



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ

ΤΣΑΜΠΟΥΡΗ ΟΛΓΑ
A.M. 0708001

**Επιδράσεις στους Στόχους Επίτευξης
και Εσωτερικής Παρακίνησης ανάλογα με τη
Συμμετοχή στο μάθημα Φυσικής Αγωγής.**

Επιβλέπουσα: Βασιλική Ζήση
Επίκουρη Καθηγήτρια

Τρίκαλα 2012



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

Αριθ. Εισ.: 10510/1
Ημερ. Εισ.: 11/05/2012
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ-ΤΕΦΑΑ
2012
ΤΣΑ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000107936

Ευχαριστίες

Θερμές ευχαριστίες ...

. . . με την ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας και “κοιτάζοντας” πίσω την όλη διαδρομή της, νιώθω έντονη την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους στάθηκαν και βοήθησαν -ο καθένας με τον τρόπο του- για την συγγραφή της. Την κυρία Ζήση Βασιλική, επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού στο Πανεπιστήμιο Τρικάλων και επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής εργασίας, για τις πολύτιμες συμβουλές της και την αμέριστη υποστήριξη και βοήθειά της καθ’ όλη τη διάρκεια συγγραφής της.

Ιούνιος 2012

Τσαμπούρη Όλγα

Περιεχόμενα

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	2
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 : ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	15
Βιβλιογραφία.....	17
Παράρτημα : Ερωτηματολόγιο Έρευνας.....	19

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει αν οι προσωπικοί προσανατολισμοί στόχων επίτευξης στο «εγώ» και στο «έργο» καθώς και η εσωτερική παρακίνηση διαφέρουν ανάλογα με τη συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής, σε μαθητές και μαθήτριες δημοσίων σχολείων της κεντρικής Ελλάδας. Ενενήντα μαθητές και μαθήτριες, 30 από την Δ δημοτικού, 30 από την Β γυμνασίου και 30 από την Β λυκείου, συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο όπου αξιολογούσε τον προσανατολισμό στόχων (Papaioannou, 1994) και την εσωτερική παρακίνηση (IMI; McAuley, Dancan, & Tammen, 1989). Στη συνέχεια οι μαθητές δήλωναν πόσο συχνά συμμετείχαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Οι απαντήσεις των μαθητών στη συχνότητα συμμετοχής στο μάθημα χωρίστηκαν σε ομάδα χαμηλής και υψηλής συμμετοχής. Διενεργήθηκε ανάλυση διακύμανσης για να συγκριθούν οι μέσοι όροι στις μετρήσεις του προσανατολισμού των στόχων και της εσωτερικής παρακίνησης ανά ομάδα μαθητών (χαμηλής και υψηλής συμμετοχής). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των 2 ομάδων στις παρακάτω μεταβλητές: α) προσανατολισμός στο «έργο» ($p = .001$), β) ευχαρίστηση / διασκέδαση ($p = .001$), γ) προσπάθεια / σημαντικότητα ($p = .001$) και δ) αντιλαμβανόμενη ικανότητα ($p = .004$). Συμπερασματικά, ο προσανατολισμός στο «έργο» φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής στο μάθημα, ενώ ο προσανατολισμός στο «εγώ» όχι. Αντίστοιχα, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η ευχαρίστηση / διασκέδαση και προσπάθεια / σημαντικότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής στο μάθημα της φυσικής αγωγής ενώ το άγχος / πίεση δεν έδειξε να διαφοροποιείται. Παρόλα αυτά περαιτέρω μελέτη απαιτείται σε μελλοντικές έρευνες σε μεγαλύτερο πληθυσμό μαθητών για εξαγωγή πιο ασφαλών συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική φυσική αγωγή αποτελεί ένα χώρο στον οποίο μεγάλος αριθμός παιδιών και νέων έρχεται σε συχνή επαφή με κινητικές δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση της δημόσιας υγείας (Sallis & McKenzie, 1991), καθώς η ευεργετική επίδραση της φυσικής δραστηριότητας στην ανθρώπινη υγεία θεωρείται αδιαμφισβήτητη (Shephard, 1995). Ο σύγχρονος δυτικός τρόπος ζωής περιορίζει στο ελάχιστο την κινητική δραστηριότητα και σε συνδυασμό με την αλλαγή των διατροφικών συνηθειών, έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση μιας σειράς παθήσεων (παχυσαρκία, καρδιοαναπνευστικές παθήσεις, κ.ά.). Οι σύγχρονοι στόχοι της σχολικής φυσικής αγωγής στρέφονται στη δημιουργία ενός κινητικά δραστήριου ατόμου εφ' όρου ζωής, προκειμένου να εξασφαλίσει την καλύτερη δυνατή υγεία. (Haywood, 1991).

Μελέτες των τελευταίων χρόνων, κυρίως στο εξωτερικό, έχουν δείξει μια μείωση στη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Van Wersch, Trew & Turner, 1992; Biddle & Chatzasarantis, 1999). Ταυτόχρονα έχει παρατηρηθεί μείωση, με την ηλικία, της παρακίνησης για συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Papaioannou, 1997).

Αποδεχόμενοι ότι η φυσική αγωγή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημόσια υγεία, η αυξανόμενη αποχή των μαθητών και μαθητριών από το μάθημα αποτελεί πρόβλημα. Θεωρείται λοιπόν σημείο κλειδί η βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος της φυσικής αγωγής, που στοχεύει στο να διατηρηθεί σε υψηλά επίπεδα η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών. Στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας ο παράγοντας «ενίσχυση των κινήτρων συμμετοχής στο μάθημα της φυσικής αγωγής» μπορεί να δώσει λύση στο πρόβλημα.

Η έννοια της παρακίνησης αναφέρεται κυρίως στους λόγους-κίνητρα που έχει ένα άτομο όταν επιδεικνύει μία συμπεριφορά. Ως «παρακίνηση» κατά τους Weinberg και Gould (1995) ορίζεται η «κατεύθυνση» και «ένταση» της προσπάθειας των ατόμων. Με τον όρο «κατεύθυνση» εννοούν την προσπάθεια του ατόμου να αναζητά και να προσεγγίζει συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ με τον όρο «ένταση» εννοούν το μέγεθος της προσπάθειας που καταβάλλει το άτομο σε μία συγκεκριμένη κατάσταση.

Οι Deci και Ryan (1985) αναφέρουν τρεις τύπους παρακίνησης, την εσωτερική, την εξωτερική και την έλλειψη παρακίνησης. Οι συμπεριφορές που προέρχονται από εσωτερική παρακίνηση έχουν σαν στόχο την ευχαρίστηση και ικανοποίηση που πηγάζει από την εκτέλεσή τους. Αντίθετα, οι συμπεριφορές που εκτελούνται με στόχο να επιτευχθεί κάποιο αποτέλεσμα ή να κερδηθεί κάποια εξωτερική αμοιβή προέρχονται από εξωτερική παρακίνηση. Ως έλλειψη παρακίνησης χαρακτηρίζεται η συμπεριφορά κατά την οποία το άτομο αισθάνεται ότι δεν υπάρχει λόγος συνέχισης της συμπεριφοράς.

Δεδομένης της υπεροχής της εσωτερικής παρακίνησης έναντι της εξωτερικής (Gottfried, 1985, Goudas, Biddle & Underwood, 1995), η προσπάθεια των καθηγητών/τριών φυσικής αγωγής για βελτίωση, πρέπει να στραφεί προς τη δομή του μαθήματος άστε να ενισχυθεί η εσωτερική παρακίνηση των μαθητών/τριών.

Σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας ήταν η συλλογή πληροφοριών από τους ίδιους τους μαθητές και μαθήτριες, σχετικά με τους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Προσανατολισμός στην Δουλειά/Προσανατολισμός στο Εγώ

Τα παιδιά έχουν αναπτύξει δύο τρόπους για να αξιολογούν τις ικανότητες τους (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999). Οι κατευθύνσεις σε σχέση με τους στόχους που θέτουν τα παιδιά είναι ο προσανατολισμός στο εγώ και ο προσανατολισμός στη δουλειά (Nicholls, 1989).

Έρευνες στο χώρο της παρακίνησης για επίτευξη έχουν δείξει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται την επιτυχία με δύο διαφορετικούς τρόπους: ο πρώτος αναφέρεται στη σύγκριση της απόδοσης με κάποιο άλλο άτομο. Κάποιος δηλαδή θεωρεί τον εαυτό του επιτυχημένο όταν καταφέρει να ξεπεράσει κάποιον άλλο. Ο δεύτερος αναφέρεται στη σχέση επιτυχίας και προσωπικής επίδοσης. Στην περίπτωση αυτή ο μαθητής θεωρεί προσωπική του επιτυχία το να ξεπεράσει την προηγούμενη επίδοσή του (Biddle, 1995). Οι μαθητές λοιπόν δεν είναι ίδιοι μεταξύ τους, αξιολογούν διαφορετικά την επιτυχία και προσβλέπουν σε διαφορετικούς στόχους. Έτσι άλλοι είναι προσανατολισμένοι στο εγώ (ego orientation) και άλλοι στη δουλειά (task orientation).

Ο προσανατολισμός στο εγώ αφορά την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητα του σε σχέση με τις ικανότητες των άλλων παιδιών. Στην προκειμένη περίπτωση τίθεται θέμα σύγκρισης ανάμεσα στους μαθητές. Στον προσανατολισμό στη δουλειά ο μαθητής αντιλαμβάνεται την επιτυχία σε σχέση με την δική του βελτίωση, κι όχι σε σχέση με την απόδοση των άλλων (Παπαϊωάννου και συν., 1999). Θεωρεί θετικό να καταφέρει να ξεπεράσει τον εαυτό του ή μια προηγούμενη επίδοσή του, όχι τους άλλους. Ο προσανατολισμός στη δουλειά συνδέεται θετικά με το βαθμό συμμετοχής του παιδιού σε



δραστηριότητες μέτριας έως υψηλής έντασης (Kimiecik et al., 1996) και με την εσωτερική παρακίνηση (Georgiadis & Biddle, 1999), ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ σχετίζεται με την εξωτερική παρακίνηση και την εσωτερική πίεση (Georgiadis & Biddle, 1999). Σύμφωνα με τον Παπαϊωάννου (1994), τα άτομα που είναι προσανατολισμένα στη δουλειά/μάθηση, προσπαθούν σκληρά να μάθουν καινούργιες δεξιότητες και βλέπουν την προσπάθεια σαν απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία. Υποκειμενική αποτυχία σε αυτά τα άτομα δεν υφίσταται, γιατί κάθε λάθος τους κατευθύνει σε μελλοντική βελτίωση. Όταν ο στόχος απόδοσης είναι κυρίαρχος, τα άτομα προσπαθούν να κερδίζουν τους άλλους καταβάλλοντας πολλές φορές ελάχιστη προσπάθεια. Η αποτυχία στην περίπτωση αυτή προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα.

Η έννοια της αντιλαμβανόμενης ικανότητας

Στα τέλη της δεκαετίας του '70, η μελέτη της επίδρασης της αντιλαμβανόμενης ικανότητας στην παρακίνηση για επίτευξη προκάλεσε το έντονο ενδιαφέρον των ερευνητών. Σε αντίθεση με τον Weiner (1972), που θεωρούσε την ικανότητα σταθερή αιτία επιτυχίας ή αποτυχίας, η Carol Dweck (1985) διατύπωσε την άποψη ότι κάποιοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται την ικανότητα ως κάτι σχετικά αμετάβλητο ενώ κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η ικανότητα αναπτύσσεται μέσα από σκληρή δουλειά.

Ο Nicholls και οι συνεργάτες του διερεύνησαν τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα παιδιά ανάλογα με την ηλικία τους τις έννοιες ικανότητα, προσπάθεια, δυσκολία καθήκοντος (δουλειάς) και τύχη. Συγκεκριμένα διαπίστωσαν ότι τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν ξεκάθαρα τη διαφορά μεταξύ των εννοιών ικανότητα και τύχη στην ηλικία των 7 ετών (Nicholls & Miller, 1983). Συγκεκριμένα τα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι πιο πιθανό να αποδώσουν στην ικανότητα αποτελέσματα που οφείλονται στην ικανότητα και

στην τύχη αποτελέσματα που οφείλονται στην τύχη. Σε αντίθεση τα μικρότερα παιδιά στηρίζονται στην ικανότητα, προσπάθεια και πρακτική στον ίδιο βαθμό για να αποδώσουν και σε καθήκοντα που απαιτούν ικανότητα και σε αυτά που απαιτούν τύχη.

Ακόμα τα μικρά παιδιά έχουν μια εγωκεντρική αντίληψη ως προς την ικανότητα και την δυσκολία καθήκοντος και δεν μπορούν να διαχωρίσουν αυτές τις έννοιες. Για αυτά «δύσκολο» σημαίνει «δύσκολο για μένα» και δε διαχωρίζεται από το «δεν είμαι αρκετά ικανός για να το κάνω». Για παιδιά μικρότερα των 6-7 ετών δηλαδή, εύκολο είναι ότι μπορούν να κάνουν και δύσκολο ότι δεν μπορούν. Από τα αποτελέσματα ερευνών των Nicholls και Miller (1983), φαίνεται ότι τα παιδιά καταφέρνουν να διαχωρίσουν αυτές τις έννοιες στην πρώτη τάξη Δημοτικού.

Τέλος για τα μικρά παιδιά είναι δύσκολος ο διαχωρισμός των εννοιών ικανότητα και προσπάθεια. Για παράδειγμα όταν δυο άτομα έχουν ίδια επίδοση σε μια δραστηριότητα, για τους ενήλικες είναι φανερό ότι μεγαλύτερη ικανότητα έχει το άτομο που κατέβαλε την λιγότερη προσπάθεια. Αυτό τα μικρά παιδιά δεν το καταλαβαίνουν και πιστεύουν ότι αφού η επίδοση ήταν ίδια άρα τα άτομα έχουν την ίδια ικανότητα. Την κατανόηση αυτών των εννοιών τα παιδιά φαίνεται ότι την αποκτούν στην ηλικία των 10-11 ετών (Nicholls & Miller, 1984).

Με άλλα λόγια, στην ηλικία των 10-11 ετών τα παιδιά έχουν αποκτήσει τη διακριτή έννοια της ικανότητας. Αυτό είναι ένα πολύ κρίσιμο στάδιο για την παρακίνηση των παιδιών στα σπορ και τη Φυσική Αγωγή, γιατί τα παιδιά καταλαβαίνουν πλέον ξεκάθαρα ότι όσο και αν προσπαθήσουν δεν μπορούν να ξεπεράσουν άλλα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη ικανότητα. Αυτό συνιστά και την σπουδαιότητα των στόχων που θέτονται στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, προκειμένου να αυξηθεί και να διατηρηθεί η παρακίνηση των παιδιών για ενεργή συμμετοχή.

Θεωρία των στόχων επίτευξης

Η θεωρία των στόχων επίτευξης (achievement goal theory) αναπτύχθηκε από των Nicholls (1984a, 1984b, 1989) και εξετάζει τα κίνητρα με βάση την εκπλήρωση των ατομικών στόχων στους χώρους που δραστηριοποιούνται τα άτομα (εκπαίδευση, αθλητισμός, επάγγελμα κ.λπ.). Η βασική θέση της θεωρίας είναι ότι τα άτομα δραστηριοποιούνται στους συγκεκριμένους χώρους με σκοπό να επιδείξουν ικανότητα. Η άποψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με τη θεωρία του White (1959), αλλά και με τη θεωρία των κινήτρων για ικανότητα (competence motivation theory) που ανέπτυξε η Harter (1978). Ο White ισχυρίστηκε ότι τα άτομα έχουν το κίνητρο να επιθυμούν να επηρεάσουν το περιβάλλον τους. Αν οι προσπάθειες είναι επιτυχείς, τα άτομα δοκιμάζουν μια εσωτερική ικανοποίηση και στη συνέχεια διατηρούν και αυξάνουν το κίνητρο για απόδοση. Σύμφωνα με τη Harter τα άτομα που έχουν υψηλή αντίληψη της ικανότητας τους και υψηλό εσωτερικό έλεγχο, θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να παρακινηθούν εσωτερικά, ώστε να επιμείνουν στο έργο και θα εισπράξουν μεγαλύτερη θετική επίδραση από ότι τα άτομα που δεν έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Η ίδια συγγραφέας περιέγραψε την αντίληψη που έχουν τα άτομα για την ικανότητα τους (perceived competence) ως ένα πολυδιάστατο κίνητρο, το οποίο επηρεάζει την ανθρώπινη συμπεριφορά σε τομείς γνωστικούς, κοινωνικούς και αθλητικών δραστηριοτήτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη ήταν 90 και αντιπροσώπευαν εξίσου και τα δύο φύλα. Ήταν μαθητές και μαθήτριες δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου. Η επιλογή των μαθητών έγινε έτσι ώστε να υπάρχουν, 30 μαθητές Δ' δημοτικού, 30 μαθητές Β' γυμνασίου και 30 Β' λυκείου από σχολεία της πόλης των Τρικάλων.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Οκτώβριο μέχρι το Δεκέμβριο του 2010. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά ότι η διαδικασία γίνεται σε εθελοντική βάση κι ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεων τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται. Τονίστηκε η δυνατότητα της αποχώρησης τους οποιαδήποτε στιγμή το θελήσουν και διευκρινίστηκε ότι αυτό μπορεί να γίνει χωρίς καμία απαίτηση ή άλλη υποχρέωση από μέρους τους. Στη συνέχεια, μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια από την ερευνήτρια, τα οποία συμπληρώθηκαν παρουσία της.

Περιγραφή οργάνων μέτρησης- ερωτηματολογίων

Στόχοι Επίτευξης (goal orientations). Το ερωτηματολόγιο των «Στόχων Επίτευξης» ή «Προσωπικών Προσανατολισμών» (TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire) χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών/τριών. Έχει προέλθει από τη δουλειά της Duda (1989a) και αποτελείται από δύο παράγοντες: προσανατολισμός στη δουλειά (στο έργο) και προσανατολισμός στο εγώ, με δεκατρείς (13) συνολικά ερωτήσεις (π.χ. «Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημέ-

νος ή επιτυχημένη στην εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ όταν... μαθαίνω κάτι καινούριο και αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο»). Οι απαντήσεις των παιδιών δίνονται σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Εσωτερική παρακίνηση: Intrinsic Motivation Inventory, (IMI, Ryan, 1982). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες: α) ευχαρίστηση – ενδιαφέρον, β) προσπάθεια – σημαντικότητα, γ) ικανότητα και δ) πίεση – ένταση. Το συνολικό σκορ του ερωτηματολογίου μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν δείκτης της συνολικής παρακίνησης. Με συνολικά είκοσι (20) ερωτήσεις, πέντε (5) για κάθε υποκλίμακα. Οι απαντήσεις των παιδιών δίνονται σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

Στατιστική ανάλυση

Για να ελεγχθεί πώς διαφοροποιείται το σκορ στους 4 παράγοντες του ερωτηματολογίου εσωτερικής παρακίνησης (ευχαρίστηση, προσπάθεια, άγχος και αντιλαμβανόμενη ικανότητα) ανάλογα με την κατηγορία συμμετοχής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (χαμηλή – υψηλή) συμμετοχής, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (one-way ANOVA).

Για να ελεγχθεί πώς διαφοροποιείται στους στόχους επίτευξης: προσανατολισμός στο έργο και προσανατολισμός στο εγώ έγινε ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα (one-way ANOVA), όπου ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν η συμμετοχή των παιδιών στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, με δύο επίπεδα (χαμηλή – υψηλή).

Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε $p < .05$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Εσωτερική Παρακίνηση

Η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί πώς διαφοροποιείται το σκορ στους τέσσερις παράγοντες του ερωτηματολογίου IMI, ανάλογα με τη συμμετοχή στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις για τους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης σε κάθε επίπεδο συμμετοχής στο μάθημα ΦΑ.

Η κύρια επίδραση του επιπέδου συμμετοχής ήταν σημαντική στις τρεις από τους τέσσερις παράγοντες του IMI. Συγκεκριμένα, στον παράγοντα Ευχαρίστηση, τα παιδιά με υψηλή συμμετοχή είχαν σημαντικά μεγαλύτερο σκορ από τα παιδιά με χαμηλή συμμετοχή ($F_{1,89} = 12.99, p < .01$). Ανάλογα ήταν τα ευρήματα και για την προσπάθεια, όπου τα παιδιά με υψηλή συμμετοχή είχαν σημαντικά μεγαλύτερο σκορ από τα παιδιά με χαμηλή ($F_{1,89} = 12.01, p < .01$). Το ίδιο συμβαίνει και στην αντιλαμβανόμενη ικανότητα ($F_{1,89} = 8.66, p < .04$), ενώ στο άγχος → δεν ήταν σημαντική ($F_{1,89} = 0.75, p > .05$).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της εσωτερικής παρακίνησης και των στόχων επίτευξης.

	Χαμηλή συμμετοχή			Υψηλή συμμετοχή		
	N	ΜΟ	ΤΑ	N	ΜΟ	ΤΑ
<i>Εσωτερική Παρακίνηση</i>						
Ευχαρίστηση	75	2.16	0.73	15	2.93	0.91
Προσπάθεια	75	2.16	0.64	15	2.78	0.59
αντιλαμβανόμενη ικανότητα	75	2.50	0.47	15	2.90	0.51
Άγχος	75	2.74	0.81	15	2.94	0.93
<i>Προσανατολισμός Στόχων</i>						
στο Έργο	75	1.93	0.61	15	2.57	0.70
στο Εγώ	75	3.12	0.85	15	3.11	1.07

Στόχοι Επίτευξης

Η ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί πώς διαφοροποιείται το σκορ στους παράγοντες του ερωτηματολογίου προσανατολισμού στόχων, ανάλογα με τη συμμετοχή στο μάθημα Φυσικής Αγωγής. Στον Πίνακα 1 φαίνονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις για τους δύο παράγοντες του: Προσανατολισμός στο Έργο και Προσανατολισμός στο Εγώ.

Η κύρια επίδραση του επιπέδου συμμετοχής ήταν σημαντική για τον Προσανατολισμός στο Έργο. Τα παιδιά με υψηλή συμμετοχή είχαν σημαντικά μεγαλύτερο σκορ από τα παιδιά με χαμηλή συμμετοχή ($F_{1,89} = 12.83, p < .01$). Αντίθετα, για τον Προσανατολισμό στο Εγώ δεν βρέθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο επιπέδων συμμετοχής ($F_{1,89} = 0.005, p > .05$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σκοπός λοιπόν αυτής της έρευνας είναι η συλλογή πληροφοριών από τους ίδιους τους μαθητές και μαθήτριες, σχετικά με τους παράγοντες της εσωτερικής παρακίνησης και του προσανατολισμού στόχων επίτευξης που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Καθώς οι μαθητές μετακινούνται από τις κατώτερες βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος προς τις ανώτερες έχει παρατηρηθεί μία σταδιακή μείωση όσον αφορά τη συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Η μειωμένη συμμετοχή στο μάθημα της φυσικής αγωγής όσο τα παιδιά μετακινούνται από τις χαμηλότερες στις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι τεκμηριωμένη και στον Ελληνικό μαθητικό πληθυσμό (Papaioannou, 1997; Digelidis & Papaioannou, 1999).

Ο προσανατολισμός στη μάθηση έχει βρεθεί ότι συνεισφέρει σημαντικά θετικά στην ευχαρίστηση και το ενδιαφέρον που οι μαθητές δείχνουν σε μια δραστηριότητα (Stephens, 1998).

Η εσωτερική παρακίνηση επίσης καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Goudas & Biddle, 1994; Hassandra, Goudas & Chroni, 2003).

Στην έρευνα συμμετείχαν ενενήντα (90) μαθητές: τριάντα (30) τετάρτης δημοτικού, τριάντα (30) δευτέρας γυμνασίου και τριάντα (30) δευτέρας λυκείου.

Τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνα ήταν ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογούσε τον προσανατολισμό στόχων και την εσωτερική παρακίνηση. Επίσης, οι μαθητές δήλωναν πόσο συχνά συμμετείχαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής κατά τις τελευταίες δύο εβδομάδες πριν την διεξαγωγή της έρευνας.

Υπήρχαν έξι (6) ερωτήσεις που αφορούσαν τον προσανατολισμό στο εγώ: δηλαδή κατά πόσο αισθάνονται αυτοί καλύτερα συγκριτικά με τους άλλους. Εφτά (7) για τον προσανατολισμό στο έργο: ότι κάνουν ότι καλύτερο μπορούν. Πέντε (5) που σχετίζονται με την ευχαρίστηση και την διασκέδαση: αν τους άρεσε η δοκιμασία. Πέντε (5) για την προσπάθεια που κατέβαλλαν στη δοκιμασία. Πέντε (5) που αφορούσαν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα για την επιτυχία τους στη δοκιμασία. Και πέντε (5) για το άγχος και την πίεση: αν οι μαθητές κατά τη διεξαγωγή της έρευνας είχαν άγχος.

Ανάλογα με τις απαντήσεις των μαθητών με τη συμμετοχή χωριστήκανε σε δύο (2) ομάδες. Την ομάδα υψηλής και την ομάδα χαμηλής συμμετοχής.

Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο (2) ομάδες όσον αφορά: τον προσανατολισμό στο έργο, την ευχαρίστηση- διασκέδαση, την προσπάθεια- σημαντικότητα και την αντιλαμβανόμενη ικανότητα.

Συμπερασματικά, ο προσανατολισμός στο «έργο» φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το βαθμό συμμετοχής στο μάθημα, ενώ ο προσανατολισμός στο «εγώ» όχι.

Αντίστοιχα, η αντιλαμβανόμενη ικανότητα, η ευχαρίστηση/διασκέδαση και προσπάθεια/σημαντικότητα διαφοροποιείται ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ το άγχος/πίεση δεν έδειξε να διαφοροποιείται.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Biddle, S. (1995). Exercise motivation across the life span. In S. Biddle (Ed.), *European perspectives on exercise and sport psychology* (pp. 3-25). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Biddle, S., & Chatzisarantis, N. (1999). Motivation for a physically active lifestyle through physical education. In Y. Vanden Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durant, R. Seiler (Eds.), *Textbook: Psychology for physical educators* (pp. 6-26). Urbana, IL: Human Kinetics.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Duda, J. L. (1989a). Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 11*, 318-335.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review, 95*, 256-273.
- Georgiadis, M., & Biddle, S. (1999). *Self-determination, achievement goal orientations and physical self-worth*. Proceedings of the 10th European Congress of Sport.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Education Psychology, 20*, 205-215.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox K., & Undewood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist, 9*, 254-264.
- Graham, G. (1995). Physical education through students' eyes and in student voices: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education, 14*, 364-371.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development, 1*, 34-64.
- Haywood, K. M. (1991). The role of physical education in the development of active life styles. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 62*, 151-156.
- Kimiecik, J. C., Horn, T. S., & Shurin, C. S. (1996). Relationships among children's beliefs, perception of their parents' beliefs, and their moderate-to-vigorous physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 67*, 324-336.
- Nicholls, J. G. (1984a). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (Vol.

- 1, pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J. G. (1984b). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, *91*, 328-346.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1984). Reasoning about the ability of self and others: A developmental study. *Child Development*, *55*, 1990-1999.
- Nicholls, J. G., & Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, *54*, 951-959.
- Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *65*(1), 11-20.
- Papaioannou, A. (1997). Perceptions of motivational climate, perceived competence, and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual and Motor Skills*, *85*, 419-430.
- Rayan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *43*, 450-461.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, *62*, 124-137.
- Shephart, R. J. (1995). Physical activity, fitness, and health: The current consensus. *Quest*, *47*, 288-303.
- Van Wersch, A., Trew, K., & Turner, I. (1992). Post-primary school pupils' interest in physical education: age and gender differences. *British Journal of Education Psychology*, *62*, 56-72.
- Weinberg, R., & Gould, D. (1995). *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally.
- Παπαιωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Σάλτο.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΖΩΗΣ - ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:/...../ 19..... (ημέρα/μήνας/έτος) ΑΓΟΡΙ: ΚΟΡΙΤΣΙ:

ΣΧΟΛΕΙΟ:..... ΤΑΞΗ:..... ΤΜΗΜΑ:..... ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ:

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΣΗΜΕΡΙΝΗ:/...../ 2011 (ημέρα/μήνας/έτος)

Συμμετέχω στο μάθημα της γυμναστικής: Πάντα Συχνά Μερικές φορές Σπάνια Ποτέ

Το να ασκούμε για μένα είναι:

καλό	πολύ	Αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	Κακό
ανόητο	πολύ	Αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	Έξυπνο
υγιεινό	πολύ	Αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	Ανθυγιεινό
χρήσιμο	πολύ	Αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	Άχρηστο
άσχημο	πολύ	Αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	Όμορφο
δυσάρεστο	πολύ	Αρκετά	λίγο	έτσι κι έτσι	λίγο	αρκετά	πολύ	Ευχάριστο

ΟΔΗΓΙΕΣ: Για κάθε πρόταση κύκλωσε τα γράμματα, ανάλογα με το πόσο συμφωνείς ή διαφωνείς

Το αν θα τα πάω καλά σε αυτή τη δοκιμασία εκτέλεσης του σερβίς στο βόλεϊ ...	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΑΠΟΝΤΑ	ΣΥΜΦΩΝΩ	ΟΥΔΕΡΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΔΙΑΦΩΝΩ	ΑΠΟΝΤΑ
1. Θα είναι θέμα της τύχης	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
2. Θα εξαρτάται αποκλειστικά από τον «δοκιμαστή-γυμναστή»	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
3. Θα εξαρτάται από τις δικές μου ενέργειες	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
4. Θα φτάνει άλλοι άνθρωποι	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
5. Θα εξαρτάται από την δική μου συμπεριφορά	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
6. Θα εξαρτάται από τη δύναμη άλλων ανθρώπων	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
7. Θα εξαρτάται από τη συμπεριφορά του «δοκιμαστή-γυμναστή»	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
8. Θα είναι γραφτό της μοίρας	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
9. Θα ελέγχεται από άλλους	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
10. Θα εξαρτάται από το δικό μου κουράγιο	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
11. Θα εξαρτάται από το πρόγραμμα του «δοκιμαστή-γυμναστή»	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
12. Θα εξαρτάται από το πόσο τυχερός/ή είμαι	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
13. Θα είναι θέμα της μοίρας	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
14. Θα ελέγχεται από μένα	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
15. Θα εξαρτάται ολοκληρωτικά από μένα	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
16. Θα είναι δική μου ευθύνη	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ
17. Θα κριθεί από την καλή ή κακή μου τύχη	ΣΑ	ΔΑ	Σ	-	Δ	Δ	ΔΑ	ΔΑ

Απάντησε βάζοντας σε κύκλο την επιλογή που σε εκφράζει περισσότερο										
	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ		ΣΑ	Σ	Δ	ΔΑ
1.	Η εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ μου αρέσει πάρα πολύ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
2.	Νομίζω ότι θα τα καταφέρω καλά στην εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
3.	Θα κάνω μεγάλη προσπάθεια κατά την εκτέλεση του σερβίς.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
4.	Θα είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά στην εκτέλεση.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
5.	Θα αισθάνομαι άγχος κατά την διάρκεια της εκτέλεσης.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
6.	Θα προσπαθήσω πολύ σκληρά για την εκτέλεση του σερβίς.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
7.	Η εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ θα μου είναι ευχάριστη;	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
8.	Η εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ θα είναι πολύ ενδιαφέρουσα	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
9.	Θα είμαι ικανοποιημένος με την απόδοση μου στην εκτέλεση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
10.	Θα αισθάνομαι πίεση κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
11.	Δεν θα τα καταφέρνω πολύ καλά στην εκτέλεση	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
12.	Δεν θα προσπαθήσω και πολύ σκληρά στην εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
13.	Όταν θα εκτελώ σερβίς θα σκέφτομαι πόσο πολύ μου αρέσει.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
14.	Θα είμαι πολύ ήρεμος /η την ώρα της εκτέλεσης.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
15.	Δεν θα είμαι συγκεντρωμένος /η όταν θα εκτελώ σέρβις.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
16.	Νομίζω ότι θα τα πάω καλά στην εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
17.	Η εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ θα είναι μια ενδιαφέρουσα εμπειρία.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
18.	Θα έχω αγωνία όταν εκτελώ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
19.	Τις περισσότερες φορές θα μπορώ και θα ανταποκρίνομαι στις απαιτήσεις των εκτελέσεων	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
20.	Δεν θα έχω καθόλου άγχος κατά την εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
Αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στην εκτέλεση του σερβίς στο βόλεϊ όταν...										
1.	μαθαίνω κάτι καινούριο κι αυτό με κάνει να θέλω να ασκηθώ περισσότερο.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				
2.	είμαι ο καλύτερος.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ				

3. μαθαίνω κάτι που είναι διασκέδαση να κάνω.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
4. είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει το παιχνίδι ή την άσκηση.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
5. μαθαίνω μία νέα άσκηση προσηπαθώντας σκληρά.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
6. οι άλλοι τα κάνουν θάλασσα ενώ εγώ όχι.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
7. εργάζομαι πραγματικά σκληρά.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
8. οι άλλοι δεν μπορούν να τα πάνε τόσο καλά όσο εγώ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
9. κάτι που μαθαίνω με κάνει να θέλω να πάω και να ασκηθώ περισσότερο.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
10. σκοράρω τους περισσότερους πόντους.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
11. μία άσκηση που μαθαίνω είναι πραγματικά σωστή.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
12. μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ
13. κάνω ότι καλύτερο μπορώ.	ΣΑ	Σ	-	Δ	ΔΑ