



Το Στυλ Του Παραγγέλματος και του Αυτοελέγχου: Διαφορές ως προς τους Προσωπικούς Προσανατολισμούς, το Κλίμα Παρακίνησης, και την Αντίληψη Αθλητικής Ικανότητας σε Πρόγραμμα Διδασκαλίας Αντισφαίρισης

Στυλιανός Πατμάνογλου¹, Νικόλαος Διγγελίδης², Κωνσταντίνος Μάντης¹, Λαμπρινή Παπαπέτρου,
& Αλέξανδρος Μαββίδης¹
ΤΕΦΑΑ, ¹Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, ²ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιολόγηση δυο στυλ διδασκαλίας για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της αντισφαίρισης σε παιδιά δημοτικού σχολείου. Στην έρευνα συμμετείχαν 307 μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού (160 αγόρια και 147 κορίτσια) από 7 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, ηλικίας 11-12 ετών ($MO=11\pm 0.6$). Οι μαθητές διαχωρίστηκαν σε τρεις ομάδες: α) η πρώτη πειραματική ομάδα διδάχθηκε για 10 μαθήματα (1 φορά την εβδομάδα) το αντικείμενο του τένις με βάση το στυλ του παραγγέλματος, β) η δεύτερη πειραματική ομάδα διδάχθηκε για 10 μαθήματα (1 φορά την εβδομάδα) το αντικείμενο του τένις με βάση το στυλ του αυτοελέγχου και γ) η ομάδα ελέγχου όπου δεν έγινε καμία παρέμβαση. Πραγματοποιήθηκαν 2 μετρήσεις (πριν και μετά το τέλος της παρέμβασης). Όλες οι κλίμακες είχαν υψηλό βαθμό εσωτερικής συνοχής ($\alpha > .60$). Στα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς α) τον προσανατολισμό στο «εγώ» και β) την αντίληψη αθλητικής ικανότητας. Επίσης, διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ αρχικής και τελικής μέτρησης ως προς τις στάσεις για το άθλημα της αντισφαίρισης. Το κύριο ίσως συμπέρασμα που εξάγεται από την έρευνα είναι ότι το στυλ του αυτοελέγχου αποτελεί μια χρήσιμη εναλλακτική πρόταση στη διδασκαλία δεξιοτήτων σε παιδιά δημοτικού.

Λέξεις κλειδιά: μέθοδος διδασκαλίας, στυλ διδασκαλίας, στυλ αυτοελέγχου, αυτορύθμιση, αντισφαίριση.

The Impact of the Command and Self-Check Teaching Styles in Goal Orientations, Perceived Motivational Climate and Perceived Athletic Ability in the Elementary

Stylianos Patmanoglou,¹ Nikolaos Digelidis,² Konstantinos Mantis,² Lambrini Papapetrou, & Alexandros Mavidis
¹Department of Physical Education and Sports Sciences, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas
²Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

The aim of the present study was to evaluate two teaching styles for the more effective teaching of tennis at the elementary level. 307 students participated in this study (5th and 6th graders, 160 boys, 147 girls) from 7 elementary schools of Northern Greece, with age ranging from 11-12 years old ($M=11\pm 0.6$). The pupils were divided into three groups: a) the first experimental group attended 10 tennis lessons (once a week) based on the command teaching style, b) the second experimental group attended 10 tennis lessons based on the self-check teaching style and c) the control group followed the typical PE curriculum. There were two times of measurement before and after the completion of the intervention. The internal consistency of subscales was at an acceptable level ($\alpha > .60$). The results deriving from the analysis of repeated measurements showed that there were statistically significant differences between the two genders with regard to a) ego orientation and b) perceived athletic ability. Also, differences were found between the initial and final measurement with reference to the attitudes towards tennis lessons.

Key words: *teaching methods, teaching styles, self-check, self-regulation, tennis*

Εισαγωγή

Το 1966 ο Mosston διατύπωσε το φάσμα των στυλ διδασκαλίας θέτοντας ως αρχικό αξίωμα ότι: «η διδασκαλία είναι μια διαδικασία λήψης αποφάσεων». Με βάση αυτό το αξίωμα, ταξινόμησε αυτές τις μεθόδους ονομάζοντάς τις «στυλ διδασκαλίας» (Mosston & Ashworth, 1986), με κριτήριο το ποιος παίρνει τις αποφάσεις στη διδασκαλία και οριοθέτησε αυτές ξεκινώντας από «το στυλ του παραγγέλματος» στην οποία όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό και καταλήγοντας στο «στυλ της αυτοδιδασκαλίας», όπου όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται από το μαθητή (Mosston & Ashworth, 1986). Το φάσμα βοηθά τον εκπαιδευτικό δίνοντάς του εναλλακτικούς τρόπους προκειμένου να διδάξει.

Στο φάσμα (Mosston & Ashworth, 1986) αντανακλώνται δυο βασικές ανθρώπινες ικανότητες: η ικανότητα αναπαραγωγής γνώσεων και η ικανότητα παραγωγής νέων γνώσεων. Ανάλογα μ' αυτές τις ικανότητες, τα στυλ κατατάσσονται σε δυο ομάδες: την αναπαραγωγική ομάδα, που ως επί το πλείστον είναι δασκαλοκεντρική, διότι οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τον εκπαιδευτικό. Σύμφωνα με το φάσμα (Mosston & Ashworth, 1986) αναπαραγωγικά στυλ διδασκαλίας θεωρούνται τα στυλ του παραγγέλματος, της πρακτικής διδασκαλίας, της αμοιβαίας διδασκαλίας, του αυτοελέγχου και του μη αποκλεισμού. Η παραγωγική ομάδα των στυλ διδασκαλίας είναι κυρίως μαθητοκεντρική, διότι όλες ή οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από το μαθητή. Παραγωγικά στυλ διδασκαλίας θεωρούνται η καθοδηγούμενη ανακάλυψη, η συγκλίνουσα εφευρετικότητα, η αποκλίνουσα παραγωγικότητα, το πρόγραμμα που σχεδιάζει ο μαθητής, η πρωτοβουλία του μαθητή και η αυτοδιδασκαλία (Mosston & Ashworth, 1986). Ο Mosston (1981), υποστήριξε ότι η βασική έννοια του φάσματος στηρίζεται στην ιδέα της «μη-αντίθεσης». Δηλαδή, κάθε στυλ διδασκαλίας έχει το δικό του ξεχωριστό ρόλο για την επίτευξη των στόχων που θέτει, γι' αυτό κάθε στυλ είναι εξίσου σημαντικό. Ο Byra (2000) σε μία ερευνητική ανασκόπηση για το φάσμα με θέμα «η συνεισφορά των δύο εποχών», αναφέρεται στον Mosston της περιόδου 1966-1981 και ακολούθως στους Mosston και Ashworth (1986-1994). Στις αρχές του '70, οι ειδικοί της Φ.Α. πίστευαν ότι το φάσμα αναπαρίστανε ένα θεωρητικό πλάνο για την καθοδήγηση της έρευνας στη διδασκαλία της Φ.Α. (Byra, 2000). Οι Nixon και Locke (1973), ισχυρίστηκαν ότι το φάσμα των στυλ διδασκαλίας (Mosston, 1966) ήταν η πιο σπουδαία πρόοδος στη θεωρία της παιδαγωγικής της Φ.Α. στην πρόσφατη ιστορία. Βασίζόμενοι στα αποτελέσματα από δύο ερευνών (Dougherty, 1970; Mariani, 1970) οι Nixon και Locke (1973) αναφέρουν ότι το φάσμα μπο-

ρούσε να προβλέψει τη συμπεριφορά του δασκάλου. Στη δεκαετία του '70 και στα πρώτα χρόνια του '80, δημοσιεύθηκαν αρκετές μελέτες για το φάσμα των στυλ διδασκαλίας (Byra, 2000). Κάθε μελέτη εξέταζε δύο ή και περισσότερα στυλ με βάση την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή. Αυτοί οι μελετητές προσπάθησαν να διερευνήσουν την υπόθεση του Mosston (1966), ότι όσο περισσότερο η λήψη των αποφάσεων περνά στο μαθητή, τόσο περισσότερο θα έχουμε αλλαγές στη σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξή του.

Οι Griffey (1983), Locke (1977) και Metzler (1983), διατύπωσαν ορισμένους περιορισμούς για τις διεξαγόμενες έρευνες και πρόβαλαν θέματα για α) τον ανεπαρκή ορισμό της πειραματικής έρευνας, β) τον ανεπαρκή έλεγχο επί των εφαρμογών της έρευνας γ) τις περιόδους της έρευνας που είχαν μικρή διάρκεια με αποτέλεσμα να μη προάγεται η οποιαδήποτε αλλαγή στη μάθηση δ) το δείγμα της έρευνας που αποτελείτο από φοιτητές κολεγίου παρά από μαθητές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ε) το ότι η έρευνα έγινε από καθηγητές Φ.Α. και όχι από έμπειρους πανεπιστημιακούς ερευνητές. Και έτσι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτά τα θέματα σε συνδυασμό, πιθανόν συνέβαλαν στα πολυάριθμα μεθοδολογικά προβλήματα που παρουσιάστηκαν στην έρευνα της πρώιμης εποχής του φάσματος. Ο Metzler (1983), ισχυρίζεται ότι η συχνή απουσία σημαντικών διαφορών μεταξύ των διαφορετικών στυλ διδασκαλίας για την απόκτηση δεξιοτήτων «αποδίδεται στην έλλειψη που υπάρχει γύρω από την διεξαγωγή της έρευνας» του φάσματος. Το επίπεδο εφαρμογής εκτέλεσης των δεξιοτήτων του μαθητή πριν την εφαρμογή των στυλ διδασκαλίας, δεν εξετάστηκε στην έρευνα της Mariani (1970) και του Dougherty (1970). Σ' αυτές τις έρευνες έλειπαν οι μεταβλητές που μετρούσαν την συμπεριφορά δασκάλου και μαθητή ώστε να επαληθευτεί η εφαρμογή των διαφορετικών στυλ διδασκαλίας.

Την ίδια άποψη επί αυτών των θεμάτων είχε και ο Goldberger (1992). Στην ανασκόπηση του ο Goldberger για την πρώιμη έρευνα του φάσματος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι ερευνητές του φάσματος είχαν ελλείψεις γνώσεις γύρω από την θεωρία του φάσματος, οι ανακοινώσεις τους δεν ήταν βάσιμες και ανάλογες με τις συνθήκες με τις οποίες διεξήχθησαν και οι έρευνες διεξήχθησαν σε μικρό χρονικό διάστημα με αποτέλεσμα να αποτύχουν στην εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Αν και οι ερευνητές προσπαθούσαν να βρουν την απάντηση στην ερώτηση (ποια μέθοδος ή στυλ διδασκαλίας είναι το καλύτερο) στην διάρκεια αυτής της περιόδου, εν τούτοις και οι μέθοδοι που χρησιμοποιούσαν για να απαντήσουν σ' αυτή την ερώτηση φαίνεται ότι ήταν είχαν σημαντικούς περιορισμούς.

Ως γνωστόν, το στίλ του παραγγέλματος θεωρείται η πιο παραδοσιακή μέθοδος ή στίλ διδασκαλίας. Στο στίλ αυτό ο στόχος είναι να μάθουν οι μαθητές να εκτελούν μια άσκηση με ακρίβεια σε ορισμένη χρονική διάρκεια ακολουθώντας το μοντέλο και τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, χωρίς να παίρνουν αποφάσεις για το πώς θα την εκτελέσουν. Στο στίλ του αυτοελέγχου οι μαθητές μαθαίνουν να εκτελούν μια άσκηση και καλούνται στο τέλος να αξιολογήσουν τον εαυτό τους με βάση τα κριτήρια για τη σωστή εκτέλεση της άσκησης, τα οποία έχει προετοιμάσει ο εκπαιδευτικός. Σύμφωνα πάντα με τους Mosston και Ashworth (2002), το στίλ του αυτοελέγχου διδάσκει να είμαστε ειλικρινείς με τον εαυτό μας ενώ παράλληλα μαθαίνουμε να αναγνωρίζουμε και να αποδεχόμαστε τα λάθη μας. Αυτό είναι ένα ηθικό μάθημα που δε διδάσκεται με άλλα στίλ διδασκαλίας. Απ' όσο γνωρίζουμε μέχρι σήμερα δεν υπάρχει ερευνητική αναφορά για το στίλ του αυτοελέγχου (Διγγελίδης, 2006). Προκειμένου να καλυφθεί αυτό το ερευνητικό κενό στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να συγκριθεί το στίλ του αυτοελέγχου και του παραγγέλματος.

Μέσω της αξιολόγησης και σύγκρισης των δυο συγκεκριμένων στίλ διδασκαλίας κατά την διάρκεια του τριμήνου παρεμβατικού προγράμματος, θα αξιολογηθεί η επίδραση αυτών στους προσωπικούς προσανατολισμούς, στο κλίμα παρακίνησης, στην αντίληψη της αθλητικής ικανότητας, στις στάσεις για το άθλημα της αντισφαίρισης και για το μάθημα της Φ.Α.

Η παρούσα έρευνα θα βοηθήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων που θα επιτρέψουν μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής για τη διδασκαλία δεξιοτήτων. Λαμβάνοντας υπόψη ότι, ένας από τους σημαντικότερους στόχους της φυσικής αγωγής τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι να αποκτήσουν τα παιδιά θετικές και ψυχοκινητικές εμπειρίες, ώστε τελειώνοντας το σχολείο να συνεχίσουν να γυμνάζονται σε όλη τους τη ζωή (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 2003), αντιλαμβανόμαστε ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν εκείνοι οι μέθοδοι και στίλ διδασκαλίας τα οποία σε συνδυασμό με τα κατάλληλα περιεχόμενα να στοχεύουν στην προαγωγή και στην διατήρηση της παρακίνησης των μαθητών για άθληση, σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 307 μαθητές (160 αγόρια και 147 κορίτσια) από 7 δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης, ηλικίας 11-12 ετών. Από κάθε σχολείο έλαβαν μέρος οι 2 τελευταίες τάξεις (Ε' και ΣΤ') του δημοτικού. Οι μαθητές μοιράστηκαν σε δυο πειραματικές ομάδες και μια ομάδα ελέγχου (τρεις

ομάδες συνολικά): α) οι μαθητές της πρώτης πειραματικής ομάδας διδάχθηκαν το τένις με βάση το στίλ του παραγγέλματος ($N=101$), β) οι μαθητές της δεύτερης πειραματικής ομάδας ($N=101$) διδάχθηκαν το τένις με βάση το στίλ του αυτοελέγχου, και γ) οι μαθητές της ομάδας ελέγχου ($N=105$) δεν ακολούθησαν κάποιο πρόγραμμα εκμάθησης τένις, ενώ έγιναν μετρήσεις κατά το ίδιο διάστημα που έγιναν και στις πειραματικές ομάδες.

Πειραματική διαδικασία

Στην έρευνα εφαρμόστηκε ένα παρεμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Σχεδιάστηκαν 10 μαθήματα με το στίλ του παραγγέλματος και 10 με το στίλ του αυτοελέγχου. Η συνολική διάρκεια διδασκαλίας του προγράμματος αυτού ήταν 12 εβδομάδες. Η συχνότητα της διδασκαλίας της αντισφαίρισης ήταν 1 ώρα την εβδομάδα και πραγματοποιούνταν κατά την διάρκεια του μαθήματος της φυσικής αγωγής (μετά από άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου). Οι μαθητές και των δύο πειραματικών ομάδων διδάχθηκαν τα βασικά κτυπήματα της αντισφαίρισης και συγκεκριμένα το ντράιβ, το ρεβέρ, το βολέ και το σερβίς.

Μετρήσεις

Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν με ερωτηματολόγια: α) μια φορά πριν την εφαρμογή του προγράμματος και β) μια φορά μετά το τέλος του προγράμματος. Οι μαθητές ενημερώθηκαν αρχικά για τη διαδικασία και τους τονίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο. Πριν αρχίσουν να απαντούν στις ερωτήσεις δόθηκαν προφορικά οι αναγκαίες τυποποιημένες οδηγίες για τον τρόπο συμπλήρωσης του και ήσυχια, ελευθέρια και με ηρεμία οι μαθητές το συμπλήρωναν.

Για τους σκοπούς της έρευνας αξιολογήθηκαν:

α) *Στάσεις (attitudes)*. Χρησιμοποιήθηκε μια κλίμακα των στάσεων που έχει δοκιμασθεί σε ελληνικό πληθυσμό με επιτυχία πολλές φορές (Theodorakis, 1994). Οι μαθητές απαντούσαν σε κλίμακα σημασιολογικής διαφοροποίησης (4/θμια κλίμακα) για τα εξής θέματα: Την άσκηση, το μάθημα της Φ.Α., το άθλημα του τένις, την παροχή βοήθειας σε συμμαθητές, τη συνεργασία με τους συμμαθητές και το να ασκούνται μόνοι.

β) *Αντίληψη αθλητικής ικανότητας (perceived athletic competence)*. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα αντίληψης αθλητικής ικανότητας από το ερωτηματολόγιο της αντίληψης του εαυτού (PSPP: Physical Self-Perception Profile) των Fox και Corbin (1989), η οποία αποτελείται από 6 ερωτήσεις. Αυτή η κλίμακα έχει δοκιμασθεί με επιτυχία σε διάφορες έρευνες στην Ελλάδα (π.χ Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

γ) *Προσπάθεια, διασκέδαση και ψυχική πίεση (effort,*

enjoyment, and psychic pressure). Χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι τρεις κλίμακες με 10 συνολικά ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο μέτρησης της εσωτερικής παρακίνησης (IMI: Intrinsic Motivation Inventory), των McAuley, Duncan και Tammien, (1989), α) προσπάθεια (4 ερωτήσεις) β) διασκέδαση (4 ερωτήσεις) και γ) ψυχική πίεση (2 ερωτήσεις). Αυτές οι κλίμακες έχουν δοκιμασθεί με επιτυχία σε διάφορες έρευνες στην Ελλάδα (π.χ Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

δ) *Προσωπικοί προσανατολισμοί (goal orientations)*. Το ερωτηματολόγιο των προσωπικών προσανατολισμών (TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire) της Duda (1989), αποτελείται από δύο παράγοντες: προσανατολισμός στη δουλειά και προσανατολισμός στο «εγώ», με δεκατρείς (13) συνολικά ερωτήσεις. Αυτές οι κλίμακες έχουν δοκιμασθεί με επιτυχία σε διάφορες έρευνες στην Ελληνική γλώσσα, (π.χ. Papaioannou & MacDonald, 1993; Papaioannou & Theodorakis, 1996). Μετά το γενικό πρόθεμα «αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος στο μάθημα της φυσικής αγωγής όταν...» οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (από το 5=συμφωνώ απόλυτα μέχρι το 1=διαφωνώ απόλυτα).

ε) *Αντίληψη κλίματος παρακίνησης*. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο για την αντίληψη του κλίματος παρακίνησης σε τάξεις φυσικής αγωγής (Learning and Performance in Physical Education Classes Questionnaire) του Papaioannou (1998). Η κλίμακα αυτή έχει 13 ερωτήσεις οι οποίες αποτελούνται από δυο παράγοντες: α) αντίληψη των μαθητών για έμφαση του καθηγητή στο «εγώ» των μαθητών και β) αντίληψη των μαθητών για έμφαση του καθηγητή στη μάθηση. Μετά το γενικό πρόθεμα «σ' αυτή την τάξη γυμναστικής, ο γυμναστής/στρια

...» οι μαθητές απαντούσαν σε πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert (από το 5=συμφωνώ απόλυτα μέχρι το 1=διαφωνώ απόλυτα).

Στατιστική ανάλυση

Για την στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 12.00. Για την εξέταση της εσωτερικής συνοχής των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε το τεστ άλφα του Cronbach. Για την εξέταση της επίδρασης της διδασκαλίας της αντισφαίρισης με διαφορετικές μεθόδους χρησιμοποιήθηκε ανάλυση διακόμανσης τριών παραγόντων χρησιμοποιώντας τις παρακάτω ανεξάρτητες μεταβλητές: α) ομάδες (στιλ του παραγγέλματος, στιλ του αυτοελέγχου, ομάδα ελέγχου), β) μετρήσεις (αρχική-τελική μέτρηση) και γ) φύλο (αγόρια-κορίτσια) με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στον παράγοντα μέτρησης.

Αποτελέσματα

Αξιοπιστία

Τα αποτελέσματα, με βάση το τεστ του άλφα, έδειξαν ότι η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (Πίνακας 1).

Διαφορές στις στάσεις προς το μάθημα της Φ.Α.

Από την ανάλυση διακόμανσης ως προς τρεις παράγοντες από τους οποίους ο ένας είναι με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Μετρήσεις), προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ($F_{1,301}=4.25, p<.05$) μεταξύ των ανεξάρτητων παραγόντων Φύλο και Πειραματικές Ομάδες. Οι διαφορές εντοπίζονται κυρίως κατά την τελική μέτρηση στα κορίτσια της 1ης πειραματικής ομάδας δηλαδή της ομάδας που διδάχθηκε το τένις με τη μέθοδο του παραγγέλματος

Πίνακας 1. Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας των κλιμάκων για την αρχική και τελική μέτρηση

| | α- Cronbach για την αρχική μέτρηση | α- Cronbach για την τελική μέτρηση |
|--|------------------------------------|------------------------------------|
| Προσπάθεια | .71 | .70 |
| Διασκέδαση | .74 | .69 |
| Ψυχική πίεση | .79 | .75 |
| Αντίληψη αθλητικής ικανότητας | .69 | .69 |
| Στάσεις προς την άσκηση | .72 | .71 |
| Στάσεις ως προς το μάθημα της Φ.Α | .80 | .73 |
| Στάσεις προς το άθλημα της αντισφαίρισης | .78 | .84 |
| Στάσεις ως προς την παροχή βοήθειας σε συμμαθητές | .60 | .74 |
| Στάσεις προς τη συνεργασία με τους συμμαθητές | .69 | .75 |
| Στάσεις ως προς το να ασκούμε μόνοι μου | .91 | .92 |
| Προσανατολισμός στη μάθηση | .68 | .70 |
| Προσανατολισμός στο εγώ | .84 | .85 |
| Αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στη μάθηση | .66 | .67 |
| Αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στο εγώ των μαθητών | .73 | .82 |

Πίνακας 2. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ αρχικής-τελικής μέτρησης και των τριών ομάδων, στις στάσεις των μαθητών για το τένις και για το μάθημα της Φ.Α. (Πειραματική ομάδα Α = Διδασκαλία με βάση το στίλ του παραγγέλματος, Πειραματική ομάδα Β = Διδασκαλία με βάση το στίλ του αυτοελέγχου)

| | Αρχική Μέτρηση | | | Τελική μέτρηση | | |
|---|----------------------------|----------------------------|-------------------------|----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| | Πειραμ. Ομάδα Α1 ΜΟ±.ΤΑ | Πειραμ. Ομάδα Β1 ΜΟ±.ΤΑ | Ομάδα Ελέγχου ΜΟ±.ΤΑ | Πειραμ. Ομάδα Α1 ΜΟ±.ΤΑ | Πειραμ. Ομάδα Β1 ΜΟ±.ΤΑ | Ομάδα Ελέγχου ΜΟ±.ΤΑ |
| Στάσεις των μαθητών για το άθλημα του τένις | 5.94±0.90 | 6.19± 0.77 | 6.07±0.92 | 6.06±0.96 | 6.24±0.90 | 6.09±0.86 |
| Στάσεις των μαθητών για το μάθημα της Φ.Α | 6.34± 0.91 | 6.50±0.56 | 6.54±0.68 | 6.31±0.93 | 6.56±0.50 | 6.58±0.51 |

(ΜΟ=6.12), σε σύγκριση με τα κορίτσια που διδάχθηκε την παρέμβαση με τη μέθοδο του αυτοελέγχου (ΜΟ=6.60) και τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου (ΜΟ=6.64). Επίσης προέκυψε σημαντική κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα Πειραματικές Ομάδες ($F_{1,301}=4.91, p<.05$). Όσον αφορά τα σκορ των αγοριών και κοριτσιών της 2^{ης} πειραματικής ομάδας δηλαδή της ομάδας που διδάχθηκε την παρέμβαση με τη μέθοδο του αυτοελέγχου, παρέμειναν στα ίδια υψηλά επίπεδα (ΜΟ=6.56), ενώ η ομάδα ελέγχου, εμφανίζεται όπως διακρίνουμε και στον Πίνακα 2, με υψηλά σκορ (ΜΟ=6.60).

Διαφορές στις στάσεις προς το άθλημα της αντισφαίρισης

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς τρεις παράγοντες από τους οποίους ο ένας είναι με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Μετρήσεις), προέκυψε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση στον επαναλαμβανόμενο παράγοντα Μέτρηση ($F_{1,301}=5.771, p<.05$). Παρατηρώντας τον Πίνακα 2, διακρίνουμε διαφορές μεταξύ της αρχικής και της τελικής μέτρησης. Σαφώς πιο βελτιωμένα τα σκορ στην τελική μέτρηση, με τους μαθητές της ομάδας του αυτοελέγχου θετικότεροι ως προς το άθλημα της αντισφαίρισης (ΜΟ=6.24) από τους μαθητές της ομάδας που διδάχθηκαν με βάση τη μέθοδο του παραγγέλματος (ΜΟ=6.06). Όσον αφορά τα σκορ της ομάδας ελέγχου παρέμειναν στα ίδια, σχεδόν υψηλά επίπεδα (ΜΟ=6.09).

Διαφορές ως προς τη διασκέδαση στο μάθημα της ΦΑ

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς τρεις παράγοντες από τους οποίους ο ένας είναι με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Μετρήσεις), προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων Μέτρηση- Φύλο - Πειραματικές Ομάδες ($F_{1,301}=4.127, p<.05$). Επίσης προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του επαναλαμβανόμενου Μέτρηση και του ανεξάρτητου παράγοντα Πειραματικές Ομάδες ($F_{1,301}=3.329, p<.05$). Οι μέσοι όροι όπως διακρίνουμε στον Πίνακα 3, δείχνουν διαφορές μεταξύ της αρχικής και τελικής μέτρησης. Παρατηρούνται χαμηλότερα σκορ στην τελική μέτρηση στον πληθυσμό των κοριτσιών (ΜΟ=4.29) στις πειραματικές ομάδες που διδάχθηκαν

με παρέμβαση από την αρχική μέτρηση (ΜΟ=4.48), εν αντιθέσει με την ομάδα ελέγχου όπου διακρίνουμε υψηλότερα σκορ στην τελική (ΜΟ=4.57) από την αρχική μέτρηση (ΜΟ=4.33).

Διαφορές ως προς τον προσανατολισμό στο «εγώ»

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς τρεις παράγοντες από τους οποίους ο ένας είναι με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Μέτρηση), προέκυψε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα Φύλο ($F_{1,301}=16.426, p<.001$). Ο Πίνακας 3, δείχνει ότι τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ (ΜΟ=2.73), σε σύγκριση με τα κορίτσια (ΜΟ=2.31).

Διαφορές ως προς την αντίληψη αθλητικής ικανότητας

Στην αντίληψη αθλητικής ικανότητας, από την ανάλυση διακύμανσης ως προς τρεις παράγοντες από τους οποίους ο ένας είναι με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Μέτρηση), προέκυψε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ του επαναλαμβανόμενου Μέτρηση και του ανεξάρτητου παράγοντα Πειραματικές Ομάδες ($F_{1,301}=6.872, p<.001$). Όπως διακρίνουμε και στον Πίνακα 3, τα σκορ των μαθητών των πειραματικών ομάδων που διδάχθηκαν τένις με τη μέθοδο του παραγγέλματος (ΜΟ=3.91) και με τη μέθοδο του αυτοελέγχου (ΜΟ=3.90), κατά την τελική μέτρηση είχαν υψηλότερα σκορ ως προς την αθλητική ικανότητα, με θετικότερα τα αγόρια του αυτοελέγχου (ΜΟ=3.98) από τα αγόρια του παραγγέλματος (ΜΟ=3.93), αντιθέτως τα κορίτσια της πρώτης πειραματικής ομάδας, δηλαδή του παραγγέλματος (ΜΟ=3.91), είχαν πιο υψηλά σκορ από τα κορίτσια της ομάδας του αυτοελέγχου (ΜΟ=3.80). Όσον αφορά, τα σκορ των μαθητών που δεν είχαν παρέμβαση δηλαδή την ομάδα ελέγχου, ήταν πιο υψηλά στην αρχική μέτρηση (ΜΟ=3.98) από την τελική μέτρηση (ΜΟ=3.77). Επίσης προέκυψε στατιστικά σημαντική κύρια επίδραση του ανεξάρτητου παράγοντα Φύλο ($F_{1,301}=4.814, p<.05$). Τα αγόρια (ΜΟ=3.92), είχαν πιο υψηλά σκορ σε σύγκριση με τα κορίτσια (ΜΟ=3.75).

Από την ανάλυση διακύμανσης ως προς τρεις παράγοντες από τους οποίους ο ένας είναι με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις (Μέτρηση), δεν βρέθηκαν

Πίνακας 3. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών της αρχικής-τελικής μέτρησης και των τριών πειραματικών ομάδων.

| | Αρχική Μέτρηση | | | | Τελική μέτρηση | | | | | | | |
|-------------------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|
| | Πειραμ. Ομάδα Α1 | | Πειραμ. Ομάδα Β1 | | Ομάδα Ελέγχου | | Πειραμ. Ομάδα Α1 | | Πειραμ. Ομάδα Β1 | | Ομάδα Ελέγχου | |
| | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ |
| Διασκέδαση | 4.35±0.81 | 4.22±0.90 | 4.34±0.68 | 4.36±0.72 | 4.32±0.73 | 4.23±0.91 | 4.38±0.70 | 4.36±0.67 | 4.38±0.67 | 4.30±0.78 | 4.20±0.72 | 4.31±0.92 |
| Αντίληψη αθλητικής ικανότητας | 3.85±0.79 | 3.58±0.90 | 3.85±0.72 | 3.67±0.81 | 4.03±0.79 | 3.93±0.71 | 3.93±0.83 | 3.91±0.81 | 3.98±0.76 | 3.80±0.79 | 3.91±0.81 | 3.63±0.83 |
| Προσανατολισμός στο «εγώ» | 2.85±1.14 | 2.35±0.1 | 2.66±0.1 | 2.43±0.86 | 2.78±0.1 | 2.29±0.84 | 2.82±1.2 | 2.27±1.1 | 2.51±1 | 2.26±0.82 | 2.74±0.94 | 2.26±0.88 |

Πίνακας 4. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών του στυλ του παραγγέλματος, του στυλ του αυτοελέγχου και της ομάδας ελέγχου της αρχικής και τελικής μέτρησης.

| | Αρχική Μέτρηση | | | | Τελική μέτρηση | | | | | | | |
|--|------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|------------------|--------------------|
| | Πειραμ. Ομάδα Α1 | | Πειραμ. Ομάδα Β1 | | Ομάδα Ελέγχου | | Πειραμ. Ομάδα Α1 | | Πειραμ. Ομάδα Β1 | | Ομάδα Ελέγχου | |
| | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ | Αγόρια ΜΟ±.ΤΑ | Κορίτσια ΜΟ±.ΤΑ |
| Στάσεις προς την άσκηση | 6.52±0.66 | 6.54±0.56 | 6.56±0.53 | 6.62±0.50 | 6.54±0.99 | 6.69±0.32 | 6.50±0.59 | 6.40±1.1 | 6.61±0.55 | 6.59±0.48 | 6.66±0.42 | 6.72±0.35 |
| Στάσεις ως προς την παροχή βοήθειας σε συμμαθητές | 6.03±0.89 | 6.27±0.57 | 6.21±0.65 | 6.24±0.76 | 6.00±0.94 | 6.26±0.59 | 6.26±0.75 | 6.21±0.74 | 6.31±0.62 | 6.64±0.73 | 6.09±0.84 | 6.37±0.61 |
| Στάσεις ως προς τη συνεργασία με τους συμμαθητές | 6.6±0.64 | 6.45±0.88 | 6.56±0.62 | 6.61±0.66 | 6.62±0.55 | 6.69±0.52 | 6.69±0.43 | 6.39±1.1 | 6.63±0.43 | 6.39±1.1 | 6.63±0.52 | 6.68±0.57 |
| Στάσεις ως προς το να ασκούμει μόνος μου | 5.04±1.7 | 4.77±1.8 | 4.61±2 | 4.54±1.7 | 4.7±1.92 | 4.73±2 | 4.94±1.8 | 4.86±1.5 | 4.82±2 | 4.78±1.9 | 4.71±2 | 4.55±1.9 |
| Αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στη μάθηση | 4.51±0.44 | 4.31±0.68 | 4.52±0.43 | 4.43±0.46 | 4.37±0.51 | 4.25±0.77 | 4.57±0.45 | 4.40±0.59 | 4.47±0.45 | 4.46±0.53 | 4.35±0.52 | 4.41±0.54 |
| Αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στο εγώ των μαθητών | 2.6±1.06 | 2.39±0.85 | 2.40±0.80 | 2.36±0.73 | 2.5±1.02 | 2.25±0.78 | 2.58±1.2 | 2.39±1.2 | 2.43±1.1 | 2.21±0.81 | 2.42±0.97 | 2.28±0.78 |
| Προσανατολισμός στη μάθηση | 4.33±0.52 | 4.36±0.65 | 4.53±0.42 | 4.46±0.44 | 4.35±0.49 | 4.34±0.59 | 4.43±0.54 | 4.37±0.67 | 4.48±0.61 | 4.33±0.47 | 4.30±0.53 | 4.41±0.50 |
| Προσπάθεια | 4.25±0.95 | 4.4±0.65 | 4.40±0.65 | 4.56±0.41 | 4.35±0.57 | 4.33±0.72 | 4.41±0.67 | 4.28±0.82 | 4.50±0.56 | 4.30±0.75 | 4.41±0.48 | 4.57±0.54 |
| Ψυχική πίεση | 2.29±1.38 | 2.31±1.3 | 1.84±1.2 | 1.81±1.1 | 2.12±1.2 | 1.71±0.92 | 2.12±1.3 | 2.17±1.3 | 2±1.3 | 1.94±0.1 | 2.10±1.3 | 1.91±1.1 |

στατιστικά σημαντικές διαφορές, στις μεταβλητές: προσπάθεια στο μάθημα, ψυχική πίεση, στάσεις προς την άσκηση, στάσεις ως προς την παροχή βοήθειας σε συμμαθητές, στάσεις ως προς τη συνεργασία με τους συμμαθητές, στάσεις ως προς να ασκώμαι μόνος μου, αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στη μάθηση, αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στο εγώ των μαθητών και στον προσανατολισμό στη μάθηση.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκαν οι επιδράσεις του στυλ του αυτοελέγχου σε μια σειρά γνωστικών μεταβλητών. Οι στάσεις των μαθητών για το άθλημα της αντισφαίρισης σε γενικές γραμμές εμφανίζονται θετικές. Οι μαθητές της ομάδας του αυτοελέγχου έχουν θετικότερη γνώμη για το άθλημα της αντισφαίρισης από τους μαθητές του στυλ του παραγγέλματος και ίσως αυτό να οφείλεται στην πρωτοτυπία και στην ιδιομορφία του συγκεκριμένου στυλ για την εκμάθηση της συγκεκριμένης δεξιότητας, όπως και στη διαδικασία της αυτόαξιολόγησης που ενισχύει την ανάπτυξη μεταγνωστικών ικανοτήτων.

Στις στάσεις των μαθητών για το μάθημα της Φ.Α, το χρονικό διάστημα ενός τρίμηνου παρεμβατικού προγράμματος, με βάση όσα γνωρίζουμε από τις υπάρχουσες έρευνες (π.χ. Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001; Digelidis, Papaioannou, Lapidis, & Christodoulidis, 2003), δίνουν μικρές αλλαγές στα σκορ των στάσεων των μαθητών, ενώ μεγαλύτερα παρεμβατικά προγράμματα σε διάρκεια, δίνουν μεγαλύτερες αλλαγές. Σύμφωνα όμως πάντα με τους μέσους όρους, οι μαθητές του στυλ του αυτοελέγχου είχαν θετικότερη γνώμη για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής από τους μαθητές του στυλ του παραγγέλματος.

Η διασκέδαση στο μάθημα παρουσίασε διαφορές ως προς το φύλο στις τιμές της τελικής σε σύγκριση με την αρχική μέτρηση. Ενώ τα

αγόρια των πειραματικών ομάδων παρέμβασης παρουσιάζουν υψηλότερα σκορ στην τελική μέτρηση από τα αγόρια της ομάδας ελέγχου στη διασκέδαση, αντιθέτως παρατηρούνται χαμηλότερες τιμές στον πληθυσμό των κοριτσιών στην τελική μέτρηση ($MO=4.29$), των πειραματικών ομάδων που ακολούθησαν παρεμβατικό πρόγραμμα, από την αρχική μέτρηση ($MO=4.48$), σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου διακρίνουμε υψηλότερα σκορ στην τελική μέτρηση ($MO=4.57$) από την αρχική ($MO=4.33$).

Στον προσανατολισμό στο «εγώ» παρατηρείται ότι οι μαθητές που διδάχθηκαν με το στυλ του αυτοελέγχου, είχαν μεγαλύτερα σκορ από τους μαθητές του στυλ του παραγγέλματος. Επίσης υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο φύλων, τα αγόρια είχαν υψηλότερα σκορ σε σύγκριση με τα κορίτσια. Τα υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στο «εγώ» των αγοριών έναντι των κοριτσιών έχει ήδη καταφανεί και σε άλλες έρευνες (π.χ. Diggelidis & Papaioannou, 1999).

Ακόμη, τα αγόρια παρουσιάζονται πιο θετικά από τα κορίτσια στην τελική μέτρηση από την αρχική ως προς την αθλητική τους ικανότητα. Εδώ όμως τα αποτελέσματα δεν μας δίνουν ξεκάθαρη εικόνα. Συγκεκριμένα κατά την τελική μέτρηση τα αγόρια που ακολούθησαν το στυλ του αυτοελέγχου είχαν υψηλότερα σκορ σε αντίθεση με τα αγόρια που ακολούθησαν το στυλ του παραγγέλματος. Αντιθέτως, τα κορίτσια του παραγγέλματος έχουν πιο υψηλά σκορ στην αθλητική τους ικανότητα σε σύγκριση με τα κορίτσια του αυτοελέγχου.

Συμπερασματικά, σύμφωνα με τα παραπάνω, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι το στυλ του αυτοελέγχου, μπορεί να προσφέρει εναλλακτικές λύσεις στην διδασκαλία δεξιοτήτων στην Φυσική Αγωγή στο Δημοτικό Σχολείο.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Οι μέθοδοι διδασκαλίας αποτελούν το μέσον επίτευξης των στόχων του κάθε μαθήματος και κατ'επέκταση των σκοπών της Φυσικής Αγωγής. Οι μέθοδοι διδασκαλίας και κυρίως τα στυλ διδασκαλίας, δίνουν μια ποικιλία στο μάθημα, το κάνουν πιο ενδιαφέρον τόσο για τους μαθητές διαμορφώνοντας τον κοινωνικό-συναισθηματικό κόσμο τους, όσο και για τους καθηγητές Φυσικής Αγωγής προσφέροντας τους ένα φάσμα εναλλακτικών λύσεων και τρόπων για αποτελεσματικότερη διδασκαλία στην εκμάθηση οποιασδήποτε δεξιότητας, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Είναι αποδεδειγμένο ότι ο αθλητισμός γενικά, προάγει την υγεία, βελτιώνει τις συνθήκες ζωής, προσφέρει χαρά και διασκέδαση. Το τένις είναι μια δραστηριότητα ευχάριστη που πληροί όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που το κατατάσσουν στα καλύτερα αθλήματα διότι συμβάλλει στη ψυχική, πνευματική και σωματική υγεία του παιδιού και προπαντός είναι ένα άθλημα που μπορεί να παίζεται εφ'όρου ζωής και συντελεί μ' αυτόν τον τρόπο στη δημιουργία περισσότερων ποιοτικών συνθηκών διαβίωσης.

Βιβλιογραφία

- Byra, M. (2000). A review of Spectrum research: The contributions of two eras. *Quest*, 52, 229-245.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-12.
- Διγγελίδης, Ν. (2006). Προεκτείνοντας το φάσμα - Ανασκόπηση και Κριτική ΑΝάλυση της Ταξινόμησης των Μεθόδων διδασκαλίας του Mosston: Μέρος Ι. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και στον Αθλητισμό*, 4, 131-147.
- Διγγελίδης Ν., Παπαϊωάννου Α. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ προσπάθειας, διασκέδασης, προσωπικών προσανατολισμών και αντίληψης κλίματος παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αθλητική Ψυχολογία*, 13, 35-55.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Lapidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). Attitude change toward health & exercise issues in a health-related physical education curriculum during a school year. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Dougherty, M. (1970). A comparison of the effects of command, task, and individual program styles of teaching in the development of physical fitness and motor skills. *Dissertation Abstracts International*, 31, 5821A-5822A. (University Microfilms No 71-10,813).
- 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.
- Fox, K.R., & Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Goldberger, M. (1992). The Spectrum of Teaching Styles. A perspective for research on teaching physical education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 63, 42-46.
- Griffey, D.C. (1983). Aptitude X treatment interactions associated with student decision making. *Journal of Teaching in Physical Education*, 3, 15-32.
- Locke, L. (1977). Research on teaching physical education: New hope for a dismal science. *Quest*, 28, 2-16.
- Mariani, T. (1970). A comparison of the effectiveness of the command method and the task method of teaching the forehand and backhand tennis strokes. *Research Quarterly*, 41, 171-174.
- McAuley, 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 & Sport*, 60, 48-58.
- Metzler, M. (1983). On styles. *Quest*, 35, 145-154.
- Mosston, M. (1966). *Teaching Physical Education*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing.
- Mosston, M. (1981). *Teaching Physical Education* (2nd ed). Columbus, OH: Charles E.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1986). *Teaching Physical Education* (3rd ed). Columbus, OH: Merrill.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2002). *Teaching Physical Education* (5th ed.). Benjamin Cummings.
- Nixon, J.E., & Locke, L.F. (1973). Research on teaching physical education. In R.M.W. Travers (Ed.), *Second handbook of research on teaching* (1210-1242). Chicago: Rand Mc Nally and Company.
- Papaioannou, A. (1998). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 267-275.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behaviour, attitude strength, role identity, and the prediction of exercise behaviour. *Sport Psychologist*, 8, 149-165.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Ι., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

