>μάθησης</i>		<i>αποδοχή</i>		<i>παρακίνηση</i>		<i>ρύθμιση</i>		<i>πίεση</i>	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Δημοτικό	4.5	.56	3.6	1.0	5.5	.93	4.1	1.7	5.3	1.1
Γυμνάσιο	4.2	.65	3.4	1.0	5.0	1.1	4.2	1.6	5.1	1.2
Λύκειο	4.0	.71	3.2	.93	4.5	1.3	3.7	1.7	4.8	1.2

ΠΙΝΑΚΑΣ 8. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου μέτρησης των πέντε
προσανατολισμών των στόχων στη φυσική αγωγή

	Προσέγγιση Μαθησιακών Στόχων	Αποφυγή της Μάθησης	Ενίσχυση του εγώ	Προστασία του εγώ	Κοινωνική αποδοχή
Ενίσχυση του εγώ			.683		
Ενίσχυση του εγώ			.792		
Ενίσχυση του εγώ			.758		
Ενίσχυση του εγώ			.658		
Ενίσχυση του εγώ			.732		
Ενίσχυση του εγώ			.585		
Αποφυγή της μάθησης		-.674			
Αποφυγή της μάθησης		-.570			
Αποφυγή της μάθησης		-.546			
Αποφυγή της μάθησης		-.677			
Αποφυγή της μάθησης		-.666			
Αποφυγή της μάθησης		-.734			
Αποφυγή της μάθησης		-.567			
Προστασία του εγώ				-.761	
Προστασία του εγώ				-.505	
Προστασία του εγώ				-.748	
Προστασία του εγώ				-.457	
Προστασία του εγώ				-.446	
Προστασία του εγώ				-.794	
Προσέγγιση της μάθησης	.679				
Προσέγγιση της μάθησης	.557				
Προσέγγιση της μάθησης	.756				
Προσέγγιση της μάθησης	.763				
Προσέγγιση της μάθησης	.713				
Προσέγγιση της μάθησης	.748				
Κοινωνική αποδοχή					.798
Κοινωνική αποδοχή					.790
Κοινωνική αποδοχή					.777
Κοινωνική αποδοχή					.767
Κοινωνική αποδοχή					.816
Κοινωνική αποδοχή					.725
Ποσοστό διακύμανσης: 53%					

ΠΙΝΑΚΑΣ 9. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου μέτρησης της αντίληψης της έμφασης του / της καθηγητή / τριας στους πέντε στόχους

Αντίληψη της έμφασης του/της καθηγητή/τριας στην		1	2	3	4
1.	Προστασία του εγώ	.545			
	Προστασία του εγώ	.560			
	Προστασία του εγώ	.568			
	Προστασία του εγώ	.580			
	Προστασία του εγώ	.655			
	Προστασία του εγώ	.663			
	Προστασία του εγώ	.691			
	Αποφυγή της μάθησης	.702			
	Αποφυγή της μάθησης	.715			
	Αποφυγή της μάθησης	.717			
	Αποφυγή της μάθησης	.742			
	Αποφυγή της μάθησης	.746			
	Αποφυγή της μάθησης	.768			
	2.	Κοινωνική αποδοχή		.660	
Κοινωνική αποδοχή			.757		
Κοινωνική αποδοχή			.757		
Κοινωνική αποδοχή			.778		
Κοινωνική αποδοχή			.790		
Κοινωνική αποδοχή			.814		
3.	Προσέγγιση της μάθησης			.692	
	Προσέγγιση της μάθησης			.711	
	Προσέγγιση της μάθησης			.723	
	Προσέγγιση της μάθησης			.730	
	Προσέγγιση της μάθησης			.767	
	Προσέγγιση της μάθησης			.777	
4.	Προσέγγιση της επίδοσης				.353
	Προσέγγιση της επίδοσης				.386
	Προσέγγιση της επίδοσης				.478
	Προσέγγιση της επίδοσης				.663
	Προσέγγιση της επίδοσης				.693
	Προσέγγιση της επίδοσης				.755

Ποσοστό διακύμανσης: 53%

ΠΙΝΑΚΑΣ 10. Παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου μέτρησης των τύπων της παρακίνησης

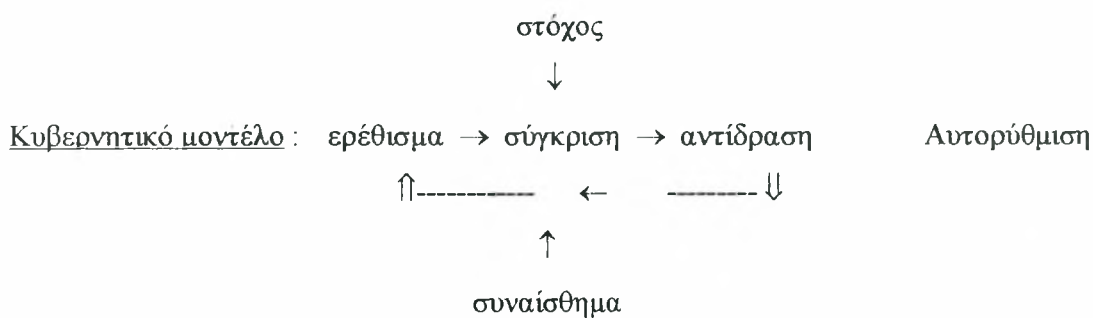
	ΕΠ	ΑΡ	ΕΠ	ΕΡ	ΑΠ
Γιατί είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους που έχω διαλέξει για να αναπτύξω άλλες πλευρές του εαυτού μου	.461				
Γιατί είναι ένας καλός τρόπος για να μάθω πολλά πράγματα τα οποία μπορεί να μου χρησιμεύσουν σε άλλους τομείς της ζωής μου	.498				
Γιατί μου αρέσει το αίσθημα να είμαι ολοκληρωτικά «βουτηγμένος» σε αυτήν τη δραστηριότητα	.575				
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω ενώ βελτιώνω μερικά από τα αδύνατά μου σημεία	.592				
Για την ικανοποίηση που βιώνω καθώς τελειοποιώ τις ικανότητες μου	.606				
Για τα έντονα συναισθήματα που νοιώθω ενώ κάνω τις ασκήσεις που μου αρέσουν	.635				
Για την συγκίνηση που νοιώθω όταν είμαι πραγματικά αφοσιωμένος (-η) σε μια δραστηριότητα	.645				
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω ζώντας συναρπαστικές εμπειρίες.	.654				
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω καθώς μαθαίνω τεχνικές που δεν είχα ποτέ πριν δοκιμάσει	.678				
Για την ευχαρίστηση που μου δίνει να μαθαίνω περισσότερα για τα πράγματα στα οποία εξασκώμαι	.687				
Για την ευχαρίστηση της ανακάλυψης νέων τεχνικών	.697				
Για την ευχαρίστηση που νοιώθω ενώ εκτελώ συγκεκριμένες δύσκολες ασκήσεις	.693				
Γιατί νοιώθω πολύ προσωπική ικανοποίηση καθώς τελειοποιώ συγκεκριμένες δύσκολες τεχνικές	.701				
Για την ευχαρίστηση της ανακάλυψης νέων στρατηγικών εκτέλεσης	.715				
Είχα καλούς λόγους για να εξασκώμαι στο μάθημα φυσικής αγωγής, αλλά τώρα αναρωτιέμαι εάν θα έπρεπε να συνεχίσω να το κάνω					.575
Δεν μου είναι πια καθαρό. Δεν νομίζω ότι η θέση μου είναι στο μάθημα φυσικής αγωγής					.699
Συχνά αναρωτιέμαι: Δεν φαίνεται να μπορώ να πετύχω τους στόχους που θέτω για τον εαυτό μου σ' αυτό το μάθημα					.703
Δεν ξέρω πια. Έχω την εντύπωση ότι είμαι ανίκανος (-η) να πετύχω στο μάθημα φυσικής αγωγής.					.742
Γιατί, είναι ένας από τους καλύτερους τρόπους για να γνωρίσεις καλύτερα τους / τις συμμαθητές / ήτριές σου					
Γιατί συμβάλει στο να διατηρώ καλές σχέσεις με τους (τις) συμμαθητές (-ες) μου					
Γιατί βοηθάει στο να έχω καλύτερη επικοινωνία με τους (τις) συμμαθητές (-ες) μου					
Γιατί αν δε γυμναζόμουν στο μάθημα μετά ίσως το μετάνιωνα					
Γιατί πρέπει να ασκώμαι για να νοιώθω καλά με τον εαυτό μου					
Γιατί πρέπει να ασκώμαι εάν θέλω να είμαι σε φόρμα					
Γιατί υποχρεούμαι να το κάνω, είναι ο κανόνας					
Γιατί πρέπει να επιβάλω στον εαυτό μου να ασκείται τακτικά.					
Για να δείξω στους άλλους πόσο καλός είμαι στα αθλήματα και στα παιχνίδια					
Γιατί αν δεν το κάνω θα έχω κυρώσεις					
Γιατί άνθρωποι γύρω μου πιστεύουν ότι πρέπει να είσαι σε καλή φόρμα					
Γιατί μου επιτρέπει να αντιμετωπιζόμαι καλά από τον καθηγητή φυσικής αγωγής					
Εσωτερική Παρακίνηση = ΕΠ	Εσωτερική Πίεση = ΕΠ	Αναγνωρίσιμη Ρύθμιση = ΑΡ			
Ποσοστό διακίμανσης 53%	Εξωτερική Ρύθμιση = ΕΡ	Απουσία Παρακίνησης = ΑΠ			

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ

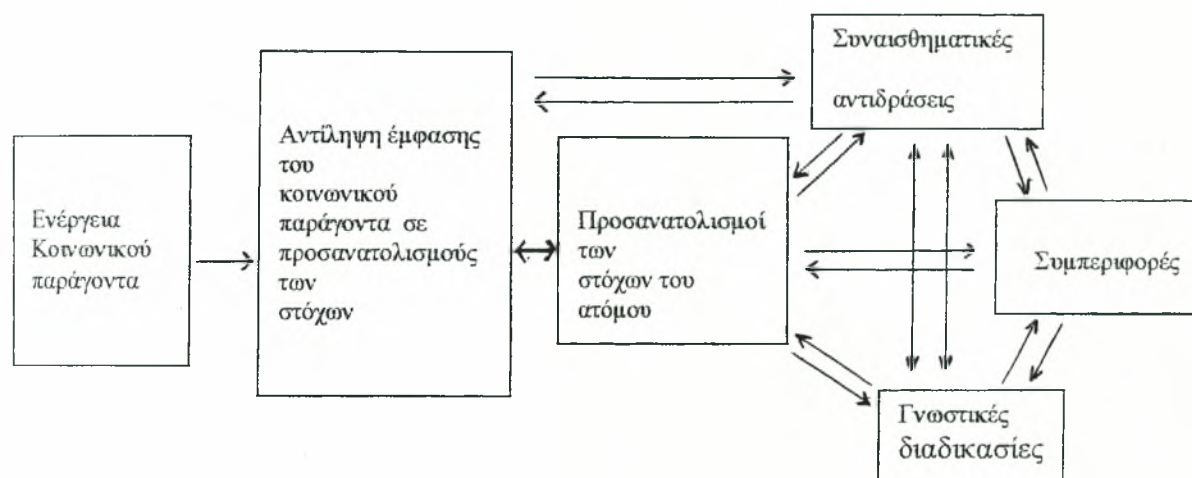
Σχήματα

ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ	ΕΛΛΕΨΗ ΠΑΡΑΚΙΝ.	ΕΞΩΤΕΡΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗ				ΕΣΩΤΕΡΙΚΗ ΠΑΡΑΚΙΝ.
ΣΤΥΛ ΡΥΘΜΙΣΗΣ	Μη ρύθμιση	Εξωτερικό	Εσωτερικής πίεσης	Αναγνωρ. ρύθμισης	Ολοκλήρωσης	Εσώτερο
ΑΝΤΙΑΗΠΤΟΣ ΤΟΠΟΣ ΤΗΣ ΑΙΤΙΟΤΗΤΑΣ	Απρόσωπος	Εξωτερικός	Κάτι εξωτερικό	Κάτι εσωτερικό	Εσωτερικός	Εσωτερικός
ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	←----->					
	μη αυτοκαθοριζόμενη			αυτοκαθοριζόμενη		
ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΡΥΘΜΙΣΗΣ	Έλλειψη - ικανοτήτων - σκοπών - αξίας της δραστηριότητας	Παρουσία εξωτερικών - πιέσεων - αμοιβών - τιμωριών - υποχωρήσεων	Εστίαση στην επιδοκμασία (από εαυτό ή άλλους) - Εμπλοκή του εγώ - Αμοιβές ή τιμωρίες	-Αξία της δράσης -Προσωπ. σπουδαίο -Αντλαμ βανόμενες επιδιώξεις	Σύνθεση αναγνωρίσιμων ρυθμίσεων στον εαυτό - Συναίσθηση - Αναλογία	Έμφυτη -διασκέδαση -χαρά -ικανοποίηση - ευχαρίστηση

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



Σχήμα 2. Η λήψη της πληροφορίας, η διατήρησή της, η μετάδοσή της, η επεξεργασία της και ο έλεγχος της, λειτουργούν αυτόματα ως στάδια ρύθμισης μιας συγκεκριμένης διαδικασίας.



Σχήμα 3. Διαδικασία επίδρασης του κοινωνικού παράγοντα στους στόχους και ενδεχόμενες συνέπειες (Ραφαίλοπου, 1999, 2001)