

ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

Της
Ειρήνης Παρασκευοπούλου

Μεταπτυχιακή διατριβή που υποβάλλεται στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων για την απόκτηση 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.

Κομοτηνή 2005

Εγκεκριμένο από το καθηγητικό σώμα:

1^{ος} επιβλέπων: Λέκτορας, Διγγελίδης Νικόλαος

2^{ος} επιβλέπων: Επίκουρος καθηγητής, Γούδας Μάριος

3^{ος} επιβλέπων: Αναπληρωτής καθηγητής, Παπαϊωάννου Αθανάσιος



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

Αριθ. Εισ.: 4681/1

Ημερ. Εισ.: 24-10-2005

Δωρεά:

Ταξιδιωτικός Κωδικός: Δ

796.07

ΠΑΡ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



004000077693

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

ΕΙΡΗΝΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΟΠΟΥΛΟΥ: Τρόποι εκκίνησης του μαθήματος Φυσικής αγωγής και κλίμα παρακίνησης.

(Υπό την επίβλεψη του Λέκτορα κ. Διγγελίδη Νικόλαου)

Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξετάσει τη σχέση μεταξύ διαφορετικών τρόπων εκκίνησης του μαθήματος φυσικής αγωγής και της εσωτερικής παρακίνησης, τους προσωπικούς προσανατολισμούς και ιδιαίτερα το κλίμα παρακίνησης. Το δείγμα μας αποτέλεσαν 278 μαθητές Γυμνασίου (134 αγόρια και 138 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας $M=13,28\pm 0,96$. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ερωτηματολογίων λίγο μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι πιο διαδεδομένοι τρόποι για την έναρξη του μαθήματος ήταν το να παίρνει ο καθηγητής παρουσίες, να τους βάζει σε σειρές και να δίνει εξηγήσεις για το τι πρόκειται να περιλαμβάνει το μάθημα ενώ λιγότερο δημοφιλείς ήταν το να δίνει ο καθηγητής μια μπάλα αφήνοντας τους να παίξουν ότι θέλουν και να ξεκινάει το μάθημα με ένα πρωτότυπο παιχνίδι. Όλοι οι παράγοντες είχαν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής. Η ανάλυση των συσχετίσεων έδειξε ότι η θετική στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος σε σειρές και παίρνοντας παρουσίες συσχετίζεται θετικά με το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση. Αντίθετα η θετική στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος παίρνοντας μια μπάλα και παίζοντας ότι αυτοί θέλουν είχε αρνητική συσχέτιση με ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι υπήρξαν διαφορές ως προς το φύλο προς την έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι ενώ υπήρξαν διαφορές ως προς την τάξη στο κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση και στο κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση.

ABSTRACT

IRENE PARASKEVOPOULOU: Methods of starting the lesson of physical education and motivational climate

(Under the supervision of Lector Digellidis Nikolaos)

The aim of this study was to examine the relationship between different introductory methods of the lesson of physical education, on intrinsic motivation, goal orientations and motivational climate of 7th- 9th grade students. 278 students took part in this study and data were collected by means of questionnaires three weeks after the beginning of the school year. Results show that the most frequently used methods to start the lesson were: teacher takes attendances, put the students in rows and teacher explains briefly what the lesson will include. The methods that were not often used by the teachers were to give a ball and let them to play whatever they want and to start the lesson with a creative game. Correlations shows that the positive attitude of students toward the beginning of the lesson in rows and asking if everybody is in the classroom positively related to the learning- oriented climate. On the contrary, the positive attitude of the students toward the beginning of the lesson with the teacher giving a ball and let them play whatever they want related negatively to the learning- oriented climate. Univariate analysis of variance shows that there were differences as for the sex toward the beginning of the lesson with a creative game, whereas there were differences as for the class to the learning- oriented and the performance- oriented climate.

Key words: lesson start, motivation, motivational climate

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ τους καθηγητές μου στο διατμηματικό πρόγραμμα Μεταπτυχιακών σπουδών του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού των Τρικάλων και της Κομοτηνής για τις γνώσεις και τις εμπειρίες που μας προσέφεραν μέσα από αυτό το πρόγραμμα. Όλους όσους οραματίστηκαν, σχεδίασαν και οργάνωσαν το καινοτόμο αυτό πρόγραμμα.

Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τον καθηγητή μου Διγγελίδη Νικόλαο για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και τις συμβουλές του από την αρχή ως το τέλος της παρούσας εργασίας καθώς και τους Μάριο Γούδα και Αθανάσιο Παπαϊωάννου για τη συμμετοχή τους στην ολοκλήρωση της.

Ιδιαίτερα ευχαριστώ τη διευθύντρια Soeur Esperance και τους πρώην καθηγητές μου φυσικής αγωγής της Ελληνογαλλικής σχολής Άγιος Ιωσήφ για την πολύτιμη βοήθεια τους. Επίσης τους διευθυντές/ντριες και συναδέλφους καθηγητές/τριες φυσικής αγωγής των σχολείων της Αττικής που συνεργάστηκαν μαζί μας και διευκόλυναν το έργο μας.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	ii
ABSTRACT	Iii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	iv
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	vi
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	vii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
Διατύπωση του προβλήματος	1
Σκοπός της έρευνας	4
Υποθέσεις της έρευνας	4
Σημαντικότητα της έρευνας	5
Περιορισμοί και οριοθετήσεις.	6
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ	7
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	
Εσωτερική-εξωτερική παρακίνηση	7
Προσωπικοί προσανατολισμοί	11
Κλίμα παρακίνησης	15
Το ξεκίνημα του μαθήματος	19
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	23
Δείγμα	23
Διαδικασία	23
Κριτήρια για την αποδοχή των δεδομένων	24
Περιγραφή ερωτηματολογίου	24
Στατιστική ανάλυση	26
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	27
Περιγραφικά στοιχεία	27
Διερεύνηση αξιοπιστίας	29
Συσχετίσεις	31
Ανάλυση διακύμανσης	33
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-	37
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
Συζήτηση	37
Συμπεράσματα	39
Πρακτικές προτάσεις για εφαρμογή	41
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	44
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α'	50
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β'	52
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'	53



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Αριθμός πίνακα	Περιεχόμενο πίνακα	Σελίδα
Πίνακας 1	Το δείγμα της έρευνας κατά φύλο και τάξη	23
Πίνακας 2	Παράδειγμα ερωτήσεων με κλίμακα εννοιολογικής διαφοροποίησης	24
Πίνακας 3	Ποσοστό % της συχνότητας έναρξης του μαθήματος με διάφορους τρόπους	27
Πίνακας 4	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες άλφα για τους παράγοντες του ερωτηματολογίου που αφορούν τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με διαφορετικούς τρόπους	30
Πίνακας 5	Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες εσωτερικής συνοχής	31
Πίνακας 6	Συντελεστές συσχέτισης	32
Πίνακας 7	Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών κατά φύλο και τάξη	36

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Αριθμός γραφήματος	Τίτλος γραφήματος	Σελίδα
Γράφημα 1	Στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με εξηγήσεις	28
Γράφημα 2	Στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις	29
Γράφημα 3	Στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι	29
Γράφημα 4	Διαφορές ως προς το φύλο στις στάσεις των μαθητών και μαθητριών απέναντι σε διαφορετικούς τρόπους έναρξης του μαθήματος.	34

ΤΡΟΠΟΙ ΕΚΚΙΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΚΛΙΜΑ ΠΑΡΑΚΙΝΗΣΗΣ

Διατύπωση του προβλήματος

Το θέμα που απασχολεί το αναλυτικό πρόγραμμα και τους καθηγητές φυσικής αγωγής είναι το περιεχόμενο του κυρίως μέρους του μαθήματος ενώ δε δίνεται καμία σημασία στην εκκίνηση του μαθήματος η οποία τυπικά θεωρείται ότι θα πρέπει να ξεκινάει με τρέξιμο και ασκήσεις. Έτσι σε όλες τις τάξεις ακολουθείται η ρουτίνα της απλής προθέρμανσης που στο τέλος καταλήγει να θεωρείται ιδιαίτερα βαρετή από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Αυτό συμβαίνει γιατί οι καθηγητές δεν έχουν συνειδητοποιήσει ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι το μόνο μάθημα στο οποίο οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται με προσδοκίες. Πώς όμως ο καθηγητής θα ικανοποιήσει τις προσδοκίες τόσων ατόμων όταν μάλιστα δεν ξέρει ποιες είναι αυτές; Ένας καλός τρόπος να λυθεί αυτό το πρόβλημα είναι να ξεκινάει το μάθημα κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο έτσι όλοι θα είναι ικανοποιημένοι και το μάθημα θα αποκτήσει ενδιαφέρον για τον καθένα. Κατά πόσον οι καθηγητές αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες των μαθητών τους και πόσο ρόλο παίζει η εκκίνηση στην παρακίνηση των μαθητών είναι το πρόβλημα που μας οδήγησε στην διενέργεια της παρούσας εργασίας.

Η παρακίνηση έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές που θέλησαν να ασχοληθούν με την ψυχολογία στη φυσική αγωγή. Αυτό έχει συμβεί γιατί η παρακίνηση είναι ένα ψυχολογικό φαινόμενο το οποίο μπορεί να εξηγήσει την εκδήλωση ή μη εκδήλωση κάποιων συμπεριφορών που προέρχονται από εσωτερικές διαδικασίες του ατόμου. Ειδικότερα η μελέτη της παρακίνησης εξηγεί σε κάποιο βαθμό τη συμμετοχή ή μη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Επίσης το είδος της παρακίνησης (εσωτερική ή εξωτερική), που θα αναλυθεί παρακάτω, εξηγεί και τη συμμετοχή στη δια βίου άσκηση που αποτελεί και τη βασική προτεραιότητα των καθηγητών φυσικής αγωγής.

Ύστερα από την πρόσφατη ανακάλυψη ότι η καθιστική ζωή αποτελεί αιτία και παράγοντα κινδύνου για την εμφάνιση ποικίλων ασθενειών, των οποίων η εκδήλωση τις περισσότερες φορές συμβαίνει κατά την ενήλικη ζωή των ατόμων, το φαινόμενο της μη συμμετοχής στην άσκηση έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές. Σημασία δεν έχει μόνο η συμμετοχή στην άσκηση κατά την παιδική και εφηβική ηλικία αλλά και η δια βίου συμμετοχή στην άσκηση, που προϋποθέτει αυξημένα επίπεδα παρακίνησης απέναντι

στην άσκηση καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Παρ' όλη τη σημασία της διατήρησης του επιπέδου φυσικής δραστηριότητας του πληθυσμού σε υψηλά επίπεδα, έρευνα των Παραϊοαννου και Diggelidis, (1996), έχει δείξει ότι η παρακίνηση για άσκηση μειώνεται δραματικά όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Άρα ο βασικός προβληματισμός μας πηγάζει από αυτό το φαινόμενο και τους τρόπους επίλυσης του παραπάνω προβλήματος.

➤ Η παρακίνηση τυπικά προσδιορίζεται ως οι δυνάμεις που επιδρούν πάνω στο άτομο και το ωθούν να εμφανίσει και να συνεχίσει μια συμπεριφορά. Παρ' όλα αυτά πολλοί καθηγητές έχουν κυρίως δύο βασικές εντύψεις για την παρακίνηση που τους εμποδίζουν να χρησιμοποιήσουν τον παραπάνω ορισμό με μέγιστη αποτελεσματικότητα. Η μία είναι η λανθασμένη εντύπωση ότι κάποιοι μαθητές είναι μη παρακινημένοι. Αυτό είναι λάθος εξ' ορισμού, από τη στιγμή που ο κάθε μαθητής/τρια επιλέγει στόχους και καταβάλλει κάποια προσπάθεια, έστω και την ελάχιστη για να τους επιτύχει. Αυτό που πραγματικά εννοούν οι καθηγητές είναι ότι οι μαθητές δεν είναι παρακινημένοι να συμπεριφερθούν σύμφωνα με τον τρόπο που εκείνοι θα περίμεναν να συμπεριφερθούν. Η δεύτερη παρανόηση είναι ότι ένα άτομο μπορεί να παρακινήσει άμεσα ένα άλλο. Αυτό είναι ανακριβές γιατί η παρακίνηση του καθενός, προέρχεται από τον ίδιο του τον εαυτό(Biehler και Snowman, 1997). Σύμφωνα με αυτά τα πιστεύω οι καθηγητές μεταφέρουν την ευθύνη της αποτυχίας του μαθήματος και των μη πραγματοποιημένων στόχων της κάθε διδακτικής μονάδας στους μαθητές. Στην πραγματικότητα τις περισσότερες φορές υπεύθυνοι είμαστε εμείς, οι καθηγητές φυσικής αγωγής, που δεν δημιουργούμε τις κατάλληλες προϋποθέσεις και συνθήκες κάτω από τις οποίες θα επηρεάσουμε τους μαθητές να συμπεριφερθούν με τον τρόπο που θέλουμε, δηλαδή να συμμετέχουν και να διασκεδάζουν στο μάθημα μας, το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η συμπεριφορά και οι στάσεις απέναντι στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής αλλά και γενικότερα απέναντι στη φυσική δραστηριότητα των μαθητών/ μαθητριών εξαρτάται από τον βαθμό και το είδος της παρακίνησης τους η οποία έχει δύο διαστάσεις: την εξωτερική και την εσωτερική. Η εξωτερική παρακίνηση έχει να κάνει περισσότερο με εξωτερικούς παράγοντες που ωθούν τα άτομα στην υιοθέτηση μιας συμπεριφοράς. Τέτοιοι είναι έπαθλα ή αντίθετα τιμωρίες και επακόλουθα, η βαθμολογία, η κοινωνική αναγνώριση κ.α.. Τα άτομα που είναι εξωτερικά παρακινημένα έχουν λιγότερες έως καθόλου πιθανότητες να συνεχίσουν την άσκηση



μετά το σχολείο και εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια ή ενασχόληση με κάποια δραστηριότητα σε περίπτωση που σταματήσει να υπάρχει το εξωτερικό κίνητρο.

Η εσωτερική παρακίνηση έχει να κάνει με προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου και περιβαλλοντικούς παράγοντες που κάνουν το άτομο να θέλει να ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα για την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που απορρέει από αυτή του τη συμμετοχή και την ικανοποίηση κάποιων αναγκών του. Τα άτομα που είναι εσωτερικά παρακινημένα έχουν περισσότερες πιθανότητες να συνεχίσουν τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες εφόρου ζωής.]

Σύμφωνα με τον Nicholls (1989), δύο είναι οι πιθανοί προσωπικοί προσανατολισμοί σε παιδιά ηλικίας πάνω από 11-12 ετών: ο προσανατολισμός στο εγώ και ο προσανατολισμός στο έργο. Όταν το μάθημα είναι προσανατολισμένο στο εγώ οι μαθητές κρίνουν την ικανότητα τους με βάση την ικανότητα των άλλων. Δηλαδή οι μαθητές συγκρίνουν την αθλητική τους ικανότητα με αυτή των άλλων και κατατάσσουν τον εαυτό του ανάλογα. Υστερα από πολλές αποτυχίες αισθάνονται ντροπιασμένοι και ότι μειονεκτούν σε σχέση με τους άλλους, με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και γενικότερα από την άσκηση. Αντίθετα όταν το μάθημα είναι προσανατολισμένο στο έργο οι μαθητές κρίνουν την επιτυχία τους σύμφωνα με την προσπάθεια που έχουν οι ίδιοι καταβάλει, αν έχουν κατακτήσει καινούριες δεξιότητες και αν υπήρξε ατομική βελτίωση. Αυτοί οι μαθητές αισθάνονται πάντα ικανοποίηση από τη συμμετοχή τους στις αθλητικές δραστηριότητες και βλέπουν τις αποτυχίες σαν ευκαιρίες για βελτίωση (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης και Γούδας, 1999).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω οι προσωπικοί προσανατολισμοί έχουν άμεση σχέση με το κλίμα παρακίνησης που επικρατεί στην τάξη το οποίο δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση καθηγητή-μαθητή. Το κλίμα παρακίνησης μπορεί να επηρεάσει την προσπάθεια, την επιμονή, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Ntoumanis & Biddle, 1999) και κατ'επέκταση τους προσωπικούς προσανατολισμούς τους. Το κλίμα παρακίνησης μπορεί να έχει δύο πιθανούς προσανατολισμούς. Τον προσανατολισμό στη μάθηση και/ή τον προσανατολισμό στην επίδοση.

Όταν το μάθημα είναι προσανατολισμένο στη μάθηση, ο καθηγητής δίνει προσοχή στην προσπάθεια, στη διαδικασία της μάθησης και τα λάθη θεωρούνται μέρος της μαθησιακής διαδικασίας. Ενώ όταν το κλίμα του μαθήματος είναι προσανατολισμένο στην επίδοση, αξία δίνεται στην υψηλή επίδοση, τον ανταγωνισμό

και το μάθημα αποτελεί πηγή άγχους για τους μαθητές (Ames, 1992). Ως αποτέλεσμα, έρευνα του Παραϊοαννου (1995) έχει δείξει ότι όταν οι μαθητές/μαθήτριες αντιλαμβάνονται κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση υϊοθετούν προσωπικούς προσανατολισμούς στο έργο και κατά συνέπεια είναι εσωτερικά παρακινημένοι.

Σκοπός της έρευνας

Πολλές έρευνες μέχρι τώρα έχουν εξετάσει πώς οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας επηρεάζουν την παρακίνηση και τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών. Για παράδειγμα τα μαθητοκεντρικά στυλ διδασκαλίας αυξάνουν την παρακίνηση των μαθητών σε σχέση με τα δασκαλοκεντρικά γιατί δίνουν στα παιδιά την αίσθηση της αυτονομίας. Ή το ότι η βαθμολογία δεν πηγάζει από την επίδοση αλλά από την προσπάθεια που ο καθένας καταβάλλει στο μάθημα, μπορεί επίσης να αυξήσει την παρακίνηση των μαθητών. Καμία όμως έρευνα μέχρι σήμερα δεν έχει μελετήσει το πώς η εκκίνηση του μαθήματος μπορεί να επηρεάσει το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης της τάξης.

Σκοποί της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθεί:

1. Με ποιο τρόπο ξεκινάει το μάθημα
2. Οι στάσεις των μαθητών ως προς τους διαφορετικούς τρόπους εκκίνησης του μαθήματος
3. Η σχέση μεταξύ των στάσεων των μαθητών προς τους διαφορετικούς τρόπους έναρξης του μαθήματος με τους προσωπικούς προσανατολισμούς, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, την εσωτερική παρακίνηση, την ικανοποίηση από το μάθημα, την προσπάθεια και τη διασκέδαση.

Υποθέσεις της έρευνας

Μηδενική υπόθεση:

Υποθέτουμε ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής στις τάξεις του γυμνασίου χρησιμοποιούν όλες τις μεθόδους προκειμένου να ξεκινήσουν το μάθημα τους, ότι δεν υπάρχουν διαφορές ως προς την τάξη και το φύλο τόσο στις στάσεις των μαθητών απέναντι στους διαφορετικούς τρόπους έναρξης του μαθήματος, όσο και στην ικανοποίηση από το μάθημα, την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης.

Εναλλακτικές υποθέσεις:

1. Οι καθηγητές φυσικής αγωγής χρησιμοποιούν έναν με δύο συγκεκριμένους τρόπους για την εκκίνηση του μαθήματος τους.
2. Υπάρχουν διαφορές ως προς την τάξη και το φύλο στις στάσεις των μαθητών προς την έναρξη του μαθήματος με διαφορετικούς τρόπους.
3. Υπάρχουν διαφορές ως προς την τάξη και το φύλο στην ικανοποίηση από το μάθημα, την προσπάθεια, τη διασκέδαση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης.

Σημαντικότητα της έρευνας

Ίσως για πολλούς στο χώρο της φυσικής αγωγής και ιδιαίτερα καθηγητές είναι δύσκολη η κατανόηση της σημασίας και της χρησιμότητας ενός τέτοιου θέματος καθώς και πώς η αρχή του μαθήματος μπορεί να επηρεάσει την παρακίνηση των μαθητών/τριών. Πολλοί από του συναδέλφους μάλιστα βιάστηκαν να διατυπώσουν το συμπέρασμα: «Δε νομίζω να υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους μπορεί να ξεκινήσει ένα μάθημα Φυσικής Αγωγής». Αυτή όμως είναι μια εύκολη απάντηση που βγάζει από τη δύσκολη θέση πολλούς καθηγητές οι οποίοι δεν ξέρουν ή δεν έχουν διάθεση να ασχοληθούν με το πώς θα παρακινήσουν τους μαθητές τους. Είναι όμως σημαντικό για όλους εμάς να κατανοήσουμε πόσο εύκολο είναι να κάνουμε το μάθημα μας πιο ευχάριστο και διασκεδαστικό αλλάζοντας μικρά τμήματα του ημερήσιου μαθήματος, όπως είναι η αρχή. Βέβαια δε θα μπορούσε μόνο η αρχή να αυξήσει την παρακίνηση αν και το υπόλοιπο μάθημα δεν είναι εξίσου ενδιαφέρον.

Η έρευνα μας είχε σαν στόχο να πληροφορήσει του καθηγητές φυσικής αγωγής για τη σημαντικότητα και της εκκίνησης του μαθήματος φυσικής αγωγής στην παρακίνηση των μαθητών, έτσι ώστε από το εξής να δίνεται βάρος και ιδιαίτερη σημασία σε όλα τα μέρη (προθέρμανση, κυρίως μέρος και αποθεραπεία) κατά τη δημιουργία του πλάνου του ημερήσιου μαθήματος. Σκοπός μας είναι να προσφέρουμε ακόμη περισσότερη γνώση σε όσους ασχολούνται με τη φυσική αγωγή, πάνω στο πώς θα κάνουμε το μάθημα αυτό ενδιαφέρον και αποτελεσματικό και θα αναπτύξουμε στους/στις μαθητές/τριες μια θετική στάση απέναντι στο μάθημα και την δια βίου άσκηση.

Οριοθετήσεις και περιορισμοί

Επειδή σε παλαιότερες έρευνες έχει γίνει προφανές ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας χάνουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα εξαιτίας του περιεχομένου του μαθήματος ή της μεθόδου διδασκαλίας, γιατί στο Λύκειο για παράδειγμα ο καθηγητής φυσικής αγωγής προτιμάει να δίνει μια μπάλα στα παιδιά και να τα αφήνει να παίζουν ότι θέλουν, εξαιρέσαμε από το δείγμα μας παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας των οποίων η εσωτερική παρακίνηση και οι προσωπικοί προσανατολισμοί πιθανώς να έχουν επηρεαστεί από το κυρίως μέρος του μαθήματος και όχι από την εκκίνηση του. Στόχος μας ήταν να μελετήσουμε την επίδραση της εκκίνησης και όχι του κυρίως μέρους.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Εσωτερική- εξωτερική παρακίνηση

Σύμφωνα με τους Ryan και Deci (2000), το να είσαι παρακινημένος σημαίνει να κινείσαι προς το να κάνεις κάτι. Το άτομο που δε νιώθει την ώθηση ή την έμπνευση να ενεργήσει χαρακτηρίζεται σαν μη παρακινημένο, αντίθετα κάποιος που ενεργοποιείται προς κάποια κατεύθυνση θεωρείται παρακινημένος. Επίσης παρ' όλο που μέχρι σήμερα πολλοί πιστεύουν ότι η παρακίνηση είναι ένα μονοδιάστατο φαινόμενο, στην πραγματικότητα οι άνθρωποι δεν έχουν μόνο διαφορετικές «ποσότητες» αλλά και διαφορετικές «ποιότητες» παρακίνησης. Αυτό σημαίνει ότι διαφέρουν όχι μόνο στο βαθμό της παρακίνησης (πόσο περισσότερη παρακίνηση), αλλά και στον προσανατολισμό αυτής της παρακίνησης (ποιο τύπο παρακίνησης). Ο Vallerand (1997), προτείνει ότι δεν είναι σωστό να χαρακτηρίζουμε τα παιδιά σαν εσωτερικά ή εξωτερικά παρακινημένα, γιατί και τα δύο είδη παρακίνησης μπορούν να υπάρχουν στα άτομα σε διαφορετικούς βαθμούς. Αυτό φαίνεται καθαρά σε μια έρευνα των Lin, Mc Keachie και Kim (2003), όπου οι μαθητές/τριες που είχαν μέτρια εξωτερική παρακίνηση και υψηλή εσωτερική παρακίνηση είχαν υψηλότερο μέσο όρο βαθμολογίας σε σχέση με εκείνους που είχαν χαμηλή ή υψηλή εξωτερική παρακίνηση.

Σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985), διακρίνουμε, σύμφωνα με τους διαφορετικούς λόγους ή στόχους, που προκαλούν μια πράξη, δύο βασικές διαστάσεις της παρακίνησης: την εσωτερική και την εξωτερική παρακίνηση:

Όταν ένα άτομο είναι εσωτερικά παρακινημένο, επιδιώκει να συμμετάσχει για τη διασκέδαση ή την πρόκληση και όχι από πίεση ή πιθανούς επαίνους (Biddle & Chatzisarantis, 1999). Το άτομο αυτό παρουσιάζει ενδιαφέρον για την ίδια τη δραστηριότητα παρά για τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από τη συμμετοχή του (Ryan & Deci, 2000). Όταν κάποιος είναι εσωτερικά παρακινημένος σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Παπαχαρήση, Χασάνδρα και Γούδα (2000) και του Ntoumani N. (2001b), καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια. Αυτό εξηγείται γιατί οι μαθητές/τριες που βρίσκουν τη φυσική αγωγή διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα είναι έτοιμοι να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να μάθουν νέες κινητικές δεξιότητες. Παρόμοια και στην έρευνα των Μουστάκα και Βλαχόπουλου (2000), η πρόθεση των ατόμων να είναι φυσικά δραστήρια μετά το σχολείο προβλέπεται μόνο εφόσον τα άτομα είναι εσωτερικά παρακινημένα.

Η υπεροχή της εσωτερικής παρακίνησης έναντι της εξωτερικής στη διαδικασία της μάθησης, στην συμμετοχή στο μάθημα, αλλά και στη διάθεση των μαθητών, έχει επισημανθεί σε έρευνες τόσο στη σχολική ψυχολογία όσο και στη σχολική φυσική αγωγή (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα και Γούδας, 2000). Γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να κατευθύνουμε την παρακίνηση των μαθητών/τριών σε εσωτερικές πηγές. Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985) προσπαθεί να εξηγήσει τη δημιουργία ενδιαφέροντος για δραστηριότητες που αρχικά είναι αδιάφορες. Πώς για παράδειγμα ένα παιδί θα αρχίσει να ενδιαφέρεται για μια δραστηριότητα που αρχικά του ήταν αδιάφορη. Η θεωρία υποστηρίζει ότι αυτό συμβαίνει με τη διαδικασία της «εσωτερικευσης», η οποία ορίζεται σαν μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο μετατρέπει τη ρύθμιση της συμπεριφοράς από εξωτερικές πηγές σε ρύθμιση από εσωτερικές διαδικασίες. Τα άτομα τείνουν να εσωτερικεύσουν δραστηριότητες που αρχικά δεν τα ενδιέφεραν, εάν αυτές οι δραστηριότητες μπορούν σε κάποιο βαθμό να ικανοποιήσουν βασικές εσωτερικές ανάγκες (Παπαχαρίσης, Χασάνδρα και Γούδας, 2000). Για παράδειγμα όταν κάποιος μαθητής αρχίσει να έχει επιτυχίες σε μια δραστηριότητα, νιώθει ότι καθορίζει τη συμπεριφορά του και ταυτόχρονα βελτιώνει τη σχέση του με τους συμμαθητές. Αυτή η διαδικασία θεωρείται ως «εσωτερικευση». Τρεις κύριες ανάγκες προτείνονται ως οι αιτίες των εσωτερικά παρακινημένων συμπεριφορών (Deci & Ryan, 1985,2000):

α) Η ανάγκη για ικανότητα, που σημαίνει την προσπάθεια των ατόμων να ελέγχουν το αποτέλεσμα και τις εμπειρίες που βιώνουν.

β) Η ανάγκη για αυτονομία, που αφορά την επιθυμία των ατόμων να νιώθουν ότι καθορίζουν μόνοι τους τις πράξεις τους.

γ) Η ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω από το άτομο πρόσωπα.

Όταν κάποιος μαθητής/τρια τα καταφέρνει καλά σε κάποια δραστηριότητα, λαμβάνει θετικά σχόλια από τον/την καθηγητή/τρια του και βιώνει την αποδοχή των συμμαθητών του τόσο σε ατομικές όσο και σε ομαδικές δραστηριότητες, ικανοποιεί την ανάγκη του να νιώθει ικανός. Ένας μαθητής που θεωρεί τον εαυτό του ικανό έχει λιγότερες πιθανότητες να είναι εξωτερικά παρακινημένος ή μη παρακινημένος ενώ εκείνοι οι μαθητές/τριες που δε νιώθουν τον εαυτό τους ικανό βρίσκουν το μάθημα χωρίς ουσία και συμμετέχουν σ' αυτό επειδή έτσι πρέπει ή επειδή φοβούνται πιθανή τιμωρία (Ntoumanis, 2001b). Σε έρευνα των Losier και Vallerand, (2001) η αντίληψη της ικανότητας είναι συνώνυμη με τους αυτοκαθοριζόμενους τύπους παρακίνησης. Οι μαθητές/τριες θα υιοθετήσουν και θα εσωτερικεύσουν πιο εύκολα ένα στόχο αν τον

κατανοούν και έχουν δυνατότητες να τον επιτύχουν (Deci & Ryan, 2000). Η αντίληψη της ικανότητας δημιουργείται τις περισσότερες φορές από την ανατροφοδότηση που παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες οι καθηγητές, αλλά και από τις εκδηλώσεις των συμμαθητών/τριών και των γονέων και πολλές φορές με τη μορφή επαίνων. Λέγεται ότι οι έπαινοι μειώνουν την εσωτερική παρακίνηση γιατί με το να αμείβουμε τους μαθητές/τριες, εκείνοι/ες αρχίζουν να βαριούνται τη δραστηριότητα όταν οι αμοιβές σταματήσουν να υπάρχουν. Δηλαδή κατά κάποιο τρόπο με τις αμοιβές μετατρέπουμε την αρχική εσωτερική παρακίνηση των παιδιών σε εξωτερική. Από την άλλη, έρευνες έχουν δείξει ότι η επίδραση εξωτερικών αμοιβών στη συμπεριφορά εξαρτάται από τον τρόπο που εκλαμβάνεται η αμοιβή. Αν λαμβάνεται σαν πληροφοριακή για θετικές πράξεις και δίνει θετική πληροφόρηση, αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση. Αντίθετα αν ληφθεί σαν μέσον ελέγχου της συμπεριφοράς, μειώνει την εσωτερική παρακίνηση (Biddle & Chatzisarantis, 1999),(Pierce, Cameron, Banko & So, 2003).

Αυτόματα η παραπάνω σκέψη μας παραπέμπει στην αντίληψη της αυτονομίας, πιο συγκεκριμένα την ικανότητα της επιλογής ανάμεσα σε δραστηριότητες όσο και μέσα στην ίδια τη δραστηριότητα, η οποία αυξάνει την ικανοποίηση του ατόμου, το κάνει να νιώθει ικανό επιλέγοντας ίσως κάποιες φορές και το βαθμό δυσκολίας μιας δραστηριότητας και αυξάνει την εσωτερική του παρακίνηση. Όπως φαίνεται και σε μελέτη των Noels, Pelletier, Clement και Vallerand (1999) και σε πρόσφατη μελέτη των Flowerday και Schraw, (2003), η δυνατότητα επιλογής είχε θετική επίδραση στην προσπάθεια που κατέβαλαν οι μαθητές/τριες στα μαθήματα και την αύξηση του χρόνου διαβάσματος.

Τέλος η ανάγκη για σχέσεις με τα γύρω άτομα ικανοποιείται μέσα στο μάθημα της φυσικής αγωγής πρώτα με την αποδοχή των ατόμων από τους συμμαθητές/τριες τους. Αυτό είναι πολύ σημαντικό για την υγιή ανάπτυξη των παιδιών γι' αυτό θα πρέπει πάντα να προσέχουμε να μη διαχωρίζουμε φανερά τα παιδιά ανάλογα με τις ικανότητες τους και να μη σχολιάζουμε αρνητικά τα πιθανά λάθη τους. Δεύτερον αυτό επιτυγχάνεται με τη δημιουργία ισοδύναμων ομάδων στην εκτέλεση παιχνιδιών ή δεξιοτήτων που είναι εύκολα εφικτό με τον έξυπνο διαχωρισμό των ομάδων (όπως για παράδειγμα το να χωρίσουμε τα παιδιά ανάλογα με το χρώμα της φόρμας τους).

Παρ' όλη τη σημασία της εσωτερικής παρακίνησης, οι περισσότερες από τις δραστηριότητες στις οποίες παίρνουν μέρος οι άνθρωποι, δεν είναι εσωτερικά παρακινούμενες και ειδικότερα εξαιτίας των κοινωνικών επιταγών, όσο ο άνθρωπος μεγαλώνει. Επίσης όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω έρευνες στο σχολείο έχουν

δείξει ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν μειώνεται η εσωτερική τους παρακίνηση για το μάθημα της φυσικής αγωγής με αποτέλεσμα να απομακρύνονται από την άσκηση. Σε αντίθεση με τη εσωτερική παρακίνηση στο άλλο άκρο της παρακίνησης βρίσκεται η εξωτερική. Οι εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές συμβαίνουν όταν κάποιος συμμετέχει σε κάποια δραστηριότητα για το αποτέλεσμα που αυτή η συμμετοχή του θα αποφέρει, είτε αυτό είναι μια καλή βαθμολογία, είτε η αποδοχή του από το κοινωνικό περιβάλλον και όχι για την ευχαρίστηση αυτή καθ' αυτή που απορρέει από τη συμμετοχή του στη δραστηριότητα. Συνήθως τα παιδιά που είναι εξωτερικά παρακινημένα εγκαταλείπουν πολύ εύκολα οποιαδήποτε δραστηριότητα στην οποία παύει να υπάρχει το εξωτερικό κίνητρο. Οι Deci και Ryan (1985), διέκριναν τέσσερα είδη εξωτερικής παρακίνησης: την εξωτερική ρύθμιση, την εσωτερική πίεση, την αναγνωρίσιμη ρύθμιση και την ολοκληρωμένη ρύθμιση.

- Η εξωτερική ρύθμιση είναι η κλασική μορφή εξωτερικής παρακίνησης, στην οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά ελέγχεται από εξωτερικούς παράγοντες όπως ένα βραβείο ή η αποφυγή μιας τιμωρίας. Πολλές φορές αυτό το είδος παρακίνησης έχει το στοιχείο του εξαναγκασμού: «Συμμετέχω γιατί είμαι αναγκασμένος να το κάνω».
- Στην εσωτερική πίεση παρ' όλο που η συμπεριφορά δεν είναι απόλυτα αυτοκαθοριζόμενη οι αιτίες εμφάνισης της προέρχονται από τα άτομα αυτά καθ' αυτά και όχι από εξωτερικά κίνητρα. Τα πιο χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα αισθήματα ενοχής και ντροπής που τον ωθούν στην εκτέλεση της δραστηριότητας: «Κάνω τη δραστηριότητα γιατί θα αισθανθώ ενοχή αν δεν το κάνω».
- Στην αναγνωρίσιμη ρύθμιση η συμπεριφορά έχει μεγαλύτερο βαθμό αυτονομίας από την εξωτερική ρύθμιση και την εσωτερική πίεση. Σ' αυτή την περίπτωση συμμετέχει κάποιος λόγω της αναγνωρισμένης και προφανής αξίας μιας δραστηριότητας και όχι επειδή τον ευχαριστεί: «Συμμετέχω στην άσκηση γιατί κάνει καλό για την υγεία μου».
- Στην ολοκληρωμένη ρύθμιση επιτυγχάνεται η μέγιστη «εσωτερικευση» μιας συμπεριφοράς που είναι εξωτερικά παρακινούμενη. Το άτομο θεωρεί ότι η συμπεριφορά του σε μια περίπτωση δεν επιφέρει μόνο θετικά αποτελέσματα για τη συγκεκριμένη περίπτωση αλλά γενικότερα και σε άλλους τομείς της ζωής του.»

Συμπερασματικά με τον παραπάνω διαχωρισμό της εξωτερικής παρακίνησης επιβεβαιώνεται αυτό που αναφέρθηκε στην αρχή ότι κεφαλαίου ότι κάποιο άτομο εκτός από το είδος της παρακίνησης μπορεί να διαφέρει και στο βαθμό της παρακίνησης. Επίσης είναι φανερό ότι μέσα από τη διαδικασία της «εσωτερικευσης» των εξωτερικών κινήτρων οι καθηγητές μπορούν σταδιακά να μετατρέψουν την εξωτερική παρακίνηση

των μαθητών σε εσωτερική και να επιτύχουν με αυτό τον τρόπο την αύξηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής για το μάθημα. Ακόμη σε έρευνα των Vallerand και Bissonnette, (1992), φάνηκε ότι κάποια είδη παρακίνησης και ειδικότερα τα περισσότερο αυτοκαθοριζόμενα μπορούν να έχουν και θετικές επιδράσεις στη συμπεριφορά του ατόμου και τις επιδόσεις του στο σχολείο.

Μια άλλη μορφή παρακίνησης είναι η μη παρακίνηση. Η μη παρακίνηση σύμφωνα με τους Vallerand και Bissonnette, (1992), είναι η κατάσταση στην οποία λείπει η πρόθεση του ατόμου να ενεργήσει. Η μη παρακίνηση προκύπτει όταν ένα άτομο δεν αισθάνεται ότι μπορεί να τα καταφέρει σε μια δραστηριότητα ή πιστεύει ότι η συμμετοχή του δε θα φέρει κάποιο άξιο αποτέλεσμα. Όταν ένα άτομο δεν είναι παρακινημένο είναι σχεδόν σίγουρο ότι δε θα συμμετάσχει σε δραστηριότητες έστω και αν του προσφερθούν εξωτερικά κίνητρα. Από τα χαμηλότερα προς τα υψηλότερα επίπεδα αυτό- καθορισμού βρίσκονται η μη παρακίνηση, η εξωτερική ρύθμιση, η εσωτερική πίεση, η αναγνωρίσιμη ρύθμιση, η ολοκληρωμένη ρύθμιση και τέλος η εσωτερική παρακίνηση. —

Σε μια μελέτη των Alexandris, Tzorbatzoudis και Grouios, (2002), προέκυψε ότι οι ενδοπροσωπικές προθέσεις (ψυχολογικές στάσεις και ιδιότητες του ατόμου που δημιουργήθηκαν από τις αντιλήψεις μειωμένης ικανότητας και αδεξιότητας καθώς και παλαιότερες αρνητικές εμπειρίες), επηρεάζουν αρνητικά την εσωτερική παρακίνηση. Από την άλλη πλευρά δε βρέθηκε καμία επίδραση των παραπροσωπικών (προθέσεις που προκύπτουν από την ανικανότητα του ατόμου να δημιουργήσει κοινωνικές σχέσεις) και βασικών (προκύπτουν από την ανικανότητα να βρει τις πηγές που είναι απαραίτητες για να συμμετάσχει σε δραστηριότητες αναψυχής) προθέσεων στη μη παρακίνηση. Εκτός από τους προσωπικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την παρακίνηση, υπάρχει μια πληθώρα κοινωνικών παραγόντων που σχετίζονται μ' αυτήν και θα εξηγηθούν παρακάτω.

Προσωπικοί προσανατολισμοί

Κάθε καθηγητής μπορεί εύκολα και σε γενικές γραμμές να κατατάξει τους μαθητές του σε δύο κατηγορίες. Από τη μια εκείνους που προσπαθούν πάντα να κερδίζουν και πολλές φορές να είναι καλύτεροι από τους άλλους με τη λιγότερη δυνατή προσπάθεια, και από την άλλη εκείνους που πάντα δουλεύουν σκληρά για να βελτιωθούν, συνεργάζονται και γενικά βάζουν τα «δυνατά» τους στο μάθημα. Τι είναι όμως εκείνο που οδηγεί τους/τις μαθητές/τριες σ' αυτές τις συμπεριφορές και ποιοι



είναι οι προσωπικοί παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την παρακίνηση της συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο αλλά και ειδικότερα στη φυσική αγωγή προς τη μια ή την άλλη κατεύθυνση; Τους προσωπικούς παράγοντες εξηγεί αποτελεσματικά η θεωρία των στόχων επίτευξης.

Η θεωρία των στόχων επίτευξης διακρίνει δύο πιθανούς προσανατολισμούς στόχων: τον προσανατολισμό στο έργο και τον προσανατολισμό στο εγώ. Αυτοί οι δύο τύποι προσανατολισμών έχουν σχέση με την αντίληψη της ικανότητας των ατόμων (Ntoumanis, 2001a). Σύμφωνα με τον Nicholls (1989), τα παιδιά πριν την ηλικία των δώδεκα ετών δυσκολεύονται να διαχωρίσουν την ικανότητα τους από την προσπάθεια που χρειάζεται, την τύχη και τη δυσκολία της δεξιότητας. Ενώ μετά την ηλικία αυτή είναι σε θέση να κάνουν τον παραπάνω διαχωρισμό. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά ηλικίας πάνω από δώδεκα ετών έχουν πλήρως ανεπτυγμένους τουλάχιστον δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν την ικανότητα τους. Η αυτό-αντίληψη της ικανότητας ή μη των ατόμων παίζει καθοριστικό ρόλο στην παρακίνηση τους ως προς τη συμμετοχή τους στη φυσική δραστηριότητα. Όταν τα παιδιά αισθάνονται ικανά σε μια δραστηριότητα θέλουν να συμμετέχουν σε αυτή είτε για λόγους εσωτερικής ικανοποίησης είτε λόγω εξωτερικών αμοιβών, αντίθετα όταν δε νιώθουν ικανά προσπαθούν να αποφύγουν με κάθε τρόπο τη συμμετοχή τους στη δραστηριότητα στην οποία δεν τα καταφέρνουν. Μελέτες των Mullan, Albinson και Markland, (1997), και Digelidis και Papaioannou, (1999), έδειξαν ότι τα αγόρια έχουν μεγαλύτερη αντίληψη της ικανότητας τους απ' ότι τα κορίτσια στην εκτέλεση φυσικών δραστηριοτήτων.

Σύμφωνα με τον πρώτο τρόπο αντίληψης της ικανότητας που ονομάζεται προσανατολισμός στο εγώ (Nicholls, 1989), τα παιδιά προσδιορίζουν την επιτυχία κυρίως κερδίζοντας τους άλλους και δείχνοντας υψηλή ικανότητα σε σύγκριση με τους άλλους ή αντίθετα προσπαθούν να κρύψουν την ανικανότητα τους σε σύγκριση με τους άλλους. Η αντίληψη της ικανότητας τους εξαρτάται από εξωτερικά κριτήρια (τη σύγκριση της δικής τους προσπάθειας με εκείνη των άλλων). Αυτά τα παιδιά νιώθουν ότι έχουν υψηλή ικανότητα μόνο όταν ξεπερνούν σε επίδοση τους συμμαθητές τους (Sarrazin & Famose, 1999). Τα λάθη τα κάνουν να νιώθουν μειονεκτικά. Ένας τέτοιος προσανατολισμός δημιουργείται στα παιδιά όταν στο περιβάλλον δίνεται έμφαση στον ανταγωνισμό και την κοινωνική κριτική των ικανοτήτων.

Σύμφωνα με το δεύτερο τρόπο αντίληψης της ικανότητας που ονομάζεται προσανατολισμός στο έργο (Nicholls, 1989), τα άτομα ενδιαφέρονται να μαθαίνουν νέες δεξιότητες και να βελτιώνουν τις παλιές, να επιλύουν προβλήματα ή να κατανοούν

κάτι καλύτερα. Η αντίληψη της ικανότητας σ' αυτή την περίπτωση είναι αυτοπροσδιοριζόμενη, δηλαδή κρίνουν την ικανότητα τους σύμφωνα με το αν υπήρξε βελτίωση σε σχέση με παλαιότερες επιδόσεις τους στην ίδια δεξιότητα (Sarrazin & Famose, 1999). Μ' αυτό τον τρόπο βλέπουν τα λάθη τους σαν μέρος της διαδικασίας της μάθησης. Ένα περιβάλλον που δίνει έμφαση στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση, καλλιεργεί τον προσανατολισμό στο έργο.

Σε μελέτη των Ntoumanis (2001b) και Standage και Treasure, (2002), φάνηκε ότι ο προσανατολισμός στο έργο συνδέεται θετικά με όλους τους τύπους αυτοκαθοριζόμενης παρακίνησης (αναγνωρίσιμη ρύθμιση και ολοκληρωμένη ρύθμιση) και της εσωτερικής παρακίνησης (Boyd, Weinmann & Yin, 2002) σε αντίθεση με τον προσανατολισμό στο εγώ που προβλέπει θετικά την εσωτερική πίεση και την εξωτερική παρακίνηση. Αυτό πιθανότατα συμβαίνει γιατί τα άτομα με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ συμμετέχουν στον αθλητισμό κυρίως για εξωτερικούς λόγους όπως για να επιδείξουν ικανότητα και ανωτερότητα, και να αποκτήσουν επαίνους και αναγνώριση από σημαντικά άτομα του περιβάλλοντος τους ή ακόμη επειδή τα καταφέρνουν καλά σε κάποιες σχετικά εύκολες δραστηριότητες. Όταν όμως τα παιδιά αυτά βιώσουν συνεχόμενες αποτυχίες αισθάνονται ντροπιασμένα και εγκαταλείπουν τη φυσική δραστηριότητα. Ειδικότερα στην έρευνα των Standage και Treasure, (2002), φάνηκε ότι εκείνοι/ες οι μαθητές/τριες που ήταν υψηλά προσανατολισμένοι/ες στο έργο ή σε συνδυασμό με υψηλό προσανατολισμό στο εγώ, ανέφεραν ψηλότερα ποσοστά εσωτερικής παρακίνησης ή αναγνωρίσιμης ρύθμισης απ' ότι οι συμμαθητές/τριες τους με χαμηλότερα ποσοστά προσανατολισμού στο έργο. Ακόμη στην ίδια έρευνα βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες που είχαν υψηλούς και τους δύο προσανατολισμούς είχαν τα ίδια ποσοστά εσωτερικής παρακίνησης όπως και οι συμμαθητές/τριες τους με υψηλό προσανατολισμό στο έργο και χαμηλό προσανατολισμό στο εγώ. Αντίθετα τα παιδιά που είχαν προσανατολισμούς χαμηλό έργο/υψηλό εγώ και χαμηλό έργο/χαμηλό εγώ είχαν τα μεγαλύτερα ποσοστά εξωτερικής παρακίνησης.

Όπως προτείνει η μελέτη των Boyd, Weinmann και Yin, (2002), ο προσανατολισμός στο έργο όχι μόνο μπορεί να κάνει την άσκηση περισσότερο διασκεδαστική αλλά μπορεί ακόμη να οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα πίεσης και άγχους στο μάθημα. Το ίδιο συμπέρασμα προέκυψε και από τη μελέτη του Yoo, (1999), όπου οι μαθητές/τριες που ήταν προσανατολισμένοι/ες στο έργο ανέφεραν ότι διασκέδαζαν και προσπαθούσαν περισσότερο στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Γενικότερα τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο έργο πιστεύουν ότι η ικανότητα

στις φυσικές δραστηριότητες οφείλεται στη σκληρή προσπάθεια γι' αυτό και είναι διατεθειμένα να προσπαθήσουν αρκετά στο μάθημα σε αντίθεση με τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο εγώ τα οποία πιστεύουν ότι η ικανότητα οφείλεται περισσότερο στο έμφυτο ταλέντο. Αυτό αποδείχθηκε από έρευνες των Spray, Biddle και Fox, (1999) και Williams και Gill (1995) στην έρευνα των οποίων οι μαθήτριες προσπαθούσαν λιγότερο από τους μαθητές λόγω της χαμηλής αυτό-εκτίμησης και της χαμηλής εκτίμησης της ικανότητας τους.

Σε μια έρευνα των Balaguer, Duda και Crespo, (1999), αθλητές της αντισφαίρισης που ήταν προσανατολισμένοι στο έργο εκτιμούσαν περισσότερο τον προπονητή τους σαν τον ιδανικό γι' αυτούς και σαν βασικό παράγοντα της προόδου τους. Αυτό σημαίνει ότι οι αθλητές αυτοί δεν διατίθενται να ρίξουν το βάρος πιθανής αποτυχίας τους ή μειωμένης απόδοσης τους στον προπονητή τους όπως κάνουν άτομα προσανατολισμένα στο εγώ τα οποία ρίχνουν τις ευθύνες της χαμηλής επίδοσης σε παράγοντες έξω από τον εαυτό τους όπως για παράδειγμα στον προπονητή τους, τις άσχημες καιρικές συνθήκες κ.α..

Σε μια μελέτη των Mills και Blankstein, (1998), φάνηκε ότι τα άτομα που θέλουν να τελειοποιήσουν τις ικανότητες τους σε κάποια δραστηριότητα χάρη σε αυτό-καθοριζόμενους λόγους είχαν την ικανότητα να αναπτύσσουν ποικίλες στρατηγικές μάθησης που συνήθως είχαν θετικά αποτελέσματα στα μαθήματα του σχολείου. Ομοίως οι Spray και Wang, (2001) και Somuncuoğlu και Yildirim, (1999), παρατήρησαν ότι μικροί μαθητές ηλικίας 12-14 ετών αλλά και οι φοιτητές αντίστοιχα που ήταν προσανατολισμένοι στο έργο είχαν περισσότερες πιθανότητες να είναι προσηλωμένοι στη μάθηση και τη βελτίωση κατά τη διάρκεια του μαθήματος, να επιθυμούν ένα περισσότερο οργανωμένο περιβάλλον και να συνεργάζονται με τους συμμαθητές τους προκειμένου να επιτύχουν τους παραπάνω στόχους τους. Ακόμη πιο σημαντικό είναι ότι αυτά τα παιδιά έχουν λιγότερες πιθανότητες να πιστέψουν ότι αυτή τους η συμπεριφορά προέρχεται από τον έλεγχο που τους ασκείται εξωτερικά από τους καθηγητές τους ή τους κανονισμούς του σχολείου. Δηλαδή θεωρούν ότι η συμπεριφορά τους προέρχεται από την ελεύθερη επιλογή τους να ενεργούν έτσι. Σε αντίθεση με αυτούς τους/τις μαθητές/τριες, εκείνοι/ες που πιστεύουν ότι τους λείπει η ικανότητα και έχουν μειωμένη αυτοπεποίθηση πιστεύουν ότι η πειθαρχημένη συμπεριφορά τους οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες Spray και Wang, (2001).

Επίσης η έρευνα των Digelidis και Papaioannou, (1999), έδειξε ότι οι μαθητές/τριες του Λυκείου είναι λιγότερο προσανατολισμένοι/ες στο έργο από τους/τις

μαθητές/τριες του Γυμνασίου και του Δημοτικού, ενώ δεν υπήρχαν διαφορές λόγω ηλικίας στον προσανατολισμό στο εγώ.

Σημαντικό εύρημα μπορεί να θεωρηθεί αυτό της έρευνας των White, Kavussanu, Tank και Wingate, (2004), όπου φαίνεται ότι οι γονείς μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην υιοθέτηση του ενός ή του άλλου προσωπικού προσανατολισμού στα παιδιά τους. Αυτό συμβαίνει όταν οι γονείς ρωτούν τα παιδιά τους για τις επιδόσεις τους στις φυσικές δραστηριότητες και εμμέσως τους δίνουν να καταλάβουν τι θεωρούν σωστό. Τέτοιες ερωτήσεις είναι για παράδειγμα αν κέρδισε ύστερα από κάποιον αγώνα ή σε περίπτωση χαμηλής απόδοσης του πώς τα πήγαν οι συμμαθητές του στην ίδια δραστηριότητα αλλά και πόσο βελτιώθηκε σε σχέση με την προηγούμενη απόδοση του. Στην παραπάνω μελέτη φάνηκε ξεκάθαρα ότι τα παιδιά τα οποία ήταν προσανατολισμένα στο έργο θεωρούσαν ότι και οι γονείς του είναι προσανατολισμένοι στο έργο. Γι' αυτό το λόγο πρέπει να κατανοήσουν και οι γονείς το ρόλο που παίζουν στην παρακίνηση των παιδιών τους να ασχοληθούν ή όχι με τη φυσική δραστηριότητα και στην ενήλικη ζωή τους. Οι ίδιοι ερευνητές συνιστούν ότι το να είσαι προσανατολισμένος στο έργο και να πιστεύεις ότι ο καθένας μπορεί να επιτύχει μέσω σκληρής δουλειάς και προπόνησης, είναι σημαντικό για την επιτυχή αθλητική απόδοση σε όλα τα επίπεδα συναγωνισμού από το σχολείο μέχρι τον επαγγελματικό αθλητισμό.

Κλίμα παρακίνησης

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο τα παιδιά μπορεί να έχουν δύο πιθανούς προσανατολισμούς στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Τον προσανατολισμό στο έργο και τον προσανατολισμό στο εγώ. Οι προσωπικοί προσανατολισμοί του/της κάθε μαθητή/τριας έχουν δημιουργηθεί από το κοινωνικό περιβάλλον του/της αλλά και από προηγούμενες εμπειρίες του/της από τη συμμετοχή του/της σε αθλητικές δραστηριότητες. Οι προσωπικοί προσανατολισμοί και το κλίμα παρακίνησης έχουν μια τέτοια σχέση όπου οι προσωπικοί προσανατολισμοί κάποιου διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο αυτός αντιλαμβάνεται το περιβάλλον του και το περιβάλλον με τη σειρά του επηρεάζει τους προσωπικούς προσανατολισμούς του, διαμορφώνοντας τις εμπειρίες του (Parkes J., 2003). Όμως σκοπός του καθηγητή φυσικής αγωγής είναι ανεξάρτητα από τους προσανατολισμούς κάθε παιδιού να δημιουργήσει θετικές εμπειρίες στα παιδιά και την αγάπη για την άσκηση ώστε αυτά να έχουν θετική στάση απέναντι στη φυσική δραστηριότητα και μετά το τέλος της μαθητικής τους ζωής.

Όταν ζητάμε από τα παιδιά να εκτελέσουν μια δεξιότητα δύο είναι οι ερωτήσεις

σύμφωνα με τους Παραϊοαννου και Goudas, (1999), στις οποίες καλούνται να απαντήσουν: «Μπορώ να το κάνω;» και «Θέλω να το κάνω;». Η πρώτη ερώτηση έχει να κάνει με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του/της μαθητή/τριας. Οι περισσότεροι άνθρωποι θέλουν να νιώθουν ικανοί σ' αυτό που τολμούν να διεκπεραιώσουν. Η δεύτερη ερώτηση αναφέρεται στο πώς ένα άτομο κρίνει υποκειμενικά τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, κατά πόσο δηλαδή αυτή είναι ενδιαφέρουσα και χρήσιμη για αυτό.

Ο καθηγητής φυσικής αγωγής είναι ο βασικός υπεύθυνος για τη δημιουργία του κατάλληλου κλίματος μέσα στην τάξη. Ο Rafferty, (2003), αναφέρει ότι η συμπεριφορά των καθηγητών επηρεάζεται από τα πιστεύω τους. Η Ames (1992), υποστηρίζει ότι ο,τι κάνει και λέει ο καθηγητής μπορεί να δημιουργήσει ένα κλίμα παρακίνησης που μπορεί να επηρεάσει τους προσωπικούς προσανατολισμούς των παιδιών. Ακόμη δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται εύκολα το κλίμα που επικρατεί στην τάξη παρακολουθώντας τις αντιδράσεις του καθηγητή τους. Γι' αυτό θα πρέπει όχι μόνο να σχεδιάζουμε προσεκτικά τη δομή του καθημερινού μαθήματος αλλά και να πιστεύουμε πραγματικά ότι μπορούμε να παρακινήσουμε θετικά τους/τις μαθητές/τριες μας με τον τρόπο που δίνουμε ανατροφοδότηση, τις ηθικές αξίες που περνάμε μέσα στο μάθημα, την παραμικρή αντίδραση μας στην επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών μας, τον τρόπο που αντιμετωπίζουμε την ικανότητα και την εξωτερική εμφάνιση του καθενός αλλά και στον τρόπο διεξαγωγής και εκκίνησης του μαθήματος. Σε μελέτη των Digelidis και Παραϊοαννου, (1999), φαίνεται ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν από το Δημοτικό προς το Λύκειο χάνουν την εσωτερική τους παρακίνηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής, γίνονται λιγότερο προσανατολισμένα στο έργο, θεωρούν το κλίμα παρακίνησης που επικρατεί στην τάξη λιγότερο προσανατολισμένο στη μάθηση και νιώθουν λιγότερο ικανά όταν συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες. Επίσης τα παιδιά όσο μεγαλώνουν ανησυχούν περισσότερο για τα λάθη που κάνουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Αυτό δείχνει ότι στα Ελληνικά σχολεία οι καθηγητές φυσικής αγωγής ακολουθούν ένα πλάνο που απομακρύνει σταδιακά τα παιδιά από τη φυσική δραστηριότητα και αυτό είναι ένα σημείο στο οποίο πρέπει να δώσουμε ιδιαίτερη έμφαση. Ακόμη είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι σε μια έρευνα των Standage, Duda και Ntoumanis, (2003), τα παιδιά που είναι υψηλά προσανατολισμένα στο έργο, όταν βρεθούν σε μια τάξη της οποίας το κλίμα παρακίνησης είναι χαμηλά προσανατολισμένο στη μάθηση, τα παιδιά αυτά αναφέρουν χαμηλά ποσοστά στις μορφές εσωτερικής παρακίνησης και χάνουν τα εσωτερικά τους κίνητρα που τα κάνουν να συμμετέχουν στη δραστηριότητα αλλά παρ' όλα αυτά τα παιδιά αυτά είναι υψηλότερα εσωτερικά

παρακινημένα από τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στο εγώ. Φαίνεται δηλαδή πόσο εύκολο είναι τα παιδιά ακόμη και με εσωτερικά κίνητρα να χάσουν το ενδιαφέρον τους απέναντι στο μάθημα όταν ο καθηγητής δε δίνει σημασία στο κλίμα που δημιουργεί στη τάξη.

Σύμφωνα με την Ames (1992), αν οι μαθητές παίρνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων, ο χωρισμός τους σε ομάδες δε γίνεται σύμφωνα με την ικανότητα του καθενός, η επιτυχία ορίζεται σύμφωνα με την προσωπική προσπάθεια και βελτίωση και προάγεται η ανακάλυψη νέων μεθόδων διδασκαλίας, τότε οι μαθητές/τριες θα αντιλαμβάνονται το κλίμα παρακίνησης της τάξης τους προσανατολισμένο στη μάθηση. Αντίθετα όταν σημασία δίνεται στη σύγκριση μεταξύ των μαθητών/τριών, η αξιολόγηση γίνεται σύμφωνα με καθορισμένες νόρμες, ο χωρισμός των ομάδων γίνεται σύμφωνα με την ικανότητα και ο χρόνος που αφιερώνεται στη μάθηση είναι άκαμπος, τότε οι μαθητές θα αντιλαμβάνονται το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση. Υπάρχει όμως και η εκδοχή μέσα στην τάξη να επικρατούν και τα δύο κλίματα παρακίνησης. Αυτό σημαίνει ότι κάποιος μπορεί να αντιλαμβάνεται το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο υψηλά στη μάθηση/ υψηλά στην απόδοση, υψηλά στη μάθηση/ χαμηλά στην απόδοση, χαμηλά στη μάθηση/ υψηλά στην απόδοση και χαμηλά στη μάθηση/ χαμηλά στην απόδοση. Σύμφωνα με τους Todorovich και Curtner- Smith, (2003), όταν στο μάθημα επικρατεί κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση, τότε και οι μαθητές αντιλαμβανόμενοι αυτό το κλίμα, αποκτούν προσωπικό προσανατολισμό στο εγώ. Αντίθετα όταν ο/η καθηγητής/τρια δημιουργεί κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση οι μαθητές/τριες είναι περισσότερο πιθανό να αναπτύξουν προσανατολισμό στο έργο.

Σε μια έρευνα των Digelidis, Papaioannou, Lapidis και Christodoulidis, (2003), εφαρμόστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα σε παιδιά ηλικίας 11-14 ετών, που στόχευε στο να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων φυσικής αγωγής ώστε να προωθεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών και να δημιουργεί κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση, για μια ακαδημαϊκή χρονιά. Στο τέλος της χρονιάς οι μαθητές/τριες της πειραματικής ομάδας είχαν περισσότερο θετικές στάσεις απέναντι στην άσκηση και την υγιεινή διατροφή, ήταν λιγότερο προσανατολισμένοι/ νες στο εγώ και περισσότερο προσανατολισμένοι/ νες στο έργο. Όσον αφορά στη συνεργατική μάθηση θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η συνεργατική μάθηση μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην παρακίνηση, γιατί σε κάποια παιδιά που δεν τα καταφέρνουν αρκετά καλά σε κάποιες δραστηριότητες δίνεται

η ευκαιρία να βιώσουν την επιτυχία και να νιώσουν ικανά μέσα από την κοινή προσπάθεια που αποφέρει ένα καλό τελικό αποτέλεσμα. Σε μελέτη των Brown, Mathews και Samuel, (2003), φαίνεται ότι το κλίμα στην τάξη που είναι προσανατολισμένο στη συνεργατική μάθηση επιδρά θετικά στην παρακίνηση των παιδιών να μάθουν, μόνο σε εκείνα τα παιδιά που τους άρεσε αυτός ο τρόπος εργασίας στην τάξη, αντίθετα δεν είχε καμία επίδραση στην παρακίνηση των παιδιών που τους άρεσε περισσότερο να δουλεύουν μόνα τους.

Ο Yoo (1999), σε μια μελέτη σε φοιτητές έδειξε ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση συνδέεται θετικά με την εσωτερική παρακίνηση και αρνητικά με το άγχος. Επίσης οι Standage και Treasure, (2002), έδειξαν ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο έργο συνδέεται με την αναγνωρίσιμη ρύθμιση που είναι ένα αυτοπροσδιοριζόμενο είδος εξωτερικής παρακίνησης. Φαίνεται ότι όταν το μάθημα εστιάζεται στη μάθηση και την ατομική βελτίωση ή όταν μειώνονται τα ερεθίσματα για ανταγωνισμό τότε μπορούμε να ενισχύσουμε την εσωτερική παρακίνηση. Επομένως αν ο καθηγητής της φυσικής αγωγής υιοθετεί τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι προσανατολίζουν τους μαθητές στο να καθορίζουν την επιτυχία τους σύμφωνα με την ατομική τους βελτίωση, τότε η αντίληψη που θα διαμορφώνουν για την ικανότητα τους, θα τους οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης (Παπαχαρίσης, Χασσάνδρα και Γούδας, 2000).

Σε έρευνες στο χώρο του αθλητισμού οι Ommundsen και Roberts, (1999), οι αθλητές ομαδικών αθλημάτων που θεωρούσαν το κλίμα παρακίνησης περισσότερο προσανατολισμένο στη μάθηση και λιγότερο προσανατολισμένο στην επίδοση, πίστευαν ότι η ικανότητα στα ομαδικά αθλήματα βασίζεται περισσότερο σε ατομικούς παράγοντες αλλά είχαν και περισσότερες πιθανότητες να παρουσιάζουν κοινωνική υπευθυνότητα και να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες εφ' όρου ζωής. Από τα αποτελέσματα έρευνας των Stornes και Ommundsen, (2004), φαίνεται ότι αθλητές της χειροσφαίρισης παρ' όλο που ήταν προσανατολισμένοι στο εγώ έδειχναν περισσότερο σεβασμό στους αντιπάλους τους, τους κανόνες και τους διαιτητές όταν το κλίμα παρακίνησης που δημιουργούσε ο προπονητής τους ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση. Σε μελέτη των Seifriz, Duda και Chi, (1992), σε αθλητές της καλαθοσφαίρισης φάνηκε ότι το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση είναι βασικός παράγοντας που προάγει διασκέδαση στους συμμετέχοντες αλλά και εκείνος που τους κάνει να θέλουν να προσπαθούν περισσότερο και να πιστεύουν ότι είναι ικανοί στο συγκεκριμένο άθλημα. Αντίθετα το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην

επίδοση είναι εκείνο που προάγει την ένταση και το άγχος στους αθλητές. Σε μια έρευνα των Balaguer, Duda και Crespo, (1999), αθλητές της αντισφαίρισης που θεωρούσαν το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση, θεωρούσαν την ικανότητα και την επιτυχία τους αποτέλεσμα αυτό-προσδιοριζόμενων παραγόντων. Επίσης ανέφεραν ότι θεωρούν τον προπονητή τους σαν πλησιέστερα στον ιδανικό γι' αυτούς προπονητή.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Theeboom, De Knop και Weiss, (1995), οι συμμετέχοντες ενός τμήματος που είχε κλίμα προσανατολισμένο στη μάθηση διασκέδαζαν στο μάθημα περισσότερο από τους συμμετέχοντες ενός τυπικού τμήματος. Στην ίδια έρευνα φάνηκε ότι η διασκέδαση στο μάθημα προερχόταν περισσότερο από τον τρόπο διεξαγωγής του παρά από το περιεχόμενο του. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω όταν η επιτυχία ορίζεται σύμφωνα με την ατομική προσπάθεια του καθενός και όχι σύμφωνα με καθορισμένες νόρμες, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση. Πολλοί καθηγητές χρησιμοποιούν τον ανταγωνισμό για να αυξήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών απέναντι στο μάθημα. Αυτό μπορεί να είναι καταστροφικό για την εσωτερική παρακίνηση τους και την αντίληψη της ικανότητας τους όπως φάνηκε από δύο μελέτες των Vallerand, Gauvin και Halliwell, (2001).

Έρευνες που έχουν γίνει πάνω στον τρόπο με τον οποίο πρέπει να δίνεται ανατροφοδότηση έχουν δείξει ότι αθλητές που διασκεδάζουν και ενδιαφέρονται περισσότερο για τις δραστηριότητες θεωρούν ότι ο προπονητής τους παρέχει περισσότερο συχνά θετική και πληροφοριακή σε σχέση με την απόδοση τους ανατροφοδότηση καθώς επίσης αισθάνονται ότι συμμετέχουν περισσότερο στις δραστηριότητες όταν νιώθουν ότι τους ανατροφοδοτούν με γνώση για το πώς να εκτελούν τη δραστηριότητα (Koka & Hein, 2003).

Το ξεκίνημα του μαθήματος

Συνήθως σε όλα τα τμήματα Φυσικής αγωγής το μάθημα ξεκινάει με την προθέρμανση. Η προθέρμανση στην αρχή του μαθήματος επιτελεί μια σειρά από σημαντικές διεργασίες τόσο για το πνεύμα όσο και το σώμα ώστε να συνεχίσουμε με άσκηση μεγαλύτερης έντασης και επιδεξιότητας. Τέτοιες διεργασίες είναι η αύξηση της καρδιακής συχνότητας, η αύξηση της θερμοκρασίας του σώματος και των μυών που άμεσα οδηγεί σε μεγαλύτερη ευλυγισία (Bishop, 2003).

Ύστερα από κάποιες ώρες παρατήρησης της διεξαγωγής του μαθήματος στα

Ελληνικά γυμνάσια καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι ο τρόπος που χρησιμοποιούν οι περισσότεροι καθηγητές φυσικής αγωγής για να ξεκινήσουν το μάθημα τους είναι το τρέξιμο το οποίο ακολουθείται από διατάσεις. Σε άλλες περιπτώσεις τα παιδιά χωρίζονται μόνα τους σε ομάδες και ξεκινούν να ασχολούνται με το άθλημα της αρεσκείας τους. Αυτό είναι ευχάριστο για κάποια παιδιά που ασχολούνται με τον αθλητισμό εκτός σχολείου και έχουν κάποιο βαθμό ικανότητας στο άθλημα με το οποίο επιλέγουν να ασχοληθούν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Για κάποια άλλα παιδιά όμως που έχουν μειωμένη ικανότητα σε σχέση με τα υπόλοιπα, δεν ασχολούνται με κάποιο άθλημα εκτός σχολείου και δεν αγαπούν και τόσο το μάθημα της φυσικής αγωγής, αυτή είναι η χειρότερη εμπειρία της ζωής τους. Αυτό συμβαίνει γιατί βιώνουν συνεχώς την απόρριψη από τους συμμαθητές τους, νιώθουν ανίκανα στη φυσική δραστηριότητα και τελικά εγκαταλείπουν την άσκηση γιατί δε βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον σ' αυτήν. Μπροστά σε μια τέτοια κατάσταση η απλή προθέρμανση του τρεξίματος σε κύκλους και οι τυπικές διατάσεις είναι σαφώς προτιμότερες.

Άλλες φορές οι μαθητές/τριες μπαίνουν σε σειρές όσο περιμένουν να ξεκινήσει το μάθημα ή φέρνουν στο χώρο τα υλικά τα οποία θα χρησιμοποιήσει ο καθηγητής. Είτε έτσι, είτε αλλιώς το ξεκίνημα του μαθήματος είναι μια ρουτίνα. Τις περισσότερες φορές το ενδιαφέρον του καθηγητή στρέφεται στο περιεχόμενο του κυρίως μέρους του μαθήματος και όχι στο περιεχόμενο της προθέρμανσης γιατί θεωρεί δεδομένο ότι το μάθημα θα ξεκινήσει με τρέξιμο. Το να πηγαίνουμε στο μάθημα και να κάνουμε τα ίδια πράγματα κάθε φορά είναι βαρετό τόσο για μας όσο και για τα παιδιά και δείχνει έλλειψη ενθουσιασμού από μέρους μας για το μάθημα. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας των Patrick, Hisley και Kempfer, (2000), έδειξαν ότι όταν ο καθηγητής δείχνει μεγαλύτερο ενθουσιασμό, οι μαθητές/τριες έχουν περισσότερες πιθανότητες να δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον και περιέργεια για το μάθημα. Επίσης ότι ο ενθουσιασμός του καθηγητή προωθεί την εσωτερική παρακίνηση και την ενεργητικότητα. Ο ενθουσιασμός μας είναι το πρώτο ερέθισμα για να τραβήξουμε το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών μας όμως πρέπει να συνοδεύεται και από ένα ενδιαφέρον περιεχόμενο του μαθήματος.

Αλλά αν θέλουμε πραγματικά να παρακινήσουμε τους μαθητές μας και να τους κάνουμε να αγαπήσουν την άσκηση πρέπει να προβληματιστούμε πάνω στο ποιος είναι ο ιδανικότερος τρόπος για να ξεκινήσουμε το μάθημα μας. Ένας τρόπος είναι να πείσουμε τους /τις μαθητές/τριες μας ότι το κάθε μάθημα τους αφορά και ότι είναι χρήσιμο και στο μέλλον. Όπως για παράδειγμα να τους πούμε ότι όλα τα μαθήματα

είναι μια αλυσίδα που αν δεν παρακολουθήσουν κάποιο από τα προηγούμενα θα αντιμετωπίσουν προβλήματα στα επόμενα μαθήματα. Μπορούμε να τους δείξουμε πόσα τους προσφέρει η φυσική δραστηριότητα με το να εντάξουμε στα μαθήματα μας διαλέξεις πάνω σε θέματα άσκησης για την υγεία. Ξεκινώντας δηλαδή το μάθημα να κάνουμε μια μικρή και περιεκτική διάλεξη σε θέματα διατροφής για παράδειγμα. Ένας άλλος τρόπος είναι να θέσουμε ατομικούς και ξεκάθαρους στόχους στην αρχή κάθε διδακτικής μονάδας, κάθε μήνα και κάθε χρόνου και να δεσμεύσουμε τους/τις μαθητές/τριες μας στην επίτευξη αυτών των στόχων. Όταν θέτουμε ατομικούς στόχους πρέπει να είμαστε πολλοί προσεκτικοί ώστε αυτοί να είναι εφικτοί και προκλητικοί ταυτόχρονα ώστε να επιτύχουμε τη μέγιστη εσωτερική παρακίνηση των παιδιών.

Ένας καινούργιος και αρκετά πρωτότυπος τρόπος σύμφωνα με τους Rauschenbach, Vanover και Parker, (1998), να ξεκινήσει το μάθημα είναι οι «στιγμιαίες δραστηριότητες» (instant activities), περιεκτικές δραστηριότητες που διαρκούν λίγο χρόνο. Δυστυχώς σχεδόν σε κανένα σχολείο στην Ελλάδα δεν εφαρμόζονται σήμερα οι στιγμιαίες δραστηριότητες σαν εναλλακτικός τρόπος εκκίνησης του μαθήματος. Οι στιγμιαίες δραστηριότητες σχεδιάστηκαν ώστε να οδηγούν το μάθημα σε μια γρήγορη, δυναμική και διασκεδαστική αρχή. Χάνονται πολύτιμα λεπτά από τον ήδη περιορισμένο χρόνο του μαθήματος, προσπαθώντας να οργανώσουμε τους μαθητές και να εισάγουμε το καινούριο μάθημα. Θα ήταν προτιμότερο να εκμεταλλευτούμε την ενεργητικότητα των παιδιών με το να τα εισάγουμε σε μικρής διάρκειας κινητικές δεξιότητες, το συντομότερο μετά την είσοδο τους στο χώρο του μαθήματος. Με το να τα βάζουμε να συμμετέχουν σε τέτοιες δραστηριότητες εξαντλούμε ένα μέρος από την υπερβολική ενέργεια με την οποία έρχονται στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με τους Graham, Holt-Hale και Parker (1995), οι «στιγμιαίες δραστηριότητες» είναι απλές προκλήσεις και παιχνίδια που απαιτούν ελάχιστο χρόνο προετοιμασίας και διαρκούν το πολύ πέντε λεπτά. Πρέπει να είναι εύκολες στη μάθηση και έτσι δομημένες ώστε οι μαθητές να μπορούν να ξεκινήσουν τη δραστηριότητα χωρίς πολύ βοήθεια από τον καθηγητή. Οι περισσότερες στιγμιαίες δραστηριότητες εστιάζονται στη φυσική κατάσταση. Αν είναι αυτό το θέμα τους μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε διαφορετικά υποθέματα κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Για παράδειγμα τον ένα μήνα θα αφορούν τη δύναμη του άνω μέρους του σώματος και τον άλλο μήνα την καρδιοαναπνευστική αντοχή. Επίσης οι στιγμιαίες δραστηριότητες θα μπορούσαν να συνδυάζονται με το κυρίως περιεχόμενο του μαθήματος, να αποτελούν επανάληψη του προηγούμενου μαθήματος ή να είναι τμήμα μιας σειράς

δραστηριοτήτων που σκοπό έχουν να διδάξουν μια δεξιότητα. Όποια και αν είναι η δραστηριότητα, σκοπός της είναι να βάλει τους μαθητές άμεσα σε κίνηση. Επίσης πρέπει να είναι δραστηριότητες που μαθαίνονται εύκολα, είναι διασκεδαστικές και παρακινητικές αλλά και προσαρμόζονται σε διάφορα επίπεδα ικανότητας και φυσικής κατάστασης.

Στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο καθηγητή φυσικής αγωγής μπορεί να αφιερώσει κάποια μαθήματα για να μάθει στα παιδιά κάποιες στιγμιαίες δραστηριότητες. Κάθε δραστηριότητα θα πρέπει να έχει ένα όνομα που να θυμούνται εύκολα τα παιδιά. Επίσης μπορούν να δημιουργηθούν πόστερ που θα περιγράφουν κάθε δραστηριότητα και να φυλαχτούν για μελλοντική χρήση. Επίσης στη αρχή της χρονιάς είναι σημαντικό ο καθηγητής να διδάξει στα παιδιά ρουτίνες με το πώς να δημιουργούν ομάδες, να συγκεντρώνουν και να μαζεύουν το υλικό που χρειάζεται για την εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας, πώς να μη βγαίνουν από τα όρια της περιοχής που έχει καθοριστεί για την εκτέλεση του μαθήματος, τότε να ξεκινούν και τότε να σταματούν την άσκηση.

Μια τυπική στιγμιαία δραστηριότητα μπορεί να ξεκινήσει με τα παιδιά να μπαίνουν στο χώρο άσκησης, να διαβάζουν το πόστερ που περιγράφει τη στιγμιαία δραστηριότητα, να συγκεντρώνουν τον απαραίτητο εξοπλισμό και να ξεκινούν τη δραστηριότητα το συντομότερο. Αν αυτή η διαδικασία έχει διδαχθεί ο καθηγητής μπορεί να ασχοληθεί με άλλα θέματα, όπως σημειώσεις από τους γονείς, προβλήματα με τα ρούχα ή να απαντήσει σε ερωτήσεις κάποιων μαθητών. Όσο θα εξελίσσεται η στιγμιαία δραστηριότητα ο καθηγητής μπορεί να παρακολουθεί κάποιους μαθητές που χρειάζονται μεγαλύτερη προσοχή, να διορθώνει και να δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μέσω της αλληλεπίδρασης μαθητή-καθηγητή. Μετά από πέντε λεπτά με το σύνθημα του καθηγητή, σταματάει η δραστηριότητα, τα παιδιά συγκεντρώνουν τον εξοπλισμό και συγκεντρώνονται για την εισαγωγή του κυρίως μέρους του μαθήματος.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, κατά τη διάρκεια αυτών των δραστηριοτήτων ο καθηγητής μπορεί να ασχολείται με θέματα οργάνωσης της τάξης. Έτσι το ρόλο του καθηγητή μπορεί να αναλάβει κάποιος από τους μαθητές που σε κάθε μάθημα θα αλλάζει. Οι στιγμιαίες δραστηριότητες παρακινούν τους μαθητές γιατί είναι εύκολες να εκτελεστούν και όλοι βιώνουν το συναίσθημα της επιτυχίας.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 278 μαθητές/τριες (134 αγόρια και 138 κορίτσια) της Α', Β' και Γ' τάξης του Γυμνασίου, ηλικίας 12-17,5 ετών ($M=13,3\pm 0,96$ έτη) από 5 σχολεία του νομού Αττικής εκ των οποίων το ένα Ιδιωτικό.

Πίνακας1 : Το δείγμα της έρευνας κατά φύλο και τάξη.

	Α' Γυμνασίου	Β' Γυμνασίου	Γ' Γυμνασίου	Σύνολο γραμμών
Αγόρια	50	33	51	134
Κορίτσια	47	50	47	138
Σύνολο στηλών	97	83	98	272
	Δεν σημείωσαν φύλλο: 6		Σύνολο δείγματος: 278	

Οι μαθητές/τριες προέρχονταν από διαφορετικά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και συμμετείχαν στην έρευνα οικειοθελώς εκτός από 4 άτομα που διαφώνησαν να συμμετάσχουν και δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο.

Διαδικασία

Για τη διενέργεια της έρευνας στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απαιτήθηκε η έγκριση του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ύστερα από την κατάθεση των απαιτούμενων δικαιολογητικών. Οι άδεια παρατίθεται στο Παράρτημα Α'.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου των στάσεων των μαθητών προς τους διαφορετικούς τρόπους έναρξης του μαθήματος παρατηρήθηκαν μαθήματα από τον ερευνητή με σκοπό να καταγραφούν οι διαφορετικοί τρόποι έναρξης του μαθήματος από τους καθηγητές φυσικής αγωγής στα γυμνάσια.

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά το χρονικό διάστημα 4- 29 Οκτωβρίου 2004. Πριν τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν στους/στις μαθητές/τριες προφορικές και γραπτές επεξηγήσεις από τον ερευνητή. Τους εξηγήθηκε ότι πρέπει να είναι ειλικρινείς στις απαντήσεις τους και να εκφράσουν τις απόψεις τους στις προτάσεις του ερωτηματολογίου, ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις και τέλος ότι τα

ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν από τους ερευνητές μόνο για τους σκοπούς της έρευνας.

Κριτήρια για την αποδοχή των δεδομένων

Σαν κριτήριο για την αποδοχή των δεδομένων θεωρήθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ύστερα από προφορικές και γραπτές οδηγίες από τον ερευνητή, η παρουσία του ερευνητή στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου χωρίς την παρουσία του καθηγητή φυσικής αγωγής που θα μπορούσε πιθανώς να επηρεάσει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, καθώς επίσης και ο έλεγχος αν οι μαθητές/τριες απαντούν στις ερωτήσεις μηχανικά ή στην τύχη.

Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώνονταν με κάποιον από τους παραπάνω τρόπους δεν λήφθηκαν υπ' όψη στην έρευνα. Το ίδιο συνέβαινε και στην περίπτωση ερωτήσεων στις οποίες υπήρχαν κατά λάθος δύο σημειωμένες απαντήσεις.

Περιγραφή ερωτηματολογίου

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε συνιστούνταν από πέντε μέρη:

Το πρώτο μέρος αποτελούνταν από δύο σκέλη. Το πρώτο περιείχε ερωτήσεις που σκοπό είχαν να συλλέξουν πληροφορίες πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι καθηγητές φυσικής αγωγής ξεκινούν το μάθημα στα ελληνικά σχολεία. Για τη συλλογή αυτής της πληροφορίας οι μαθητές/τριες καλούνταν να απαντήσουν επιλέγοντας μία από τις τρεις πιθανές απαντήσεις. Στο δεύτερο σκέλος του πρώτου μέρους χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα στάσεων (Theodorakis, 1994) που τροποποιήθηκε αναλόγως και σκοπό είχε να μελετήσει τις στάσεις των μαθητών/τριών σε σχέση με τον τρόπο αυτό. Σ' αυτή τη φάση οι μαθητές/τριες έπρεπε να απαντήσουν στις ερωτήσεις σε μια κλίμακα εννοιολογικής διαφοροποίησης, όπως λέγεται, όπου έπρεπε να τσεκάρουν με ένα (v) σε κάθε ζεύγος επιθέτων εκείνο που ανταποκρίνονταν στην άποψη τους. Το κάθε ζεύγος επιθέτων είχε διαβάθμιση εύρους επτά (πίνακας 2)

Πίνακας 2: Παράδειγμα ερωτήσεων με κλίμακα εννοιολογικής διαφοροποίησης

Για μένα το να ξεκινάει το μάθημα της φυσικής αγωγής με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις είναι: (απαντήστε σε όλα τα ζεύγη επιθέτων)

καλό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: κακό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Τα υπόλοιπα τέσσερα μέρη αποτελούσαν τα τέσσερα ερωτηματολόγια που περιγράφονται παρακάτω:

i) Ερωτηματολόγιο αντίληψης κλίματος παρακίνησης. Το ερωτηματολόγιο αντίληψης κλίματος παρακίνησης LAPOPEQ (Learning and Performance Orientations in Physical education classes Questionnaire), Papaioannou, (1998) αποτελείται από δύο παράγοντες, πέντε υπο-παράγοντες και είκοσι επτά ερωτήσεις και έχει σχεδιαστεί για τη μελέτη της αντίληψης των παιδιών σχετικά με τον προσανατολισμό του μαθήματος στη μάθηση ή την επίδοση. Οι δύο παράγοντες είναι η μάθηση και η επίδοση, οι υπο-παράγοντες είναι για τη μάθηση: 1) ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών στη μάθηση και 2) η αντίληψη των μαθητών/τριών για έμφαση του καθηγητή φυσικής αγωγής στη μάθηση. Και για την επίδοση που αποτελείται από τρεις υπο- παράγοντες: 1) ο προσανατολισμός των μαθητών/τριών στον ανταγωνισμό, 2) τις ανησυχίες για λάθη και 3) την αντίληψη τους για αποτελέσματα με μικρή ή καθόλου προσπάθεια. Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε μια συντομευμένη μορφή του ερωτηματολογίου με δεκατρείς ερωτήσεις.

ii) Ερωτηματολόγιο προσωπικών προσανατολισμών: Το ερωτηματολόγιο των προσωπικών προσανατολισμών T.E.O.S.Q. (Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire), Duda, (1989) αποτελείται από δεκατρείς ερωτήσεις και δύο υπο-παράγοντες, ο ένας μετράει τον προσανατολισμό στο έργο και ο άλλος τον προσανατολισμό στο εγώ. Γι' αυτό το σκοπό οι επτά ερωτήσεις μετρούν τον προσανατολισμό στο έργο και οι έξι τον προσανατολισμό στο εγώ.

iii) Ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης: Στο πλήρες ερωτηματολόγιο εσωτερικής παρακίνησης I.M.I. (Intrinsic Motivation Inventory), Mc Auley, Duncan και Tammien, (1989), υπάρχουν 7 υπο- παράγοντες και 45 ερωτήσεις. Οι υπο-παράγοντες είναι: το ενδιαφέρον/ διασκέδαση, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η προσπάθεια, η πίεση/το άγχος, η αντιλαμβανόμενη ελευθερία επιλογής, η αξία/χρησιμότητα της άσκησης και ο βαθμός αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές. Από τους επτά υποτομείς στην έρευνα μας χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις οι οποίοι μετρούσαν το ενδιαφέρον/διασκέδαση, την προσπάθεια και δύο ερωτήσεις που μετρούσαν την πίεση και το άγχος.

iv) Κλίμακα ικανοποίησης από το μάθημα Φυσικής Αγωγής (Duda & Nicholls, 1992). Η κλίμακα ευχαρίστησης από το μάθημα, η οποία αναπτύχθηκε από το μάθημα, η οποία αναπτύχθηκε από τους Duda και Nicholls (1992) και προσαρμόστηκε με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα από τους Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis

(2002). Αποτελείται από πέντε ερωτήσεις (π.χ. «Στο μάθημα της ΦΑ γενικά βρίσκω το μάθημα ενδιαφέρον») και οι μαθητές απαντούν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «συμφωνώ απόλυτα» (διαφωνώ απόλυτα=1, διαφωνώ=2, έτσι κι έτσι=3, συμφωνώ=4 και συμφωνώ απολυτα=5).

Ολόκληρο το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Γ'.

Στατιστική ανάλυση

Η στατιστική ανάλυση έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS for Windows Ver. 10.0. Για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα (Cronbach, 1951).

Με την εντολή compute του SPSS δημιουργήθηκαν δύο νέες μεταβλητές για το Ερωτηματολόγιο Προσωπικών προσανατολισμών: 1) προσανατολισμό των μαθητών/τριών στο έργο και 2) προσανατολισμό των μαθητών/τριών στο εγώ και δύο νέες μεταβλητές για το ερωτηματολόγιο Αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα: 1) κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο εγώ και 2) κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στο έργο. Για το ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης δημιουργήθηκαν τρεις νέες μεταβλητές: 1) διασκέδαση, 2) προσπάθεια και 3) πίεση. Διατηρήθηκαν οι μεταβλητές ικανοποίηση από το μάθημα του ερωτηματολογίου ικανοποίησης από το μάθημα. Για τις στάσεις των μαθητών/τριών προς τις διαφορετικές μεθόδους έναρξης του μαθήματος δημιουργήθηκαν οι εξής μεταβλητές: 1) στάσεις των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος αμέσως, 2) στάσεις των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος σε σειρές, 3) στάσεις των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος παίρνοντας παρουσίες, 4) στάσεις των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος δίνοντας εξηγήσεις, 5) στάσεις των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις, 6) στάσεις των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος δίνοντας ο καθηγητής μια μπάλα και αφήνοντας τους να παίξουν ότι θέλουν, 7) στάσεις των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

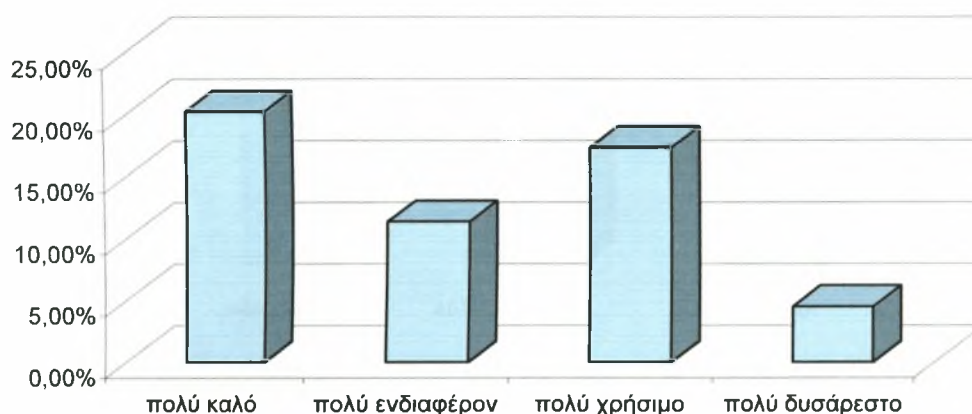
Περιγραφικά στοιχεία

Όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους ξεκινάει το μάθημα στα Γυμνάσια που μελετήθηκαν από την παρούσα έρευνα και πάντα σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών παρατηρήθηκε ότι το μάθημα ξεκινάει πάντα με το να παίρνει ο καθηγητής φυσικής αγωγής παρουσίες σε ποσοστό 70,9%, να τους βάζει σε σειρές σε ποσοστό 51,8% ακολουθεί η έναρξη του μαθήματος με εξηγήσεις από την πλευρά του καθηγητή για το ποιο πρόκειται να είναι το περιεχόμενο του μαθήματος σε ποσοστό 42,4% και τέλος το να ξεκινάει το μάθημα με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις σε ποσοστό 37,4%. Λιγότερο δημοφιλείς τρόποι εκκίνησης του μαθήματος είναι το να ξεκινάει το μάθημα με ένα πρωτότυπο παιχνίδι σε ποσοστό 3,2% και το να ξεκινάει το μάθημα με το να τους δίνει μια μπάλα αφήνοντας τους να παίξουν ότι θέλουν, το γνωστό «πάρτε μια μπάλα και παίξτε», σε ποσοστό 1,4%. Η μέθοδος της εκκίνησης του μαθήματος βάζοντας τους μαθητές/τριες σε σειρές και δίνοντας εξηγήσεις για το τι πρόκειται να ακολουθήσει φαίνεται να χρησιμοποιείται συχνότερα στην Α' Γυμνασίου. Η μέθοδος του να ξεκινάει το μάθημα δίνοντας στους μαθητές/τριες μια μπάλα και αφήνοντας τους να παίξουν ελεύθερα ότι θέλουν καθώς και η έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι φαίνεται να μη χρησιμοποιείται ποτέ σε καμία τάξη του Γυμνασίου.

Πίνακας 3: Ποσοστό % της συχνότητας έναρξης του μαθήματος με διάφορους τρόπους

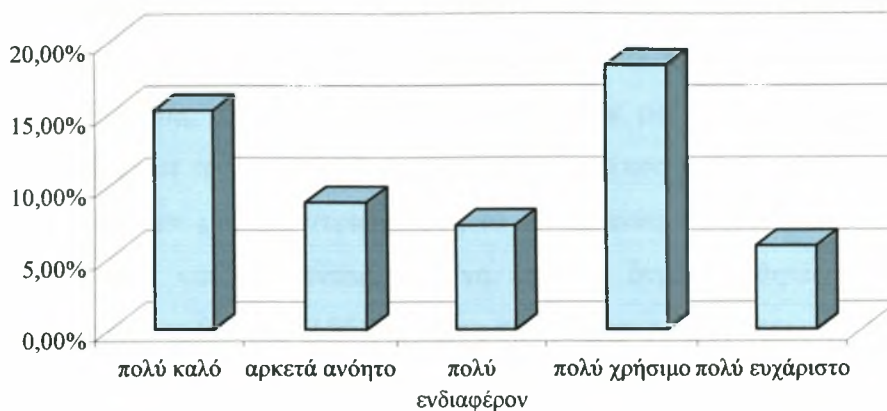
Όταν έχουμε φυσική αγωγή ο/η καθηγητής/ τρια μας ...	Πάντα	Άλλοτε ναι και άλλοτε όχι	Ποτέ
... βάζει σε σειρές στο ξεκίνημα του μαθήματος	51.8	30.6	17.3
... παίρνει παρουσίες πριν ξεκινήσει το μάθημα	70.9	21.9	6.8
... μας εξηγεί τι θα κάνουμε και μετά ξεκινάει το μάθημα	42.4	40.6	16.2
... ξεκινάει αμέσως με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις	37.4	30.9	31.7
... ξεκινάει το μάθημα δίνοντας μας μια μπάλα και αφήνοντας μας να παίξουμε ότι εμείς θέλουμε	1.4	21.9	76.6
... ξεκινάει το μάθημα με ένα πρωτότυπο παιχνίδι	3.2	22.7	73.7

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στο ερωτηματολόγιο και ειδικότερα εξετάζοντας προσεκτικότερα τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στους διαφορετικούς τρόπους έναρξης του μαθήματος από τον καθηγητή φυσικής αγωγής προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία: Στους 277 μαθητές που απάντησαν στις ερωτήσεις του δεύτερου σκέλους του πρώτου μέρους, το να ξεκινάει το μάθημα παίρνοντας ο καθηγητής παρουσίες είναι πολύ ανόητο (29,5%) και πολύ βαρετό (20,1%), το να τους βάζει σε σειρές πριν ξεκινήσει το μάθημα είναι για ένα ποσοστό 24,1% πολύ βαρετό. Το 48,6% των μαθητών/τριών βρίσκει πολύ χρήσιμο το να ξεκινάει το μάθημα δίνοντας ο καθηγητής εξηγήσεις, ενώ όταν το μάθημα ξεκινάει με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις θεωρείται πολύ χρήσιμο από το 51,1% και πολύ καλό από το 42,2% των μαθητών/τριών.

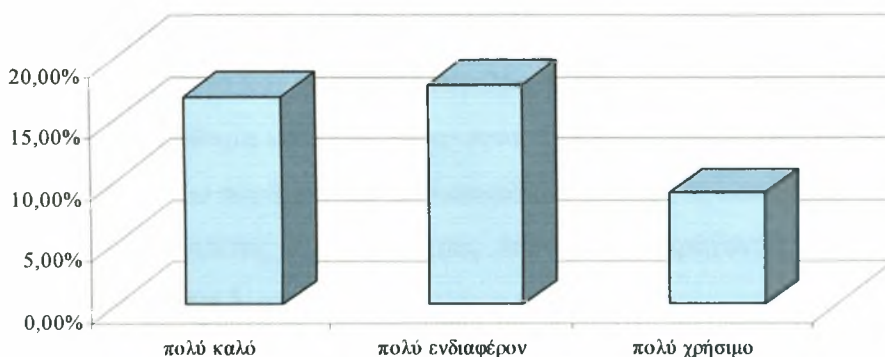


Γράφημα 1: Στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με εξηγήσεις

Όταν ξεκινάει το μάθημα δίνοντας ο καθηγητής μια μπάλα στους μαθητές και αφήνοντας τους να παίξουν ότι θέλουν φαίνεται να είναι πολύ δυσάρεστο για το 54,3% των μαθητών ενώ το να ξεκινάει το μάθημα με ένα πρωτότυπο παιχνίδι είναι για τους μαθητές πολύ καλό (47,1%) και πολύ ενδιαφέρον (49,6%).



Γράφημα2: Στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις



Γράφημα 3: Στάσεις μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι

Διερεύνηση αξιοπιστίας

Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων του ερωτηματολογίου εξετάστηκε με βάση το τεστ του άλφα. Τα αποτελέσματα υποστήριξαν τη δομική εγκυρότητα όλων των ερωτηματολογίων και όλοι οι παράγοντες βρέθηκαν να έχουν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής. Οι δείκτες αξιοπιστίας α του Cronbach ήταν για όλους τους παράγοντες των ερωτηματολογίων πάνω από 0,60 και παρατίθενται αναλυτικά στον πίνακα 4 και 5.

Για το ερωτηματολόγιο των στάσεων των μαθητών/τριών προς τους τρόπους εκκίνησης του μαθήματος, το οποίο αποτελούσαν επτά παράγοντες: η στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος αμέσως είχε ποσοστό διακύμανσης 45,3%, $\alpha=0,80$, η στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος με τον καθηγητή να βάζει τους μαθητές σε σειρές (ποσοστό διακύμανσης 52,1%, $\alpha=0,82$), η στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος παίρνοντας παρουσίες

(ποσοστό διακύμανσης 43,9%, $\alpha=0,77$), η στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος δίνοντας ο καθηγητής εξηγήσεις για το τι πρόκειται να ακολουθήσει (ποσοστό διακύμανσης 42,1%, $\alpha=0,83$), η στάση των μαθητών/τριών προς το να ξεκινάει το μάθημα με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις (ποσοστό διακύμανσης 46,3%, $\alpha=0,77$), η στάση των μαθητών/τριών προς το να ξεκινάει το μάθημα ο καθηγητής δίνοντας μια μπάλα και αφήνοντας τους να παίξουν ότι οι μαθητές/τριες θέλουν (ποσοστό διακύμανσης 66%, $\alpha=0,85$), η στάση των μαθητών/τριών προς το να ξεκινάει το μάθημα με ένα πρωτότυπο παιχνίδι (ποσοστό διακύμανσης 37,1%, $\alpha=0,88$).

Δύο παράγοντες είχαμε στο ερωτηματολόγιο αντίληψης κλίματος παρακίνησης (LAPROPEQ): την αντίληψη του κλίματος μάθησης προσανατολισμένου στη μάθηση και την αντίληψη του κλίματος μάθησης προσανατολισμένου στην επίδοση. Στο ερωτηματολόγιο προσωπικών προσανατολισμών είχαμε επίσης δύο παράγοντες: τον προσανατολισμό στο έργο και τον προσανατολισμό στο εγώ. Έναν παράγοντα για την ικανοποίηση από το μάθημα και έναν παράγοντα. Στο ερωτηματολόγιο της εσωτερικής παρακίνησης είχαμε δύο παράγοντες: τη διασκέδαση και την προσπάθεια. Τα ποσοστά διακύμανσης και οι δείκτες άλφα για τους παραπάνω παράγοντες φαίνονται στον πίνακα 4 και στον πίνακα 5.

Πίνακας 4: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες άλφα για τις στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με διαφορετικούς τρόπους

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	α
Στάσεις απέναντι στην έναρξη του μαθήματος αμέσως	4.96	1.33	.80
Στάσεις απέναντι στην έναρξη του μαθήματος σε σειρές	4.15	1.45	.82
Στάσεις απέναντι στην έναρξη του μαθήματος παίρνοντας παρουσίες	4.61	1.33	.77
Στάσεις απέναντι στην έναρξη του μαθήματος δίνοντας εξηγήσεις	5.35	1.29	.83
Στάσεις απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις	4.78	1.36	.77
Στάσεις απέναντι στην έναρξη του μαθήματος αφήνοντας τους να παίξουν ότι θέλουν	5.15	1.62	.85
Στάσεις απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι	5.40	1.46	.88

Πίνακας 5: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες εσωτερικής συνοχής.

	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	α
Ικανοποίηση από το μάθημα	3.89	0.83	.81
Διασκέδαση	3.61	0.91	.80
Προσπάθεια	3.62	1.01	.75
Προσανατολισμός στο έργο	3.75	0.80	.85
Προσανατολισμός στο εγώ	3.04	1.04	.81
Κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση	3.80	0.85	.82
Κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση	2.86	0.89	.75

Συσχετίσεις

Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής r του Pearson. Ανάλυση των συσχετίσεων έγινε για να εξετάσουμε τη σχέση μεταξύ των διαφορετικών στάσεων των μαθητών προς την έναρξη του μαθήματος με διαφορετικούς τρόπους και την ικανοποίηση από το μάθημα, τη διασκέδαση, την προσπάθεια, τον προσανατολισμό στο έργο και το εγώ και το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση και την επίδοση. Όλες οι συσχετίσεις που αναφέρονται παρακάτω, ήταν σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$. Τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων φαίνονται στον πίνακα 6.

Η θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος αμέσως έχει θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση των μαθητών/τριών από το μάθημα ($r = .35, p < .01$) και τη διασκέδαση από το μάθημα ($r = .32, p < .01$). Η θετική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος σε σειρές συσχετίζεται θετικά με τη διασκέδαση ($r = .33, p < .01$), τον προσανατολισμό στο έργο ($r = .33, p < .01$) και ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση ($r = .31, p < .01$). Η θετική στάση των μαθητών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος παίρνοντας παρουσίες έχει θετική συσχέτιση με την προσπάθεια που καταβάλουν στην ώρα του μαθήματος ($r = .31, p < .01$), τον προσανατολισμό στο έργο ($r = .36, p < .01$) και ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση ($r = .31, p < .01$).



Πίνακας 6: Συντελεστές συσχέτισης.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.
1. Παράγοντας 1.1. Στάση απέναντι στην εκκίνηση του μαθήματος αμέσως	1.0													
2. Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος σε σφύρες	.27**	1.0												
3. Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος δίνοντας εξηγήσεις	.24**	.5**	1.0											
4. Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος δίνοντας εξηγήσεις	.35**	.41**	.30**	1.0										
5. Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με τρέξιμο σε γόμους και ασκήσεις	.36**	.37**	.44**	.29**	1.0									
6. Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος αφήνοντας τους να παίξουν ότι θέλουν	-.1	-.29**	-.28**	-.15*	-.37**	1.0								
7. Στάση απέναντι στην εκκίνηση του μαθήματος με ένα πρώτο τυπο παιχνιδι	.09	.13*	.1	.24**	-.1	.13*	1.0							
8. Ικανοποίηση από το μάθημα	.35**	.28**	.27**	.32**	.33**	-.13*	-.06	1.0						
9. Διασκέδαση	.32**	.33**	.24**	.26**	.25**	-.19**	-.05	.78**	1.0					
10. Προσαρμογή	.23**	.26**	.31**	.26**	.28**	-.30**	.00	.36**	.39**	1.0				
11. Προσανατολισμός στο έργο	.21**	.33**	.36**	.33**	.37**	-.31**	.03	.4**	.4**	.59**	1.0			
12. Προσανατολισμός στο εγώ	-.09	-.05	-.11	-.16	-.03	.22**	-.01	.13*	.13*	-.08	.08	1.0		
13. Κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο	.25**	.31**	.31**	.13*	.25**	-.30**	-.01	.45**	.52**	.41**	.43**	-.14*	1.0	
14. Κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση	-.09	-.16**	-.14*	-.12	-.16**	.25**	-.03	-.06	-.12	-.04	-.08	.32**	-.29**	1.0

* p<.05. ** p<.01

Η θετική στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος από τον καθηγητή δίνοντας εξηγήσεις είχε θετική συσχέτιση με την ικανοποίηση που έπαιρναν οι μαθητές/τριες από το μάθημα ($r=.32, p<.01$) και με τον προσανατολισμό των μαθητών/τριών στο έργο ($r=.33, p<.01$). Η θετική στάση των μαθητών προς την έναρξη του μαθήματος με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις, συσχετιζόταν θετικά με την ικανοποίηση που έπαιρναν οι μαθητές από το μάθημα ($r=.33, p<.01$) και τον προσανατολισμό των μαθητών στο έργο ($r=.37, p<.01$). Τέλος η θετική στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος παίρνοντας μια μπάλα και παίζοντας ότι αυτοί θέλουν είχε αρνητική συσχέτιση με την προσπάθεια που καταβάλουν στο μάθημα ($r=-.30, p<.01$) τον προσανατολισμό τους στο έργο ($r=-.31, p<.01$) και το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση ($r=-.30, p<.01$).

Ανάλυση διακύμανσης

Ανάλυση της διακύμανση έγινε για να μελετήσουμε τις στάσεις των μαθητών/τριών γυμνασίου προς τους διαφορετικούς τρόπους έναρξης του μαθήματος κατά φύλο και τάξη:

Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές διαφορές στις στάσεις των μαθητών/τριών προς το να ξεκινάει το μάθημα φυσικής αγωγής σε σειρές ανάλογα με την τάξη ($F_{2,261}=7.891, p<.05$) και ειδικότερα η Α' ($M=4.46\pm 0.14$) και Β' τάξη ($M=4.36\pm 0.15$) το βρίσκει περισσότερο καλό, χρήσιμο και ενδιαφέρον από τη Γ' τάξη ($M=3.71\pm 0.14$). Επίσης υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τάξης ($F_{2,261}=5.147, p<.05$), δηλαδή τα κορίτσια της Γ' γυμνασίου ($M=4.14\pm 0.21$) το βρίσκουν περισσότερο καλό από τα αγόρια της ίδιας τάξης ($M=3.27\pm 0.19$).

Επίδραση της τάξης φαίνεται να υπάρχει και στη στάση των μαθητών/τριών προς το να ξεκινάει το μάθημα παίρνοντας ο καθηγητής φυσικής αγωγής παρουσίες ($F_{2,265}=5.470, p<.05$). Η Α' ($M=4.85\pm 0.13$) και Β' τάξη ($M=4.79\pm 0.14$) φαίνεται να το βλέπει θετικότερα από τη Γ' τάξη ($M=4.28\pm 0.13$). Αλληλεπίδραση μεταξύ φύλου και τάξης ($F_{2,265}=4.115, p<.05$) έδειξε ότι τα κορίτσια της Γ' γυμνασίου ($M=4.62\pm 0.19$) δείχνουν μεγαλύτερη προτίμηση σ' αυτή τη μέθοδο απ' ό,τι τα αγόρια ($M=3.94\pm 0.18$).

Υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς το φύλο στη στάση των μαθητών/τριών προς το ξεκίνημα του μαθήματος με εξηγήσεις ($F_{1,262}=9.945, p<.05$). Συγκεκριμένα τα αγόρια ($M=5.11\pm 0.11$) είναι εκείνα που δεν προτιμούν αυτό τον τρόπο έναντι των κοριτσιών ($M=5.60\pm 0.10$).

Διαφορά στη στάση των μαθητών/τριών προς το να ξεκινάει το μάθημα δίνοντας τους ο καθηγητής φυσικής αγωγής μια μπάλα και αφήνοντας τους να παίξουν

ότι θέλουν, έδειξαν τα αποτελέσματα ως προς το φύλο ($F_{1,264}=4.386, p<.05$), τα αγόρια ($M=5.33\pm 0.13$) φαίνεται να προτιμούν περισσότερο αυτόν τον τρόπο από τα κορίτσια ($M=4.94\pm 0.13$), και την τάξη ($F_{2,264}=11.475, p<.05$). Πιο συγκεκριμένα η Β' ($M=5.50\pm 0.17$) και Γ' γυμνασίου ($M=5.40\pm 0.15$) προτιμούν περισσότερο αυτόν τον τρόπο από την Α' γυμνασίου ($M=4.51\pm 0.15$), καθώς και αλληλεπίδραση φύλου-τάξης ($F_{2,264}=5.917, p<.05$), φαίνεται τα αγόρια ($M=6.02\pm 0.21$) της Γ' γυμνασίου να τον προτιμούν από τα κορίτσια ($M=4.77\pm 0.22$) της ίδιας τάξης.

Τέλος ως προς τη στάση των μαθητών/τριών προς την έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι, υπήρξε σημαντική διαφορά μεταξύ μαθητών και μαθητριών ($F_{1,263}=28.550, p<.05$). Στα κορίτσια ($M=5.84\pm 0.11$) αρέσει περισσότερο αυτός ο τρόπος απ' ό,τι στα αγόρια ($M=4.94\pm 0.12$).



Γράφημα 4: Διαφορές ως προς το φύλο στις στάσεις των μαθητών και μαθητριών απέναντι σε διαφορετικούς τρόπους έναρξης του μαθήματος

Ως προς τη διασκέδαση στο μάθημα υπήρξαν σημαντικές διαφορές σε σχέση με το φύλο ($F_{1,257}=10.034, p<.05$), τα αγόρια ($M=3.81\pm 0.08$) διασκεδάζουν περισσότερο στο μάθημα απ' ό,τι τα κορίτσια ($M=3.45\pm 0.07$) και σε σχέση με την τάξη ($F_{2,257}=4.369, p<.05$). Οι μαθητές της Β' γυμνασίου ($M=3.79\pm 0.10$) διασκεδάζουν περισσότερο από τους μαθητές της Γ' γυμνασίου ($M=3.41\pm 0.09$).

Παρουσιάζονται σημαντικές διαφορές στην προσπάθεια που καταβάλουν οι μαθητές/τριες στο μάθημα ως προς την τάξη ($F_{1,252}=9.337, p<.05$), οι μαθητές της Α' τάξης ($M=3.98\pm 0.14$) προσπαθούν περισσότερο από τους μαθητές της Β' ($M=3.52\pm 0.11$) και Γ' τάξης ($M=3.37\pm 0.10$).

Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε σημαντικές διαφορές στον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών/τριών στο εγώ ως προς το φύλο ($F_{1,237}=4.399, p<.05$), τα αγόρια ($M=3.17\pm 0.09$) είναι περισσότερο προσανατολισμένα στο εγώ απ' ό τι τα κορίτσια ($M=2.89\pm 0.09$).

Διαφορές παρουσίασαν ως προς την τάξη τόσο το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση ($F_{2,238}=12.251, p<.05$), όσο και το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση ($F_{2,252}=4.336, p<.05$). Οι μαθητές/τριες της Α' ($M=4.07\pm 0.08$) και Β' τάξης ($M=3.90\pm 0.09$) θεωρούν το κλίμα παρακίνησης που επικρατεί στην τάξη περισσότερο προσανατολισμένο στη μάθηση απ' ό τι οι μαθητές της Γ' τάξης ($M=3.46\pm 0.09$). Το αντίθετο συμβαίνει με το κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση, το οποίο είναι εντονότερο στην Γ' ($M=3.06\pm 0.09$) τάξη σε σχέση με την Α' τάξη ($M=2.67\pm 0.09$).

Πίνακας 7: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών κατά φύλο και τάξη.

	Α' ΤΑΞΗ				Β' ΤΑΞΗ				Γ' ΤΑΞΗ			
	Αγόρια		Κορίτσια		Αγόρια		Κορίτσια		Αγόρια		Κορίτσια	
	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ	Μ	ΤΑ
Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος αμέσως	4.88	1.58	5.12	1.22	5.25	1.10	4.71	1.42	5.02	1.38	4.90	1.15
Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος σε σειρές	4.62	1.45	4.31	1.37	4.49	1.19	4.23	1.20	3.27	1.49	4.14	1.54
Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος παίρνοντας παρουσίες	4.95	1.24	4.75	1.14	4.96	1.04	4.63	1.44	3.94	1.55	4.62	1.12
Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος δίνοντας εξηγήσεις	5.27	1.45	5.80	0.90	5.28	1.28	5.44	1.28	4.78	1.43	5.56	1.09
Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις	4.96	1.43	5.00	1.25	4.78	1.36	4.62	1.28	4.40	1.54	4.96	1.22
Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος αφήνοντας τους να παίξουν ότι θέλουν	4.61	1.70	4.41	1.66	5.36	1.50	5.64	1.46	6.02	1.09	4.77	1.64
Στάση απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι	5.36	1.40	5.72	1.11	4.89	1.36	6.13	1.19	4.56	1.80	5.68	1.16
Ικανοποίηση από το μάθημα	3.97	0.91	3.93	0.75	4.15	0.82	3.91	0.78	3.90	0.77	3.57	0.90
Διασκέδαση	3.82	0.95	3.55	0.82	4.07	0.94	3.52	0.86	3.52	0.89	3.29	0.88
Προσπάθεια	3.91	0.96	4.04	0.81	3.68	0.96	3.36	1.09	3.36	1.10	3.37	0.89
Προσανατολισμός στο έργο	4.02	0.65	3.81	0.73	3.72	0.79	3.80	0.81	3.44	0.95	3.79	0.75
Προσανατολισμός στο εγώ	3.07	1.02	2.55	0.99	3.18	1.06	3.25	1.03	3.25	1.11	2.87	0.89
Κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση	4.07	0.55	4.07	0.69	4.01	0.77	3.79	0.96	3.42	1.01	3.50	0.75
Κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στην επίδοση	2.82	0.97	2.52	0.73	2.87	0.68	2.79	0.86	3.18	0.87	2.93	1.01

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συζήτηση

Σκοπός της εργασίας ήταν να παρατηρήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι καθηγητές φυσικής αγωγής ξεκινούν το μάθημα στα ελληνικά σχολεία αλλά και ποιες είναι οι στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στους τρόπους αυτούς. Επίσης θέλαμε να μελετήσουμε πώς οι διαφορετικοί τρόποι εκκίνησης του μαθήματος επιδρούν στην εσωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς και το κλίμα παρακίνησης που επικρατεί στην τάξη.

Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση και υιοθετούνται οι εναλλακτικές υποθέσεις. Σύμφωνα με την πρώτη εναλλακτική υπόθεση, οι μέθοδοι με τις οποίες γίνεται η έναρξη του μαθήματος φυσικής αγωγής είναι οι προβλεπόμενοι κλασσικοί μέθοδοι του να παίρνει ο καθηγητής παρουσίες και να βάζει τους μαθητές/τριες σε σειρές, ενώ οι μέθοδοι εκκίνησης που βάζουν τους μαθητές κατευθείαν στο περιεχόμενο του μαθήματος φαίνεται να μην είναι και τόσο δημοφιλείς. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα παιχνίδια ως τρόποι έναρξης του μαθήματος δε χρησιμοποιούνται σχεδόν καθόλου.

Τα αποτελέσματα έρχονται να ενισχύσουν τη δεύτερη εναλλακτική μας υπόθεση ότι οι οργανωμένες μορφές έναρξη του μαθήματος προτιμώνται από τους μαθητές μικρότερων τάξεων. Το οργανωμένο περιβάλλον έχει άμεση σχέση με τον προσανατολισμό των παιδιών στο έργο όπως αναφέρεται και σε έρευνα των Somuncuoğlu και Yıldırım (1999). Ο προσανατολισμός στο έργο και η ικανοποίηση από το μάθημα σχετίζονται θετικά μεταξύ τους όπως είδαμε και νωρίτερα σε έρευνες των Boyd, Weinmann και Yin, 2002 και Yoo (1999). Από την ανάλυση της διακύμανσης φαίνεται ότι το να ξεκινάει το μάθημα της φυσικής αγωγής με τους μαθητές σε σειρές και παίρνοντας παρουσίες αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο από τα παιδιά διαφορετικών ηλικιών. Αλλά και το να ξεκινάει το μάθημα δίνοντας ο καθηγητής φυσικής αγωγής εξηγήσεις για το περιεχόμενο του μαθήματος και να τους δίνει μια μπάλα αφήνοντας τους ελεύθερους να παίξουν ότι θέλουν εκλαμβάνεται διαφορετικά από τους μαθητές ανάλογα με το φύλο τους. Αυτό ήταν αναμενόμενο, γιατί τα αγόρια αναζητούν συνήθως περισσότερη φυσική δραστηριότητα απ' ό,τι τα κορίτσια και αυτό φαίνεται και από τη συμμετοχή των αγοριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, κυρίως αθλοπαιδιές. Διαφορές ανάλογα με το φύλο παρουσιάστηκαν

και στις στάσεις των μαθητών απέναντι στην έναρξη του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι.

Κατά την τρίτη εναλλακτική μας υπόθεση οι μαθητές και οι μαθήτριες παίρνουν λιγότερη ικανοποίηση από το μάθημα, διασκεδάζουν λιγότερο και καταβάλουν λιγότερη προσπάθεια στο μάθημα όσο μεγαλώνουν, επίσης έχουν προσανατολισμό στο εγώ, έχουν πιο αρνητική εικόνα για το σώμα τους και θεωρούν το κλίμα παρακίνησης που επικρατεί στην τάξη της φυσικής αγωγής περισσότερο προσανατολισμένο στην επίδοση όσο πηγαίνουν από την πρώτη στην τελευταία τάξη του γυμνασίου αλλά διαφορές παρατηρούνται και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Διαφορές ως προς την τάξη παρατήρησαν και οι Digelidis και Papaioannou (1999), σε παιδιά του Λυκείου, στη διασκέδαση από το μάθημα και την προσπάθεια που καταβάλουν, ότι δηλαδή μειώνεται όσο τα παιδιά μεγαλώνουν. Στην ίδια μελέτη όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο θεωρούν το κλίμα παρακίνησης που επικρατεί στην τάξη λιγότερο προσανατολισμένο στη μάθηση.

Όσον αφορά στο φύλο η διασκέδαση μπορεί να μειώνεται στα κορίτσια εξαιτίας κοινωνικών μηνυμάτων που αφορούν τη θηλυκότητα τους όπως αναφέρεται σε έρευνα του Olafson (2002), και τα κάνει να συμπεριφέρονται περισσότερο συγκρατημένα στις φυσικές δραστηριότητες. Οι διαφορές ως προς το φύλο έγιναν περισσότερο αντιληπτές στον προσανατολισμό των μαθητών στο εγώ. Οι Todorovich και Curtner-Smith (2003), παρατήρησαν ότι τα αγόρια ήταν περισσότερο προσανατολισμένα στο εγώ απ' ότι τα κορίτσια. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στη συνεχή ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας των αγοριών από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Όσο περισσότερο ικανά νιώθουν τόσο περισσότερο θέλουν να συνεχίσουν να αποδεικνύουν πόσο ικανά είναι στις φυσικές δραστηριότητες.

Όπως φάνηκε παραπάνω το να ξεκινάει το μάθημα αμέσως, χωρίς να τρώμε χρήσιμο χρόνο παίρνοντας για παράδειγμα παρουσίες, μια εξίσου σημαντική δραστηριότητα, που μπορεί να λάβει μέρος κάποια άλλη στιγμή ενώ τα παιδιά ήδη ασκούνται πάνω σε κάποια δεξιότητα, αυξάνει την ικανοποίηση και τη διασκέδαση των παιδιών για το μάθημα. Όταν το μάθημα ξεκινάει με τον καθηγητή να δίνει εξηγήσεις για το τι πρόκειται να ακολουθήσει, οι μαθητές παίρνουν μεγαλύτερη ικανοποίηση από το μάθημα πιθανώς γιατί ενημερώνοντας τους μειώνεται το άγχος τους και διασκεδάζουν περισσότερο και είναι περισσότερο προσανατολισμένοι στο έργο. Το ίδιο θετικά σχετίζεται και η έναρξη του μαθήματος με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις, η έναρξη του μαθήματος παίρνοντας παρουσίες και η έναρξη του μαθήματος μπαίνοντας

σε σειρές, με την ικανοποίηση από το μάθημα και τον προσανατολισμό των μαθητών/τριών στο έργο. Γενικότερα φαίνεται ότι οι παραπάνω τρόποι έναρξης του μαθήματος που αναφέρθηκαν προδίδουν ένα περισσότερο οργανωμένο περιβάλλον από το να δίνουμε στα παιδιά μια μπάλα αφήνοντας τα να παίζουν ότι θέλουν. Επιπλέον η έναρξη του μαθήματος με τους μαθητές μπαίνοντας σε σειρές και παίρνοντας ο καθηγητής παρουσίες σχετίζεται θετικά με ένα κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση. Η συνύπαρξη διασκέδασης από το μάθημα και ενός κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στη μάθηση, επιβεβαιώνεται από έρευνα των Seifriz, Duda και Chi (1992).

Όπως ήταν αναμενόμενο η έναρξη του μαθήματος δίνοντας στους μαθητές μια μπάλα και αφήνοντας τους να παίζουν ότι θέλουν, μια μέθοδος που ο καθηγητής είναι αμέτοχος στο μάθημα, ούτε φαίνεται να ενδιαφέρεται για το περιεχόμενο του, είχε αρνητική συσχέτιση με τον προσανατολισμό στο έργο και την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στη μάθηση. Είναι λογικό αφού ούτε έργο πραγματοποιείται, ούτε τίποτα καινούριο υπάρχει για να μάθουν τα παιδιά και φυσικά δε χρειάζεται ιδιαίτερη προσπάθεια αφού δεν υπάρχουν καθορισμένοι στόχοι. Τα παιδιά απλά περνούν την ώρα τους σαν να έπαιζαν στη γειτονιά τους κάτι που ούτως ή άλλως κάνουν τα παιδιά στον ελεύθερο χρόνο τους. Όμως οι στόχοι του σχολείου είναι να δώσει στους μαθητές εφόδια για τη μετέπειτα ζωή τους, να διδάξει ηθικές αξίες και την αξία της φυσικής δραστηριότητας εφόρου ζωής και το μάθημα της φυσικής αγωγής δίνει πολλές ευκαιρίες για να συμβούν και τα τρία.

Συμπεράσματα

Συμπεραίνεται ότι οι καθηγητές φυσικής αγωγής στα Ελληνικά γυμνάσια ξεκινούν το μάθημα παίρνοντας παρουσίες, βάζοντας τους μαθητές σε σειρές και λιγότερο συχνά βάζοντας τους να τρέξουν σε γύρους και να κάνουν ασκήσεις, γεγονός που συμπίπτει με τις αρχικές μας υποθέσεις. Αντίθετα με τις υποθέσεις μας οι καθηγητές δεν αφήνουν τα παιδιά να παίζουν ότι θέλουν δίνοντας τους μια μπάλα. Πολλές έρευνες έχουν διαπιστώσει ότι το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών μειώνεται από το Δημοτικό προς το Λύκειο, γεγονός που σίγουρα δεν οφείλεται μόνο σε εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι οι αυξημένες απαιτήσεις των υπόλοιπων μαθημάτων όσο τα παιδιά μεγαλώνουν αλλά και στον τρόπο που πραγματοποιείται το μάθημα. Αλλά και γενικότερα οι καθηγητές έχουν λανθασμένες αντιλήψεις ως προς το

τι περιμένουν τα παιδιά από το μάθημα και τι τα ευχαριστεί περισσότερο σε ένα μάθημα.

Οι καθηγητές δε δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εκκίνηση του μαθήματος και ασχολούνται κυρίως με το περιεχόμενο του κυρίως μέρους για το οποίο έχουν και τις αντίστοιχες περιληπτικές κατευθύνσεις από το αναλυτικό πρόγραμμα. Δε μπαίνουν στον κόπο να βρουν τρόπους που παρακινήσουν τα παιδιά. Ίσως η εκκίνηση του μαθήματος με ένα πρωτότυπο παιχνίδι να παρακινήσει τα παιδιά περισσότερο, γιατί τα προετοιμάζει για το τι πρόκειται να ακολουθήσει. Είναι σαν να τους λέμε «σήμερα θα διασκεδάσουμε στο μάθημα της φυσικής αγωγής» γιατί το παιχνίδι είναι για όλους διασκέδαση. Εκτός απ' αυτό είναι εύκολο στην εφαρμογή, δεν απαιτεί ιδιαίτερο και ακριβό εξοπλισμό και δεν αλλάζει τη δομή του αναλυτικού προγράμματος ενώ παράλληλα εξυπηρετεί το στόχο της προθέρμανσης που είναι η προετοιμασία του ανθρώπινου σώματος για πιο έντονη προσπάθεια.

Δυστυχώς η μέθοδος αυτή δε χρησιμοποιείται καθόλου στα Ελληνικά σχολεία είτε γιατί ο καθηγητής φοβάται ότι θα χάσει τον έλεγχο της τάξης, είτε γιατί τα παιδιά μπορεί να θεωρήσουν το μάθημα ελεύθερη ώρα, είτε γιατί ο καθηγητής φοβάται την πρωτοτυπία αλλά ακόμη γιατί μπορεί να μην το έχει καν σκεφτεί. Στην παρούσα έρευνα δε φάνηκε ξεκάθαρα η επίδραση μιας τέτοιας μεθόδου στην εσωτερική παρακίνηση, τους προσωπικούς προσανατολισμούς και το κλίμα παρακίνησης, γιατί πολύ απλά το δείγμα μας δεν είχε μια τέτοια προηγούμενη εμπειρία από την έναρξη του μαθήματος. Με αφορμή αυτό το συμπέρασμα θα μπορούσε μια μελλοντική έρευνα να ασχοληθεί με την εφαρμογή ενός παρεμβατικού προγράμματος που θα έχει ως βασική κατεύθυνση την εφαρμογή διαφορετικών μεθόδων εκκίνησης του μαθήματος στο ίδιο ή σε διαφορετικά δείγματα μαθητών/τριών, διατηρώντας το ίδιο περιεχόμενο του κυρίως μέρους και της αποθεραπείας και να καταγραφεί η επίδραση των διαφορετικών αυτών τρόπων εκκίνησης στους προσωπικούς προσανατολισμούς και το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης. Έτσι θα ήταν ευκολότερο να εξαχθούν συμπεράσματα σε σχέση με την επίδραση της εκκίνησης του μαθήματος στην παρακίνηση των μαθητών. Επίσης θα ήταν χρήσιμο μια νέα έρευνα να εξετάσει το ίδιο θέμα σε μεγαλύτερο δείγμα, ίσως και Πανελλαδικά, ώστε να βγουν πιο γενικευμένα συμπεράσματα.

Με την εισαγωγή πρωτότυπων παιχνιδιών αυξάνεται ο χρόνος που τα παιδιά ασκούνται και ιδιαίτερα αυξάνεται ο χρόνος που τα παιδιά εξασκούνται σε κάποια δεξιότητα, γιατί όπως αναφέρθηκε νωρίτερα, στο πρωτότυπο παιχνίδι μπορούμε να εντάξουμε κάποιες δεξιότητες. Επίσης στην εκκίνηση του μαθήματος μπορούν να

οριστούν κάποιες δεξιότητες στις οποίες θα εξασκούνται τα παιδιά και οι οποίες αποτελούν επανάληψη προηγούμενων μαθημάτων και θα βοηθήσουν τον καθηγητή να συνεχίσει στο επόμενο μάθημα. Έτσι θα υπάρχει μια συνέχεια στην εξάσκηση των δεξιοτήτων μειώνοντας το άγχος των μαθητών/τριών και αυξάνοντας τη διασκέδαση στο μάθημα.

Αν και βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να αποδείξει τη σημασία της εκκίνησης στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης των μαθητών, δεν πρέπει να παραλείπεται η σημαντικότητα του σχεδιασμού του καθημερινού μαθήματος. Ένα από τα σημαντικότερα συμπεράσματα αυτής της έρευνας ήταν ότι ένα οργανωμένο μάθημα γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά και δημιουργεί κλίμα παρακίνησης προσανατολισμένο στη μάθηση. Γι' αυτό το λόγο ο καθηγητής φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζει ένα μακροπρόθεσμο και βραχυπρόθεσμο πλάνο το οποίο ακολουθεί μια νοητή συνέχεια και να βάζει στόχους επίτευξης, αν θέλει να διατηρήσει ζωντανό το ενδιαφέρον των παιδιών. Το περιεχόμενο του κυρίως μέρους του μαθήματος μπορεί να αποκτήσει ενδιαφέρον και να αυξήσει την παρακίνηση αλλά αυτό είναι ένα θέμα με το οποίο δεν ασχολείται η παρούσα εργασία. Το αναλυτικό πρόγραμμα αν και ελλιπές δίνει κάποιες γενικές κατευθύνσεις πάνω στο περιεχόμενο του μαθήματος αλλά δε δίνει καμία πληροφορία για τον τρόπο διεξαγωγής της προθέρμανσης. Ένα ακόμη θέμα που θα έπρεπε να απασχολήσει τους υπεύθυνους συγγραφείς του αναλυτικού προγράμματος για τη φυσική αγωγή είναι η συγγραφή βοηθημάτων για τους καθηγητές όπως υπάρχουν και για όλα τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου. Σ' αυτά τα βοηθήματα θα μπορούσαν να αναφέρονται και διάφοροι τρόποι παρακίνησης των μαθητών μέσω της έναρξης του μαθήματος, να δίνονται παραδείγματα παιχνιδιών και δεξιοτήτων ιδανικών για αυτό το κομμάτι του μαθήματος.

Ένα εξίσου σημαντικό θέμα είναι η διαρκής ενημέρωση των εκπαιδευτικών μέσω σεμιναρίων τα οποία θα διοργανώνονται από τα Πανεπιστήμια, το Υπουργείο ή άλλους φορείς και θα ενημερώνουν για τις τελευταίες εξελίξεις στο χώρο της φυσικής αγωγής. Ειδικότερα οι εν ενεργεία καθηγητές θα πρέπει να υποχρεώνονται να παρακολουθούν τέτοια σεμινάρια.

Πρακτικές προτάσεις για εφαρμογή

Ένας πρωτότυπος τρόπος λοιπόν για την εκκίνηση του μαθήματος είναι οι «στιγμιαίες δραστηριότητες». Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν ότι σε συγκεκριμένο σημείο της αίθουσας γυμναστικής ή του χώρου εκγύμνασης υπάρχει ένας πίνακας όπου

βρίσκεται η περιγραφή της στιγμιαίας δραστηριότητας της ημέρας. Η περιγραφή θα πρέπει να είναι απλή ώστε με μια ματιά οι μαθητές να καταλαβαίνουν τι πρέπει να κάνουν. Σκοπός είναι να τους βάλουμε απ' ευθείας σε κίνηση και όχι να χάσουμε πολύτιμο διδακτικό χρόνο. Με αυτό τον τρόπο εκμεταλλευόμαστε την ενέργεια των μαθητών/τριών για κίνηση και καθιστούμε εύκολη τη συνέχεια του μαθήματος καθώς τα παιδιά παρακολουθούν στη συνέχεια μια μικρή προφορική παρουσίαση του περιεχομένου του κυρίως μέρους του μαθήματος.

Το περιεχόμενο των στιγμιαίων δραστηριοτήτων μπορεί να αποτελείται από:

- › Παιχνίδια για την ανάπτυξη της αερόβιας ικανότητας
- › Παιχνίδια που περιλαμβάνουν δεξιότητες που έχουν διδαχθεί σε προηγούμενα μαθήματα.
- › Παιχνίδια που περιλαμβάνουν απλές δεξιότητες που προετοιμάζουν την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων.

Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα στιγμιαίων δραστηριοτήτων:

Όνομα δραστηριότητας: Σταμάτα, πέσε και κυλίσου

Επίπεδο: Β' - Ε' Δημοτικού

Υλικά που χρειάζονται: κώνοι για να οριοθετήσουμε την περιοχή

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά αραιώνουν μέσα στο χώρο διδασκαλίας. Με σύνθημα του καθηγητή τα παιδιά ξεκινούν να περπατούν και μόλις ακούσουν το σύνθημα για να σταματήσουν, ξαπλώνουν ανάσκελα στο έδαφος και ρολάρουν στην πλάτη μέχρι να ακούσουν το σύνθημα του καθηγητή για το πώς θα συνεχίσουν την κίνηση τους στο χώρο (τρέξιμο, γκαλόπικ κ.α.).

Όνομα δραστηριότητας: Αλφάβητο, λαχανικά και κοτόσουπα του αλεξίπτωτου

Επίπεδο: Β' - Δ' Δημοτικού

Υλικά που χρειάζονται: αλεξίπτωτο, πλαστικό αλφάβητο, λαχανικά από αφρολέξ, και πλαστικές φτερούγες από κοτόπουλο.

Περιγραφή δραστηριότητας: Κάθε μαθητής παίρνει ένα γράμμα και ένα λαχανικό. Οι μαθητές κρατούν το αλεξίπτωτο γύρω- γύρω από τα άκρα του και περπατούν προς την φορά των δεικτών του ρολογιού ή αντίθετα όπως θα τους επιδείξει ο καθηγητής. Ο καθηγητής φωνάζει ένα γράμμα ή ένα λαχανικό και ο μαθητής που το έχει το πετάει μέσα στην κατσαρόλα (αλεξίπτωτο). Ο καθηγητής πετάει μέσα την πλαστική φτερούγα κοτόπουλου. Αν ο καθηγητής πει «ανακατέψτε» τότε οι μαθητές συνεχίζουν να γυρνούν στην καθορισμένη κατεύθυνση, αν πει «βράστε» οι μαθητές κάνουν κύματα με

τα χέρια τους. Όταν ο καθηγητής πει «φάτε», οι μαθητές σηκώνουν ψηλά τα χέρια σε σχηματισμό ομπρέλας και τα ξανακατεβάζουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alexandris, K., Tzorbatzoudis, C. & Grouios, G. (2002). Perceived constraints on recreational sport participation: Investigating their relationship with intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation. *Journal of Leisure Research*, 34 (3), 233-252.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes In G.C. Roberts (Eds.) *Motivation in sport and Exercise* (pp. 161-176), Champaign, IL: Human Kinetics.
- Balaguer, I., Duda, J.L. & Crespo, M. (1999). Motivational climate and goal orientations as predictors of perceptions of improvement, satisfaction and coach ratings among tennis players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 381-388.
- Biddle, S. & Chatzisarantis, N. (1999). Motivation for a physical active lifestyle through physical education. In Auweele, Y.V., Bakker, F., Biddle, S., Durand, M. & Seiler, R. (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 5-26).US, Human Kinetics
- Biehler, & Snowman, Chapter 11, *Psychology applied to teaching*, 8/e, Houghton Mifflin, 1997, retrieved from: <http://college.hmco.com/education/pbl/tc/motivate.html>
- Bishop, D. (2003). Warm-up II Performance changes following active warm up and how to structure active warm up. *Sports Medicine*, 33 (7), 483-498.
- Boyd, M.P., Weinmann, C. & Yin, Z. (2002). The relationship of physical self-perceptions and goal orientations to intrinsic motivation for exercise. *Journal of sport behaviour*, 25 (1), 1-17.
- Brown, S., Mathews, S.R. & Samuel. (2003). Effects of classroom structure on student achievement goal orientation. *The Journal of Educational Research*, 97, 2, 106-111
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. In Ryan, R.M. & Deci, E.L (2000), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality In Ntoumanis N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Digelidis, N. & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance

- and motivational climate. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K. & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7th grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes towards exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Duda, J.L., (1989). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 318-335.
- Duda, J.L. & Nicholls, J.G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Flowerday, T. & Schraw, G. (2003). Effect of choice on Cognitive and affective engagement. *Journal of Educational Research*, 96 (4), 207-215.
- Graham, G., Holt- Hale, S. & Parker, M. (1995), *Children moving: A reflective approach to teaching physical education*. (3rd Ed.) Mountain View, C.A. : Mayfield Publishing
- 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.
- Li, F. (1999). The exercise motivation Scale: Its multifaceted structure and construct validity. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 97-115.
- Lin, Y-G., Mc Keachie, W.J. & Kim, Y-C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and individual differences*, 13, 251-258.
- Losier, G.F. & Vallerand, R. (2001). The temporal relationship between perceived competence and self-determined motivation. *The Journal of Social Psychology*, 134 (6), 793-801
- Fox, K.R. & Corbin, C.B. (1989). The physical self perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11 (4), 408-430
- Mc Auley, E., Duncan, T. & Tammen, V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60 (1), 45-58.
- Mills, J.S. & Blankstein, K.R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual differences*, 29, 1191-1204.
- Μουστάκα, Φ. & Βλαχόπουλος, Σ. (2000). Διαφορές μεταξύ ασκούμενων με έντονα και άτονα κίνητρα συμμετοχής ως προς τη συχνότητα. *Φυσική δραστηριότητα*

και Ποιότητα ζωής (ηλεκτρονικό περιοδικό) τεύχος1, 18-26. Ανακτήθηκε από: www.pe.auth.gr

- Mullan, E., Albinson, J. & Markland, D. (1997). Children's perceived physical competence at different categories of physical activity. *Pediatric Exercise Science*, 9, 237-242.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. and Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 17, 643-665.
- Ntoumanis, N. (2001a). Empirical links between achievement goal theory and self-determination theory in sport. *Journal of Sports science*, 19, 397-409.
- Ntoumanis, N. (2001b), A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ommundsen, Y. & Roberts, G.C. (1999). Effects of motivational climate profiles on motivational indices in team sport. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 389-397.
- Olafson, L. (2002). "I hate Phys. Ed. : Adolescent girls talk about physical education. *The Physical Educator*, 59 (2), 67-74.
- Papaioannou, A. (1995). Motivation and goals perspectives in children's physical education. In *European perspectives on exercise and social psychology*, Biddle, S.J.H. (eds.), pp. 245-269. Champaign III, Human Kinetics Publishers.
- Papaioannou, A. (1998). Student's perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (3), 267-275.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., και Γούδας, Μ. (1999). Παρακίνηση, *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής* (pp. 31-46). εκδόσεις ΣΑΛΤΟ, Θεσσαλονίκη
- Papaioannou, A. & Digelidis, N. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scand J of Med Sci Sports*, 9, 375-380
- Papaioanou, A. & Goudas, M. (1999). Motivational climate of the physical education class. In Auweele, Y.V., Bakker, S., Durand, M., Biddle, S., & Seiler, R., (Eds.) *Psychology for Physical Educators*, (pp. 51-71), USA, Human Kinetics

- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E. & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal developmental goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494-513.
- Παπαχαρίσης, Β., Χασσάνδρα, Μ. & Γούδας, Μ. (2000). Ο ρόλος της εσωτερικής παρακίνησης στο μάθημα της σχολικής φυσικής αγωγής. *Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής*, τεύχος1, 1-17, Ανακτήθηκε από: www.pe.auth.gr
- Parkes, J. (2003). Effects of classroom assessment on student motivation in fifth-grade science. *The Journal of Educational Research* (Washington, D.C.), 96 (3), 152-162.
- Patrick, B., Hisley, J. & Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about? " The effect of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality". *The Journal of Experimental Education*, 68 (3), 217-236.
- Pierce, D., Cameron, J., Banko, K. & So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *The Psychological Record*, 53 (4), 561-578.
- Rafferty, T.J. (2003). School climate and teacher attitudes toward upward communication in secondary schools. *American Secondary Education*, 31 (2), 49-70.
- Rauschenbach, J., Vanoer, S. & Parker, M. (1998). Instant activities: Active learning tasks that start a lesson out right. *JOPERD*, 69 (2), 7-8.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sarrazin & Famose (1999). Children's Goals and Motivation in Physical Education. In Y., Vanden, Auweele, F., Bakker, S., Biddle, M., Durand, & R., Seiler, (Eds), *Psychology for Physical Educators*, (pp. 27-50). Champaign, Illinois, Human Kinetics Books.
- Seifriz, J.J., Duda, J.L. & Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14, 375-391.
- Somuncuoglu, Y. & Yildimir, A. (1999). Relationship between achievement goal orientations and use of learning strategies. *The Journal of Educational Research* (Washington, D.C.). 92 (5), 267-277.
- Spray, C.M., Biddle, S.J.H. & Fox, K. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17, 213-219.
- Spray, C. & Wang, J.C.K. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.

- Standage, M. & Treasure, D.C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Standage, M., Duda, J.L. & Ntoumanis, N. (2003). Predicting motivational regulations in physical education : The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sports Science*, 21, 631-647.
- Stefanou, C. & Parkes, J. (2003). Effects of classroom assessment on student motivation in fifth-grade science. *The Journal of Educational Research*, (Washington, D.C.). 96 (3), 152-162.
- Stornes, T. & Ommundsen, Y. (2004). Achievement goals, motivational climate and sportsperson ship: A study of young handball players. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2), 205-221.
- Theeboom, M., De Knopp, P. & Weiss, M.R. (1995). Motivational climate, psychological responses and motor skill development in children's sport: a field-based intervention study. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 294-311.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behaviour, attitude strength, role identity and the prediction of exercise behaviour. *Sport Psychologist*, 8 (2), 149-165.
- Todorovich, J.R. & Curtner- Smith, M.D. (2003). Influence of the motivational climate in physical education on third grade students' Task and ego orientations. *Journal of Classroom Interaction*, 38(1), 36-46.
- Yoo, Z. (1999). Motivational-behavioral correlates of goal orientation and perceived motivational climate in physical education contexts. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 262-274.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In Hassandra, M., Goudas, M. & Chroni, S. (2001), Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 211-223.
- Vallerand, R. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60 (3), 509-620.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L.I. & Halliwell, W.R. (2001). Effects of zero-sum competition on children's intrinsic motivation and perceived competence. *The Journal of Social Psychology*, 126 (4), 465-472.
- Vallerand, R.J., Gauvin, L.I. & Halliwell, W.R. (2001). Negative effects of competition on children's intrinsic motivation. *The Journal of Social Psychology*, 126 (5), 649- 657.

White, S.A., Kavussanu, M., Tank, K.M. & Wingate, J.M. (2004). Perceived parental beliefs about the causes of success in sport: relationship to athletes' achievement goals and personal beliefs. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 14, 57-66.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α΄

Άδεια διενέργειας έρευνας σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ ΘΕΜΑΤΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΩΝ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ Δ/ΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ Α΄

Ερμού 15 101 85 Αθήνα
Τηλέφωνο :210- 3235722
FAX : 210-3224249

Πληροφορίες : Αν. Πασχαλίδου

ΠΡΟΣ :

Να διατηρηθεί μέχρι

Βαθμός Ασφαλείας

Αθήνα 10-9-04

Αριθ. Πρωτ. : 172 / Γ2

Βαθ. Προτερ.

1. κ. Ειρήνη Παρασκευοπούλου
Κολοκοτρώνη 5 Πεύκη
Αθήνα.
2. Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Β' Αθήνας

ΘΕΜΑ : Έγκριση διεξαγωγής έρευνας.

Απαντώντας σε σχετική αίτηση σας και μετά τη γνωμοδότηση του Τμήματος Ερευνών Τεκμηρίωσης και Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου πράξη 5/2004 σας γνωρίζουμε ότι **επιτρέπουμε** τη διεξαγωγή έρευνας από την κ. Ειρήνη Παρασκευοπούλου κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2004-2005 με τις εξής προϋποθέσεις: α) Πριν την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση των Διευθυντών των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους. γ) Τα ερωτηματολόγια να είναι ανώνυμα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: **«Τρόποι εκκίνησης του μαθήματος Φυσικής Αγωγής και κλίμα παρακίνησης».**

και απευθύνεται στους μαθητές των σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που αναγράφονται στο συνημμένο πίνακα.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει :

1. Οι επισκέψεις στα σχολεία να γίνουν μετά από συνεννόηση με τους Διευθυντές τους και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών, ώστε να μη παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωση της να κοινοποιηθούν στην Υπηρεσία μας και στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας να ενημερώσει σχετικά τους Διευθυντές των σχολείων ευθύνης του, ώστε να διευκολύνουν την ενδιαφερόμενη στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής.

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΠΑΥΛΟΣ ΓΡ. ΝΤΑΒΑΡΙΝΟΣ

Συνημμένα Σελ. 1

Εσωτ. Διανομή

Δ/ση Σπουδών Δ.Ε.

Τμήμα Α'



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β΄

Γυμνάσια του Νομού Αττικής που έλαβαν μέρος στην έρευνα

1^ο Γυμνάσιο Μελισσίων

1^ο Γυμνάσιο Πεύκης

2^ο Γυμνάσιο Πεύκης

1^ο Γυμνάσιο Λυκόβρυσης

Γυμνάσιο Ελληνογαλλικής Σχολής « Άγιος Ιωσήφ »

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ'

Ερωτηματολόγιο

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

ΑΝΩΝΥΜΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

- Αφιέρωσε 10 λεπτά για μια έρευνα.
- Πριν προχωρήσεις στις απαντήσεις διάβασε καλά τις οδηγίες.
- Το μόνο που θέλω είναι να είσαι ειλικρινής στις απόψεις σου.
- Να απαντάς σε όλες τις ερωτήσεις.
- Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.
- Απάντησε γρήγορα ότι έρχεται στο μυαλό σου αυτή τη στιγμή χωρίς να προβληματίζεσαι ιδιαίτερα.

Για κάθε ερώτηση δείξτε πόσο συμφωνείτε ή πόσο διαφωνείτε βάζοντας σε κύκλο μία μόνο από τις πιθανές 5 απαντήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Αν συμφωνείται πολύ με την ερώτηση κυκλώστε το (ΣΑ), αν συμφωνείται αλλά λιγότερο κυκλώστε το (Σ). Αν είστε απόλυτα σίγουροι ότι διαφωνείτε τελείως κυκλώστε το (ΔΑ), αν διαφωνείτε λίγο λιγότερο κυκλώστε το (Δ). Αν ούτε συμφωνείτε – ούτε διαφωνείτε, κυκλώστε την παύλα (-). Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις.

Για τους σκοπούς αυτής της έρευνας, όταν λέμε ότι το μάθημα ξεκινάει «αμέσως» σημαίνει ότι το μάθημα ξεκινάει με παιχνίδι ή ασκήσεις ή προθέρμανση χωρίς ο καθηγητής ή καθηγήτρια φυσικής αγωγής να ζητά να κάνουμε γραμμές ή να μιλά στους μαθητές ή να παίρνει παρουσίες.

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν θα εκφράσεις απλά τις απόψεις σου για τα θέματα αυτά, που βεβαίως είναι ανώνυμες.

Όταν έχουμε φυσική αγωγή ο/η καθηγητής/τρια μας βάζει σε σειρές στο ξεκίνημα του μαθήματος (τσεκάρτε μόνο ένα):

Πάντα Άλλοτε ναι, κι άλλοτε όχι Ποτέ

Ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής παίρνει παρουσίες πριν ξεκινήσει το μάθημα (τσεκάρτε μόνο ένα):

Πάντα Άλλοτε ναι, κι άλλοτε όχι Ποτέ

Ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής μας εξηγεί τι θα κάνουμε και μετά ξεκινάει το μάθημα (τσεκάρτε μόνο ένα):

Πάντα Άλλοτε ναι, κι άλλοτε όχι Ποτέ

Το μάθημα της φυσικής αγωγής ξεκινάει αμέσως με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις (χωρίς παρουσίες, ομιλίες κλπ):

Πάντα Άλλοτε ναι, κι άλλοτε όχι Ποτέ

Ο/η καθηγητής/τρια μας ξεκινάει το μάθημα δίνοντας μας μια μπάλα και αφήνοντας μας να παίξουμε ότι εμείς θέλουμε (τσεκάρτε μόνο ένα):

Πάντα Άλλοτε ναι, κι άλλοτε όχι Ποτέ

Ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής ξεκινάει το μάθημα με ένα πρωτότυπο παιχνίδι (τσεκάρτε μόνο ένα):

Πάντα Άλλοτε ναι, κι άλλοτε όχι Ποτέ



Για μένα το να ξεκινάει το μάθημα της φυσικής αγωγής αμέσως, είναι: (απαντήστε σε όλα τα ζεύγη επιθέτων)

καλό :-----: κακό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ανόητο :-----: έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ενδιαφέρον -----: βαρετό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

χρήσιμο :-----: άχρηστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

δυσάρεστο:-----: ευχάριστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Για μένα, το να μας βάζει ο καθηγητής/τρια μας σε σειρές στο ξεκίνημα του μαθήματος της φυσικής αγωγής είναι: (απαντήστε σε όλα τα ζεύγη επιθέτων)

καλό :-----: κακό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ανόητο :-----: έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ενδιαφέρον -----: βαρετό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

χρήσιμο :-----: άχρηστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

δυσάρεστο:-----: ευχάριστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Για μένα το να παίρνει παρουσίες ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής στο ξεκίνημα του μαθήματος της φυσικής αγωγής, είναι: (απαντήστε σε όλα τα ζεύγη επιθέτων)

καλό :-----: κακό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ανόητο :-----: έξυπνο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ενδιαφέρον -----: βαρετό
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

χρήσιμο :-----: άχρηστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

δυσάρεστο:-----: ευχάριστο
πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Για μένα το να μας εξηγεί ο/η καθηγητής/τρια φυσικής αγωγής τι θα κάνουμε και μετά να ξεκινάει το μάθημα, είναι: (απαντήστε σε όλα τα ζεύγη επιθέτων)

καλό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: κακό
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ανόητο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: έξυπνο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ενδιαφέρον -----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: βαρετό
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

χρήσιμο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: άχρηστο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

δυσάρεστο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: ευχάριστο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Για μένα το να ξεκινάει το μάθημα της φυσικής αγωγής με τρέξιμο σε γύρους και ασκήσεις είναι: (απαντήστε σε όλα τα ζεύγη επιθέτων)

καλό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: κακό
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ανόητο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: έξυπνο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ενδιαφέρον -----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: βαρετό
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

χρήσιμο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: άχρηστο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

δυσάρεστο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: ευχάριστο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Για μένα το να ξεκινάει το μάθημα δίνοντας μας ο/η καθηγητής/τρια μας φυσικής αγωγής, μια μπάλα και αφήνοντας μας να παίξουμε ότι εμείς θέλουμε είναι: (απαντήστε σε όλα τα ζεύγη επιθέτων)

καλό :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: κακό
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ανόητο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: έξυπνο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

ενδιαφέρον -----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: βαρετό
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

χρήσιμο :-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: άχρηστο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

δυσάρεστο:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----:-----: ευχάριστο
 πολύ αρκετά λίγο έτσι κι έτσι λίγο αρκετά πολύ

Βάζω μεγάλη προσπάθεια στο μάθημα της γυμναστικής	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Προσπαθώ πολύ σκληρά ενώ ασκούμαι στο μάθημα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Το μάθημα δεν με κρατάει συγκεντρωμένο ή συγκεντρωμένη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν συμμετέχω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Νιώθω μεγάλη ψυχική πίεση όταν συμμετέχω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στο μάθημα φυσικής αγωγής όταν ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
... μαθαίνω μια νέα άσκηση κι αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... είμαι ο καλύτερος	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μαθαίνω κάτι που είναι διασκέδαση να κάνω	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει το παιχνίδι ή την άσκηση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μαθαίνω μια νέα άσκηση προσπαθώντας σκληρά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα ενώ εγώ όχι	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... εργαζομαι πραγματικά σκληρά	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... οι άλλοι δεν μπορούν να τα παν τόσο καλά όσο εγώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να πάω να ασκηθώ περισσότερο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... σκοράρω τους περισσότερους πόντους\ γκολ κλπ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μια άσκηση που μαθαίνω είναι πραγματικά σωστή	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... κάνω ότι καλύτερο μπορώ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

	ΑΚΡΙΒΩΣ ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΕΤΣΙ ΕΙΜΑΙ ΕΓΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΕΝ ΕΙΜΑΙ ΕΤΣΙ ΕΓΩ	ΚΑΘΟΛΟΥ ΟΠΩΣ ΕΓΩ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι καλοί όταν έρθει η ώρα να αθληθούν	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι ανάμεσα στους καλύτερους όσον αφορά την αθλητική ικανότητα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιοι άνθρωποι είναι αρκετά σίγουροι όταν έρθει η ώρα να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιοι άνθρωποι αισθάνονται ότι είναι από τους καλύτερους όταν έρθει η ώρα να πάρουν μέρος σε αθλητικές δραστηριότητες	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Κάποιοι άνθρωποι είναι μερικές φορές λίγο πιο αργοί απ' ότι οι περισσότεροι όσον αφορά τη μάθηση καινούργιων αθλητικών δεξιοτήτων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
Όταν δίνεται η ευκαιρία, κάποιοι άνθρωποι είναι από τους πρώτους που παίρνουν μέρος σε	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

αθλητικές δραστηριότητες

Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής ...	ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΤΕΡΟ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
... ο/η γυμναστής/στρια ικανοποιείται περισσότερο όταν οποιοσδήποτε μαθητής μαθαίνει κάτι καινούργιο	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια ενισχύει τον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια δείχνει απόλυτα ικανοποιημένος όταν οι μαθητές βελτιώνονται μετά από σκληρή προσπάθεια	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... μόνο οι μαθητές ή μαθήτριες που πετυχαίνουν τις καλύτερες επιδόσεις αμείβονται	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια επιμένει ότι τα λάθη μας είναι μέρος της μάθησης	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια επαινεί τους μαθητές μόνο όταν είναι καλύτεροι ή καλύτερες από τους συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια ικανοποιείται απόλυτα όταν ο καθένας κατορθώνει και βελτιώνεται στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια επαινεί τους μαθητές ή μαθήτριες όταν τα καταφέρνουν καλύτερα από τους συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια προσέχει ιδιαίτερα στο κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια φροντίζει να βεβαιωθεί ότι καταλαβαίνω μια άσκηση προτού προχωρήσουμε σε μια άλλη	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο τρόπος που γίνεται το μάθημα με βοηθάει να μάθω πώς να γυμνάζομαι μόνος μου	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... ο/η γυμναστής/στρια προσέχει μόνο τις καλύτερες επιδόσεις	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
... οι μαθητές ενθαρρύνονται να παίζουν καλύτερα απ' ότι οι συμμαθητές τους	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΥΜΕ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΟΥ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ!!!