



Η Σχέση Ανάμεσα στους Προσανατολισμούς Στόχων των Μαθητών και Μαθητριών στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στα Συναισθήματα τους στη Φυσική Αγωγή και στη Ζωή Γενικότερα

Θεοφάνης Σίμου & Αθανάσιος Παπαϊωάννου
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων στη ΦΑ και στα συναισθήματα των μαθητών και μαθητριών στη ΦΑ και στη ζωή τους γενικότερα. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 658 μαθητές και μαθήτριες. Διακόσιοι επτά ($n=207$) μαθητές και μαθήτριες ήταν της Στ' Δημοτικού, διακόσιοι τριάντα ένα ($n=231$) της Β' Γυμνασίου και οι υπόλοιποι διακόσιοι είκοσι ($n=220$) της Α' Λυκείου. Η αξιολόγηση των προσανατολισμών στόχων έγινε με την κλίμακα που είχε αναπτυχθεί από τους Παραιοαννου, Mylosis, Kosmidou, & Tsiggilis (2002), ενώ τα συναισθήματα αξιολογήθηκαν με την κλίμακα αξιολόγησης των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (Positive and Negative Affect Schedule, PANAS) που είχε αναπτυχθεί από τους Watson και Clark (1988). Για τον έλεγχο της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων έγινε παραγοντική ανάλυση, από την οποία αναδείχθηκαν τέσσερις παράγοντες ως προς τους προσανατολισμούς στόχων (προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ, κοινωνική αποδοχή) και τρεις ως προς τα συναισθήματα των μαθητών στη ζωή (θετικά, αρνητικά-παθητικά συναισθήματα, αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα). Η εσωτερική συνοχή όλων των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ικανοποιητική, καθώς ο δείκτης α του Cronbach κυμάνθηκε για το ερωτηματολόγιο των στόχων από .75 μέχρι .90 και για το ερωτηματολόγιο των συναισθημάτων από .67 μέχρι .88. Από τις αναλύσεις συσχέτισης διαπιστώθηκε πως ο στόχος για προσωπική βελτίωση στη ΦΑ είχε τη μεγαλύτερη θετική συσχέτιση από όλους τους άλλους προσανατολισμούς στόχων με τα θετικά συναισθήματα στη ζωή ($r=.40, p<.01$). Με τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ζωή σχετίστηκε αρνητικά ο στόχος για προσωπική βελτίωση ($r=-.11, p<.01$) και θετικά ο στόχος για προστασία του εγώ ($r=.26, p<.01$). Τέλος, θετική συσχέτιση με τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ζωή είχε ο στόχος για προστασία του εγώ ($r=.24, p<.01$) και ο στόχος για ενίσχυση του εγώ ($r=.20, p<.01$). Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι προσανατολισμοί στόχων στη ΦΑ συσχετίζονται με τα γενικότερα συναισθήματα των παιδιών στη ζωή και υποδεικνύουν πως το μάθημα της φυσικής αγωγής μπορεί ενδεχομένως να συντελέσει στην αποκόμιση θετικών συναισθημάτων και στην διαμόρφωση μιας αισιόδοξης στάσης για τη ζωή, αρκεί να γίνεται με τρόπο που προσανατολίζει τα παιδιά στην προσωπική βελτίωση.

Λέξεις κλειδιά: *ανασταλτικοί προσανατολισμοί στόχων, συναισθήματα, στόχοι επίτευξης, Φυσική Αγωγή.*

Student' Goals Orientations and Their Emotions in Physical Education and Life

Theofanis Simou & Athanasios Papaioannou
Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

The aim of this study was to examine the relation between students' goals orientations and their emotions in physical education and in life generally. Six hundred and fifty eight pupils ($n=658$), boys and girls, participated in this study. Two hundred and seven pupils ($n=207$) attended the 6th grade of the elementary school, two hundred and thirty one ($n=231$) attended the 8th grade of high school and the remaining two hundred and twenty ($n=220$) attended the 10th class. The study was held through properly adapted questionnaires, which was successfully tested in the past. The internal consistency of the subscales was at an acceptable level ($.67 < \alpha < .88$). Furthermore, the results confirmed the construct validity of the questionnaires. Four factors appeared concerning the goals ori-

entations (personal development, ego-strengthening, ego-protection and social acceptance) and three factors appeared concerning the emotions (positive, negative-passive emotions and negative-active emotions). Correlational analyses showed that the personal development goal in physical education was correlated more positively than the other goals with positive emotions in life ($r=.40$, $p<.01$). On the contrary, the personal development goal was negatively correlated with negative-passive emotions in life ($r=-.11$, $p<.01$), while the ego-protection goal was positively correlated with negative-passive emotions in life ($r=.26$, $p<.01$). Finally, the ego-protection ($r=.24$, $p<.01$) and the ego-strengthening goal ($r=.20$, $p<.01$) were positively correlated with the negative-active emotions. The results of this study lead to the conclusion that the goal orientations in physical education are correlated with children's emotions in life. They also suggest that physical education could be a factor of enhancing positive emotions and forming an optimistic way of life. This could be probably carried out, only if physical education strengthens children's personal development.

Key words: *goal orientations, emotions, achievement goals, physical education*

Εισαγωγή

Από έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα έχει διαπιστωθεί πως το ενδιαφέρον και η παρακίνηση των μαθητών στο μάθημα ΦΑ κατά την πορεία τους από το Δημοτικό στο Λύκειο μειώνεται όλο και περισσότερο (Παπαϊωάννου, 2000). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα ολοένα και λιγότερα παιδιά να συμμετέχουν σε αθλητικές δραστηριότητες τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολικό περιβάλλον (Παπαϊωάννου, 2000).

Μία από τις πιο σημαντικές θεωρίες ερμηνείας της παρακίνησης των παιδιών στο σχολικό και σωματειακό αθλητισμό είναι η θεωρία των στόχων επίτευξης (Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995; Nicholls, 1989). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, σε χώρους επίτευξης όπως είναι το σχολείο και ο αθλητισμός, υπάρχουν δύο διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων: ο στόχος στην προσωπική βελτίωση και ο στόχος στο *εγώ* (Nicholls, 1989). Όταν είναι εμφανής ο στόχος στην προσωπική βελτίωση η επιτυχία ορίζεται με υποκειμενικά κριτήρια και τα άτομα επικεντρώνονται στην προσπάθεια για βελτίωση και για μάθηση. Αντίθετα, όταν είναι εμφανής ο προσανατολισμός στο *εγώ*, επιτυχία θεωρείται η υπεροχή σε σχέση με τους άλλους (Nicholls, 1989). Από μεταγενέστερες έρευνες που αφορούν στη θεωρία των στόχων, υποστηρίχθηκε πως οι στόχοι που υιοθετούν τα άτομα δεν είναι μόνο δύο. Συγκεκριμένα οι Elliot και Harackiewicz (1996) υποστήριξαν πως ο στόχος στο *εγώ* μπορεί να διαχωριστεί στο στόχο αποφυγής της επίδοσης και στο στόχο επίδοσης της επίδοσης, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από έρευνες των Elliot και Church (1997). Στη συνέχεια, πρόσφατες διαπολιτισμικές έρευνες τόνισαν την ιδιαίτερη σημασία του κοινωνικού παράγοντα σε πολλές μη-δυτικές κοινωνίες (Hayashi, 1996). Σε αυτή τη θεωρητική βάση, ο Παραιοαννου (1999) πρότεινε τον εστιασμό των μελλοντικών ερευνών της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης, σε τέσσερις στόχους: στη βελτίωση, στην ενίσχυση του *εγώ*, στην προστασία του *εγώ* και στην κοινωνική αποδοχή.

Εξίσου σημαντικό ρόλο για τη συνέχιση ή όχι μιας σωματικής δραστηριότητας παίζουν και τα συναισθήματα που απορρέουν από τη συμμετοχή των ατόμων σε αυτήν. Συναισθήματα όπως χαρά, ευχαρίστηση, ενθουσιασμός, άγχος, φόβος, ενοχή, ντροπή, στεναχώρια κ.α. αποτελούν ένα μέρος μόνο από τις συγκινήσεις που μπορεί να προσφέρει η συμμετοχή σε κάποια αθλητική δραστηριότητα (Ntoumanis & Biddle, 1999a). Κι ενώ πολλές έρευνες έχουν εξετάσει στο παρελθόν τους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με την αντίληψη αθλητικής ικανότητας (Ommundsen, 2001; Whitehead, Andrée, & Lee, 2003), την εσωτερική παρακίνηση (Yoo, 1999; Durik & Harackiewicz, 2003), το κλίμα παρακίνησης (Magyar & Feltz, 2003; Ommundsen, 2001; Todorovich & Curtner - Smith, 2002), τις στρατηγικές αντιμετώπισης του άγχους (Pensgaard & Roberts, 2003) τις στρατηγικές αυτο-ρύθμισης (Wolters, Yu, & Pintrich, 1996) και πολλές άλλες παραμέτρους, πολύ λίγες έχουν εξετάσει τους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με τα συναισθήματα των παιδιών. Ο Lazarus (2000) αναφέρει ότι εδώ και πολύ καιρό υπάρχει διχογνωμία ανάμεσα στους ερευνητές, γύρω από το αν τα συναισθήματα πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν ξεχωριστές διαστάσεις ή πρέπει να ομαδοποιούνται σε μεγαλύτερες κατηγορίες. Υποστηρίζει μάλιστα ότι κάθε συναισθηματικό είναι διαφορετικό και για αυτό το λόγο η μοναδική ποιότητά του χάνεται ή αλλοιώνεται, όταν τα συναισθήματα ομαδοποιούνται σε μεγαλύτερες κατηγορίες.

Παρ' όλα αυτά, κάποιοι άλλοι ερευνητές υποστήριξαν πως συναισθήματα με παρόμοιες ποιότητες μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και να σχηματίσουν ομάδες συναισθημάτων με κοινά χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με τους Watson και Clark (1988), τα συναισθήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες και σχετικά ανεξάρτητες ομάδες. Η πρώτη περιλαμβάνει τα θετικά συναισθήματα και αντικατοπτρίζει το βαθμό στον οποίο κάποιος νοιώθει ενδιαφέρον, ενθουσιασμό, περηφάνια, έμπνευση, αποφασιστικότητα, κ.α. Η δεύτερη αναφέρεται στα αρνητικά συναισθήματα και

δηλώνει το βαθμό στον οποίο κάποιος νοιώθει λύπη, αναστάτωση, ενοχή, τρόμο, ντροπή, εχθρότητα, εκνευρισμό, φόβο, κ.α. Πολλοί ερευνητές υπογράμμισαν το ρόλο των προσανατολισμών στόχων κατά την εξέταση των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων που απορρέουν από την άσκηση. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε πως από τους διαφορετικούς προσανατολισμούς στόχων απορρέουν διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις, ιδιαίτερα όταν τα άτομα βρίσκονται σε ένα περιβάλλον επίτευξης όπως είναι ο αθλητισμός (Jagacinski & Strickland, 2000).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με τη θεωρία των προσανατολισμών στόχων τα άτομα που έχουν έντονο *προσανατολισμό στο εγώ* έχουν περισσότερες πιθανότητες να βιώσουν υψηλά αρνητικά και χαμηλά θετικά συναισθήματα, γιατί επικεντρώνονται κυρίως στο να ξεπεράσουν τους άλλους και όταν δεν τα καταφέρνουν, απογοητεύονται. Ιδιαίτερα τα παιδιά που δεν έχουν υψηλές ικανότητες αισθάνονται αγχωμένα, μειονεκτικά, ντροπιασμένα και δεν πιστεύουν ότι μπορούν να επιτύχουν ένα καλό αποτέλεσμα. Αντίθετα τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στην *προσωπική βελτίωση* έχουν την τάση να βιώνουν υψηλά θετικά και χαμηλά αρνητικά συναισθήματα. Τα παιδιά αυτά αισθάνονται επιτυχημένα ανεξάρτητα από την αντικειμενική τους ικανότητα και διατηρούν υψηλή παρακίνηση ανεξάρτητα από την απόδοση. Αυτό συμβαίνει, επειδή για τα άτομα αυτά είναι σημαντικό να καταβάλλουν τη μέγιστη προσπάθεια και να βελτιωθούν (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999).

Η Seifert (1995) αξιολόγησε τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα 79 παιδιών της πέμπτης τάξης και εξέτασε τη σχέση τους με τους προσανατολισμούς στόχων. Τα θετικά συναισθήματα είχαν μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με τον προσανατολισμό *στη βελτίωση* απ' ό,τι με τον προσανατολισμό *στο εγώ*, ενώ τα αρνητικά συναισθήματα συσχετίστηκαν αρνητικά με τον προσανατολισμό *στη βελτίωση* και δεν συσχετίστηκαν με τον προσανατολισμό *στο εγώ*. Οι Ntoumanis και Biddle (1999α) εξέτασαν σε μία μετά-ανάλυση 41 ανεξάρτητων δειγμάτων (N=7950) τη σχέση ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων και στα θετικά και αρνητικά συναισθήματα που απορρέουν από την άσκηση. Από τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης προέκυψε πως ο προσανατολισμός *στη βελτίωση* είχε υψηλή θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα, ενώ είχε μέτρια αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά συναισθήματα. Ο προσανατολισμός *στο εγώ* είχε πολύ μικρή θετική συσχέτιση και με τα θετικά και με τα αρνητικά συναισθήματα.

Σε μία παρόμοια μετά-ανάλυση 14 μελετών (N=4484) των ίδιων συγγραφέων (Ntoumanis & Biddle, 1999β; Biddle & Ntoumanis, 1999) εξετάστηκε πώς επηρεάζει το κλίμα παρακίνησης στον

αθλητισμό και στη φυσική αγωγή τις θετικές και αρνητικές ψυχολογικές συνέπειες που σχετίζονται με αυτό. Από τα αποτελέσματα της μετά-ανάλυσης φάνηκε πως το κλίμα παρακίνησης που ήταν προσανατολισμένο στην *προσωπική βελτίωση* είχε υψηλή θετική συσχέτιση με θετικά ψυχολογικά αποτελέσματα όπως θετικά συναισθήματα, ικανοποίηση και θετική στάση προς το μάθημα. Αντίθετα, το κλίμα παρακίνησης που ήταν προσανατολισμένο *στο εγώ* είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με θετικά ψυχολογικά αποτελέσματα. Ακόμη, με τα αρνητικά ψυχολογικά αποτελέσματα όπως ανία, άγχος και αρνητικά συναισθήματα συσχετίστηκε αρνητικά το κλίμα παρακίνησης που ήταν προσανατολισμένο στην *προσωπική βελτίωση* και θετικά το κλίμα παρακίνησης που ήταν προσανατολισμένο στην *ενίσχυση του εγώ*.

Εντούτοις, όλες οι προηγούμενες μελέτες που εξέτασαν τους προσανατολισμούς στόχων σε σχέση με τα συναισθήματα των παιδιών, ενδιαφέρθηκαν για συσχετίσεις σε ένα συγκεκριμένο χώρο δράσης όπως είναι το σχολείο ή το μάθημα ΦΑ. Δεν διερεμήσαν τις συσχετίσεις που μπορεί να υπάρχουν σε διαφορετικούς χώρους δράσης, δηλαδή τις συσχετίσεις που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων στη ΦΑ με τα γενικότερα συναισθήματα των παιδιών στη ζωή. Την ανάγκη αυτή είχε σκοπό να καλύψει η παρούσα έρευνα, η οποία εξέτασε πώς συσχετίζονται οι προσανατολισμοί στόχων που έχουν τα παιδιά στο μάθημα ΦΑ, τόσο με τα συναισθήματα που απορρέουν από την άσκηση, όσο και με τα συναισθήματα που νοιώθουν στη ζωή τους γενικότερα. Ένας ακόμη λόγος που καθιστά την αξία της παρούσας έρευνας πολύτιμη, έγκειται στο γεγονός ότι ενώ οι περισσότερες έρευνες που εξέτασαν τους προσανατολισμούς στόχων στο παρελθόν προέρχονται από το χώρο του αγωνιστικού αθλητισμού (Duda, Martinez, & Balaguer, 1999; Balaguer, Duda, Atienza, & Mayo, 2002; Pensgaard & Roberts, 2003), η παρούσα έρευνα διεξήχθη σε σχολικό περιβάλλον. Αυτό σημαίνει, πως τα συμπεράσματα της θα αφορούν στο σχολείο και συγκεκριμένα στο μάθημα της ΦΑ και όχι μόνο στα παιδιά που εθελοντικά συμμετέχουν στο σωματειακό αθλητισμό.

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναμένεται α) να επιβεβαιωθεί η ύπαρξη των τριών προσανατολισμών στόχων (προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ, κοινωνική αποδοχή), β) να προκύψουν οι δύο παράγοντες των συναισθημάτων (θετικά συναισθήματα, αρνητικά συναισθήματα), γ) να βρεθούν θετικές συσχετίσεις ανάμεσα στο στόχο για προσωπική βελτίωση και στα θετικά συναισθήματα. Επίσης, θετικές συσχετίσεις αναμένονται ανάμεσα στους στόχους για προστασία του εγώ και ενίσχυση του εγώ και στα

αρνητικά συναισθήματα. Αντιθέτως, αρνητικές συσχετίσεις αναμένονται ανάμεσα στο στόχο για προσωπική βελτίωση και στα αρνητικά συναισθήματα. Οι παραπάνω συσχετίσεις αναμένεται να προκύψουν τόσο ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων και στα συναισθήματα κατά το μάθημα της ΦΑ, όσο και ανάμεσα στους προσανατολισμούς στόχων στη ΦΑ και στα συναισθήματα των παιδιών στη ζωή τους γενικότερα.

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 658 παιδιά, από τα οποία τα 313 ήταν αγόρια και τα 345 ήταν κορίτσια. Διακόσιοι επτά (n=207) μαθητές και μαθήτριες ήταν της Στ' Δημοτικού, 231 της Β' Γυμνασίου και οι υπόλοιποι 220 της Α' Λυκείου. Η επιλογή των σχολείων έγινε με δειγματοληψία κατά ομάδες από το νομό Θεσσαλονίκης και πριν την έναρξη της έρευνας είχε εξασφαλιστεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η έγκριση για τη διεξαγωγή της έρευνας στα συγκεκριμένα σχολεία. Επίσης ζητήθηκε η προφορική συναίνεση των μαθητών για την οικειοθελή συμμετοχή τους.

Όργανα μέτρησης

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο συλλογής ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν κλίμακες που είχαν αναπτυχθεί και ελεγχθεί με επιτυχία στο παρελθόν και τροποποιήθηκαν για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας:

α) *Εκτίμηση των προσανατολισμών στόχων επίτευξης στη ΦΑ.* Για την εκτίμηση των προσανατολισμών στόχων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των προσανατολισμών στόχων στο *εγώ* και στη *βελτίωση* (Papaioannou, Mylousis, Kosmidou, & Tsiggilis, 2002). Το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις. Έξι ερωτήσεις είχαν διαμορφωθεί για την αξιολόγηση του παράγοντα *προσωπική βελτίωση*, έξι για την *ενίσχυση του εγώ*, έξι για την *προστασία του εγώ* και έξι για την *κοινωνική αποδοχή*. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5 = συμφωνώ απόλυτα, 1= διαφωνώ απόλυτα). Αυτές οι κλίμακες έχουν δοκιμασθεί με επιτυχία στην Ελληνική γλώσσα σε διάφορες έρευνες (Κοσμίδου, 2000; Παπαϊωάννου, 2006; Παπαϊωάννου et al., 2002). Στην παρούσα έρευνα διατηρήθηκαν πέντε ερωτήσεις σε κάθε παράγοντα για να διατηρηθεί όσο το δυνατό πιο χαμηλή η ποσότητα των ερωτήσεων που διανεμήθηκε στους μαθητές. Η ερώτηση που αποκλείστηκε από κάθε παράγοντα ήταν αυτή που σε προηγούμενες έρευνες δεν είχε υψηλές φορτίσεις. Οι ερωτήσεις που συμπεριλήφθηκαν ήταν του τύπου: «Στόχος μου είναι να αναπτύσω συνεχώς τις δεξιότητές

μου» (*προσανατολισμός στη βελτίωση*), «Ίκανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνώ τους άλλους» (*ενίσχυση εγώ*), «Αρχή μου είναι ν' αποφεύγω ασκήσεις και παιχνίδια που μπορεί να με κοροϊδέψουν για τις ικανότητές μου» (*προστασία εγώ*), «Νοιώθω απόλυτα επιτυχημένος όταν κάνω κάτι σωστά και οι άλλοι με αγαπιούν» (*κοινωνική αποδοχή*). Οι τέσσερις ερωτήσεις που αποκλείστηκαν ήταν: «Όταν μαθαίνω μια άσκηση αυτό με κάνει να θέλω να προσπαθώ ακόμη περισσότερο» (*προσανατολισμός στη βελτίωση*), «Τους συμμαθητές μου πάντα θα προσπαθώ να τους ξεπερνάω» (*ενίσχυση εγώ*), «Με απασχολεί πολύ μήπως φαίνομαι ανίκανος/ανίκανη και αυτό με κάνει συχνά να ανησυχώ» (*προστασία εγώ*), «Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ένα παιχνίδι ή μια άσκηση και έτσι οι άλλοι να μ' αγαπούν» (*κοινωνική αποδοχή*).

β) *Εκτίμηση των συναισθημάτων στη ΦΑ και στη ζωή γενικότερα.* Για την εκτίμηση των συναισθημάτων τόσο στο μάθημα της ΦΑ όσο και στη ζωή γενικότερα, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης των θετικών και αρνητικών συναισθημάτων (Positive and Negative Affect Schedule, PANAS) που είχε αναπτυχθεί από τους Watson και Clark (1988). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από 20 συναισθήματα, τα οποία σύμφωνα με τους Watson και Clark (1988) φορτίζουν σε δύο παράγοντες (τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα) και η εσωτερική συνοχή των δύο κλιμάκων με βάση το τεστ του α είναι .87 και .88 αντίστοιχα. Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και στη συνέχεια έγινε αντιστροφή μετάφραση από καθηγήτρια της αγγλικής γλώσσας που είχε μητρική γλώσσα την αγγλική. Για την αξιολόγηση των συναισθημάτων στη ΦΑ οι μαθητές και μαθήτριες καλούνταν να απαντήσουν σε μία εισαγωγική πρόταση για το πως αισθάνονται κατά μέσο όρο στα μαθήματα φυσικής αγωγής, ενώ για την αξιολόγηση των συναισθημάτων τους στη ζωή καλούνταν να απαντήσουν σε μία εισαγωγική πρόταση για το πως αισθάνονται κατά μέσο όρο στη ζωή τους. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (5 = συμφωνώ απόλυτα, 1 = διαφωνώ απόλυτα) και έδειχναν το βαθμό στον οποίο ένοιωθαν τα παιδιά συναισθήματα όπως: αναστατωμένος, εκνευρισμένος, περήφανος, αποφασισμένος, λυπημένος, ντροπιασμένος. Όλα τα συναισθήματα παρουσιάζονται αναλυτικά στους Πίνακες 1 και 2.

Διαδικασία μέτρησης

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν κατά τη διάρκεια μισής περίπου διδακτικής ώρας αφού πρώτα είχε εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη του διευθυντή του σχολείου και του υπεύθυνου για εκείνη την ώρα καθηγητή. Η συμπλήρωσή τους έγινε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας υπό την επίβλεψη του ερευνητή, αφού πρώτα έγιναν στα παιδιά οι εξής επισημάνσεις: α) Η συμμετοχή τους στην έρευνα είναι

σπουδαία για τη διεξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων με σκοπό τη βελτίωση του μαθήματος της φυσικής αγωγής, β) Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα και άκρως εμπιστευτικά, γ) Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αλλά μόνο προσωπικές κρίσεις, δ) Τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν για καθαρά επιστημονικούς σκοπούς, ε) Οι μαθητές και μαθήτριες είχαν τη δυνατότητα να απευθύνουν ερωτήσεις για οτιδήποτε δεν καταλάβαιναν.

Σχεδιασμός της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε σε μία σειρά από στατιστικές δοκιμασίες: α) Παραγοντική ανάλυση για την εξέταση της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων, β) Ανάλυση αξιοπιστίας (α του Cronbach) για τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής των παραγόντων, γ) Ανάλυση συσχετίσεων (συντελεστής r του Pearson) για την διερεύνηση της δύναμης των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων.

Αποτελέσματα

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η δομική εγκυρότητα των ερωτηματολογίων συναισθημάτων εξετάστηκε με τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ανάλυσης σε κύριες συνιστώσες (Principal components analysis). Ακολούθησε περιστροφή των αξόνων τόσο ορθογώνια (varimax) όσο και πλάγια (oblique). Το κριτήριο καθορισμού των παραγόντων ήταν οι ιδιοτιμές να είναι μεγαλύτερες από 1. Για να καταμεμηθούν οι ερωτήσεις στους παράγοντες χρησιμοποιήθηκε σαν μικρότερη φόρτιση η τιμή .30.

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου του προσανατολισμού στόχων εξετάστηκε με επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση. Η εσωτερική συνοχή των παραγόντων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή α του Cronbach.

α) Ερωτηματολόγια μέτρησης προσανατολισμών στόχων.

Από την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου των προσανατολισμών στόχων προέκυψε ότι το ερωτηματολόγιο των προσανατολισμών στόχων είχε αποδεκτές τιμές στους δείκτες καλής προσαρμογής $\chi^2 = 356$, $p < .001$, $df = 164$, $\chi^2/df = 2.17$, $TLI = .937$, $CFI = .945$, $RMSEA = .050$. Τα δεδομένα αυτά επιβεβαιώνουν τη δομική εγκυρότητα του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου. Η εσωτερική συνοχή με βάση το τεστ του α ήταν .75 για το στόχο *προσωπικής βελτίωσης*, .78 για το στόχο *ενίσχυσης του εγώ*, .80 για το στόχο *προστασία του εγώ* και .90 για το στόχο *κοινωνικής αποδοχής*.

β) Ερωτηματολόγια μέτρησης των συναισθημάτων.

Αφού αφαιρέθηκαν από τις διερευνητικές παραγοντικές αναλύσεις των συναισθημάτων στη ΦΑ τα συναισθήματα σε έξαψη, ευερέθιστος και σε ε-

παγρύπνηση, και από τις αναλύσεις των συναισθημάτων στη ζωή τα θέματα σε έξαψη, περήφανος και σε επαγρύπνηση που δεν φόρτιζαν σε κανένα παράγοντα, προέκυψαν τρεις παράγοντες, τόσο στη ΦΑ (Πίνακας 1) όσο και στη ζωή γενικότερα (Πίνακας 2): Ο πρώτος παράγοντας ονομάστηκε αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα, γιατί περιλάμβανε συναισθήματα (π.χ. εχθρικός, εκνευρισμένος κ.α.), τα οποία όταν βιώνονται από τα άτομα οδηγούν σε πράξεις θυμού ή βίας. Ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε θετικά συναισθήματα (π.χ. δυνατός, ενθουσιώδης κ.α.) και ο τρίτος παράγοντας ονομάστηκε αρνητικά-παθητικά συναισθήματα, γιατί συγκροτήθηκε από δυσάρεστα συναισθήματα (π.χ. λυπημένος, ντροπιασμένος κ.α.) που βιώνονται από τα άτομα με παθητικό τρόπο. Η εσωτερική συνοχή και των τριών παραπάνω κλιμάκων ήταν ικανοποιητική, αφού ο δείκτης α του Cronbach κυμάνθηκε από .69 μέχρι .82. Έτσι, παρ' ότι στην παρούσα έρευνα δεν διαμορφώθηκε η μεγάλη κατηγορία των αρνητικών συναισθημάτων που είχε προκύψει κατά την έρευνα των Watson και Clark (1988), διαμορφώθηκαν ωστόσο δύο μικρότερες υποομάδες των αρνητικών συναισθημάτων, αυτή των αρνητικών-ενεργητικών και αυτή των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων (Πίνακες 1 και 2).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των συναισθημάτων των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα ΦΑ (φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται).

Θέματα	Παράγοντες			
	1	2	3	η^2
Αναστατωμένος	.453			.566
Εχθρικός	.779			.557
Εκνευρισμένος	.794			.692
Νευρικός	.756			.668
Ενδιαφερόμενος		.712		.522
Δυνατός		.749		.584
Ενθουσιώδης		.624		.526
Περήφανος		.568		.405
Εμπνευσμένος		.736		.553
Αποφασισμένος		.719		.578
Προσεκτικός		.680		.441
Δραστήριος		.506	-.348	.484
Λυπημένος	.347		.513	.521
Ένοχος			.587	.509
Τρομαγμένος			.737	.560
Ντροπιασμένος			.654	.496
Φοβισμένος			.864	.676
% διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	23,3	19,5	6,6	
α Cronbach	.78	.82	.79	

Πίνακας 2. Αποτελέσματα από τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση των ερωτηματολογίων των συναισθημάτων των μαθητών και μαθητριών γενικά στη ζωή

Θέματα	Παράγοντες			η ²
	1	2	3	
Αναστατωμένοι	.469			.382
Ένοχος	.346		.335	.311
Εχθρικός	.599			.363
Ευερέθιστος	.414			.271
Εκνευρισμένος	.796			.672
Νευρικός	.841			.702
Ενδιαφερόμενος		.611		.385
Δυνατός		.627		.479
Ενθουσιώδης		.440		.212
Εμπνευσμένος		.641		.420
Αποφασισμένος		.657		.455
Προσεκτικός	-.330	.600		.419
Δραστήριος		.581		.379
Λυπημένος			.566	.401
Τρομαγμένος			.795	.643
Ντροπισασμένος			.688	.466
Φοβισμένος			.833	.681
% διακύμανσης που ερμηνεύεται από τους παράγοντες	21.7	14.5	7.8	
α Cronbach	.74	.69	.74	

Σημείωση: Φορτίσεις χαμηλότερες από .30 δεν παρουσιάζονται

Συσχετίσεις

Για την εξέταση των γραμμικών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που δημιουργήθηκαν, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής του Pearson.

α) *Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων και των συναισθημάτων των μαθητών στο μάθημα ΦΑ:* Ο προσανατολισμός των μαθητών στην προσωπική βελτίωση στο μάθημα ΦΑ είχε μέ-

τρια θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα στο μάθημα ΦΑ ($r=.41, p<.01$). Αντίθετα, είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση τόσο με τα αρνητικά-παθητικά ($r=-.15, p<.01$), όσο και με τα αρνητικά-ενεργητικά ($r=-.12, p<.01$) συναισθήματα (Πίνακας 3). Ο προσανατολισμός των μαθητών στην *ενίσχυση του εγώ* στο μάθημα ΦΑ είχε θετική συσχέτιση και με τα θετικά ($r=.19, p<.01$) και με τα αρνητικά-ενεργητικά ($r=.19, p<.01$) και με τα αρνητικά-παθητικά ($r=.11, p<.01$) συναισθήματα (Πίνακας 3). Ο προσανατολισμός των μαθητών στην *προστασία του εγώ* στο μάθημα ΦΑ είχε θετική συσχέτιση με τα αρνητικά-παθητικά ($r=.23, p<.01$) και με τα αρνητικά-ενεργητικά ($r=.21, p<.01$) συναισθήματα στο μάθημα ΦΑ (Πίνακας 3). Ο προσανατολισμός των μαθητών στην *κοινωνική αποδοχή* στο μάθημα ΦΑ είχε θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα στο μάθημα της ΦΑ ($r=.27, p<.01$, Πίνακας 3).

β) *Ανάλυση των συσχετίσεων μεταξύ των προσανατολισμών στόχων στο μάθημα ΦΑ και των συναισθημάτων των μαθητών στη ζωή τους γενικότερα:* Ο προσανατολισμός των μαθητών στην *προσωπική βελτίωση* στο μάθημα της ΦΑ είχε θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα γενικά στη ζωή ($r=.40, p<.01$) και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα ($r=-.11, p<.01$, Πίνακας 4). Ο προσανατολισμός των μαθητών στην *ενίσχυση του εγώ* στο μάθημα ΦΑ είχε χαμηλή θετική συσχέτιση και με τα θετικά ($r=.15, p<.01$) και με τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ζωή ($r=.20, p<.01$, Πίνακας 4). Ο προσανατολισμός των μαθητών στην *προστασία του εγώ* στο μάθημα ΦΑ είχε θετική συσχέτιση και με τα αρνητικά-παθητικά ($r=.26, p<.01$) και με τα αρνητικά-ενεργητικά ($r=.24, p<.01$) συναισθήματα στη ζωή γενικότερα, ενώ είχε χαμηλή αρνητική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα ($r=-.15, p<.01$, Πίνακας 4). Ο προσανατολισμός των μαθητών στην *κοινωνική αποδοχή* στο μάθημα ΦΑ είχε θετική συσχέτιση με τα θετικά συναισθήματα στη ζωή ($r=.20, p<.01$, Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων και των συναισθημάτων των μαθητών και μαθητριών στο επίπεδο χώρου του μαθήματος ΦΑ.

	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΦΑ		
	Αρνητικά παθητικά	Αρνητικά ενεργητικά	Θετικά
Προσωπική βελτίωση	-.152**	-.120**	.414**
Ενίσχυση του εγώ	.112**	.190**	.191**
Προσανατολισμοί στόχων στο Επίπεδο Χώρου του Μαθήματος ΦΑ.	.232**	.217**	-.025
Κοινωνική αποδοχή	.027	.030	.274**

* $p<.05$, ** $p<.01$

Πίνακας 4. Συντελεστές συσχέτισης των προσανατολισμών στόχων στο μάθημα ΦΑ και των γενικότερων συναισθημάτων των μαθητών και μαθητριών στη ζωή.

		ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΖΩΗ		
		Αρνητικά παθητικά	Αρνητικά ενεργητικά	Θετικά
Προσανατολισμοί στόχων στο Επίπεδο Χώρου του Μαθήματος ΦΑ.	Προσωπική βελτίωση	-.111**	-.082	.405**
	Ενίσχυση του εγώ	-.002	.203**	.150**
	Προστασία του εγώ	.263**	.244**	-.156**
	Κοινωνική αποδοχή	.007	.054	.205**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Συζήτηση

Καταρχήν, επιβεβαιώθηκε η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν, τόσο για τους προσανατολισμούς στόχων όσο και για τα συναισθήματα. Επιβεβαιώθηκε δηλαδή η ύπαρξη των τεσσάρων προσανατολισμών στόχων (προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ, κοινωνική αποδοχή) στη ΦΑ, ενώ ως προς τα συναισθήματα προέκυψαν θετικές ενδείξεις για την ύπαρξη τριών μεγάλων ομάδων συναισθημάτων, των θετικών, των αρνητικών-ενεργητικών και των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων.

Επίσης, επιβεβαιώθηκαν όλες οι αναμενόμενες συσχέτισεις, άλλες σε μεγαλύτερο και άλλες σε μικρότερο βαθμό. Στο επίπεδο του μαθήματος ΦΑ φάνηκε ότι ο στόχος για *προσωπική βελτίωση* συσχετίζεται με θετικά συναισθήματα, ενώ οι στόχοι για *ενίσχυση* και *προστασία του εγώ* συσχετίζονται με αρνητικά συναισθήματα. Όταν συσχετίστηκαν οι στόχοι στο μάθημα της ΦΑ με τα συναισθήματα στη ζωή γενικότερα διαπιστώθηκε πως ο στόχος για *προσωπική βελτίωση* στο μάθημα ΦΑ σχετιζόταν περισσότερο από τους άλλους στόχους με τα θετικά συναισθήματα στη ζωή, ενώ με τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα σχετίστηκε αρνητικά ο στόχος για *προσωπική βελτίωση* και θετικά ο στόχος για *προστασία του εγώ*. Τέλος, θετική συσχέτιση με τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ζωή είχε ο στόχος για *προστασία του εγώ* και ο στόχος για *ενίσχυση του εγώ*.

Εγκυρότητα των οργάνων μέτρησης

Ως προς τη δομική εγκυρότητα της κλίμακας των προσανατολισμών στόχων επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη των τεσσάρων προσανατολισμών στόχων στη ΦΑ (προσωπική βελτίωση, ενίσχυση του εγώ, προστασία του εγώ, κοινωνική αποδοχή). Ο υπολογισμός τους συντελεστή α του Cronbach οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι κλίμακες μέτρησης των προσανατολισμών στόχων είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας που κυμάνθηκε από .75 έως .91. Τα παραπάνω αποτελέσματα σημαίνουν πως οι κλι-

μακες μέτρησης ήταν κατάλληλα διαμορφωμένες για να αξιολογούν τους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών και μαθητριών στο μάθημα της ΦΑ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε συμφωνία με πολλές έρευνες που έχουν επιβεβαιώσει στο παρελθόν την εγκυρότητα και αξιοπιστία των κλιμάκων αυτών σε ελληνικούς πληθυσμούς (Κοσμίδου, 2000; Παραιοαννου et al., 2002; Σάγκοβιτς, 2002).

Ως προς τα συναισθήματα, προέκυψαν θετικές ενδείξεις για τη δομική εγκυρότητα της αντίστοιχης κλίμακας, αφού προέκυψαν τρεις παράγοντες που ονομάστηκαν θετικά, αρνητικά-ενεργητικά και αρνητικά-παθητικά συναισθήματα αντίστοιχα. Ο όρος αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα υποδηλώνει τα συναισθήματα τα οποία όταν βιώνονται από τα άτομα οδηγούν σε πράξεις θυμού ή βίας. Τέτοια συναισθήματα μπορεί να είναι η αναστάτωση, η εχθρότητα, ο εκνευρισμός κ.α. Ο όρος αρνητικά-παθητικά υποδηλώνει δυσάρεστα συναισθήματα τα οποία βιώνονται από τα άτομα με παθητικό τρόπο. Τέτοια συναισθήματα μπορεί να είναι η λύπη, η ενοχή, ο φόβος, η ντροπή κ.α. Τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας έρχονται σε μερική συμφωνία με τις διαπιστώσεις προγενέστερης έρευνας των Watson και Clark (1988), ότι δηλαδή τα συναισθήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε δύο μεγάλες και σχετικά ανεξάρτητες ομάδες¹, τα θετικά και τα αρνητικά συναισθήματα. Μία διαφοροποίηση που προέκυψε από την παρούσα έρευνα σε σχέση με την έρευνα των Watson και Clark (1988) είναι πως η μεγάλη κατηγορία των αρνητικών συναισθημάτων χωρίστηκε δύο μικρότερες υποομάδες, αυτήν των αρνητικών-ενεργητικών και αυτήν των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων. Η διαφοροποίηση αυτή δίνει νέες προεκτάσεις και ανοίγει νέες προοπτικές για περαιτέρω έρευνα.

¹ Στην παρούσα έρευνα η συσχέτιση των «αρνητικών-ενεργητικών» με τα «αρνητικά-παθητικά» συναισθήματα ήταν χαμηλή θετική, ενώ με τα «θετικά» συναισθήματα ήταν χαμηλή αρνητική. Χαμηλή αρνητική ήταν και η συσχέτιση ανάμεσα στα «θετικά» και στα «αρνητικά» συναισθήματα στην έρευνα των Watson και Clark (1988).

Στόχοι και συναισθήματα στο μάθημα ΦΑ

Όσον αφορά στη συσχέτιση των συναισθημάτων με τους προσανατολισμούς στόχων των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ, επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση ότι ο στόχος για *προσωπική βελτίωση* στο μάθημα της ΦΑ θα συσχετιζόταν με θετικά συναισθήματα, ενώ οι στόχοι για *ενίσχυση* και *προστασία του εγώ* θα συσχετιζόταν με αρνητικά συναισθήματα.

Συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα φάνηκε πως τα θετικά συναισθήματα στο μάθημα ΦΑ σχετίζονται ισχυρά με το στόχο για *προσωπική βελτίωση* στη ΦΑ. Σε μικρότερο βαθμό τα θετικά συναισθήματα σχετίζονται θετικά με το στόχο για *κοινωνική αποδοχή* και σε ακόμη μικρότερο βαθμό με το στόχο για *ενίσχυση του εγώ* στη ΦΑ. Αντίθετα, τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στο μάθημα ΦΑ σχετίζονται θετικά και στον ίδιο περίπου βαθμό με το στόχο για *ενίσχυση* και με το στόχο για *προστασία του εγώ* στη ΦΑ. Επίσης, σχετίζονται αρνητικά με το στόχο για *προσωπική βελτίωση* στη ΦΑ.

Τέλος, παρόμοια με τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα είναι και η κατάσταση των αρνητικών-παθητικών συναισθημάτων στο μάθημα ΦΑ, τα οποία σχετίζονται θετικά και με το στόχο για *ενίσχυση* και με το στόχο για *προστασία του εγώ* στη ΦΑ, με τη διαφορά ότι τα αρνητικά-παθητικά συναισθηματά ίσως έχουν λίγο πιο ισχυρή σχέση με το στόχο για *προστασία του εγώ* από ότι με το στόχο για *ενίσχυση του εγώ* στο μάθημα ΦΑ. Κατά παρόμοιο τρόπο με τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα, τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα στη ΦΑ σχετίζονται αρνητικά με το στόχο για *προσωπική βελτίωση* στο μάθημα ΦΑ.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι θετικά συναισθήματα βιώνονται ως αποτέλεσμα κυρίως του στόχου για *προσωπική βελτίωση* στο μάθημα ΦΑ. Αντίθετα, τα παθητικά-αρνητικά συναισθήματα στη ΦΑ (λύπη, φόβος, ντροπή κ.α.) φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη σχέση με το στόχο για *προστασία του εγώ*, ενώ τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα στη ΦΑ (ανασφάλωση, εχθρότητα, εκνευρισμός κ.α.) φαίνεται να έχουν σχέση με το στόχο για *ενίσχυση* αλλά και με το στόχο για *προστασία του εγώ*.

Η θετική σχέση του στόχου για *προσωπική βελτίωση* με τα θετικά συναισθήματα και η αρνητική του σχέση με τα αρνητικά συναισθήματα διαπιστώθηκε από τη Seifert (1995) και από τους Ntoumanis και Biddle (1999α). Παρόμοια με τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας ήταν και τα συμπεράσματα των παραπάνω συγγραφέων για τον προσανατολισμό στο *εγώ*, που διαπίστωσαν ότι σχετίζεται σε μικρότερο βαθμό με τα θετικά συναισθήματα. Επιπρόσθετα, οι Ntoumanis και Biddle (1999α) συμπέραναν ότι ο προσανατολισμός στο *εγώ* σχετίζεται και με αρνητικά συναισθήματα. Τέλος, τη θετική σχέση του στόχου για *ενίσχυση του εγώ* με την επιθετική συμπεριφορά στον αθλητισμό, η οποία σε ένα μεγάλο βαθμό είναι αποτέλεσμα

των αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων, είχε διαπιστώσει σε μία έρευνά του ο Παραϊοάννου (1997).

Επειδή ο προσανατολισμός στη βελτίωση επηρεάζεται από το κλίμα παρακίνησης (Ames, 1992), αυτό πρακτικά για το μάθημα ΦΑ μπορεί να σημαίνει πως θα πρέπει να αποφεύγονται οι ανταγωνιστικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί βραχυπρόθεσμα να αυξάνουν την παρακίνηση, μακροπρόθεσμα όμως έχουν ως αποτέλεσμα τον προσανατολισμό των παιδιών στην *ενίσχυση του εγώ* και ενδεχόμενα την αποκόμιση αρνητικών-ενεργητικών συναισθημάτων. Αντιθέτως, θα πρέπει το μάθημα ΦΑ να είναι προσανατολισμένο στην προσωπική βελτίωση των παιδιών, που σχετίζεται αποκλειστικά με την αποκόμιση θετικών συναισθημάτων.

Επίσης, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται πως τα παιδιά, τα οποία προσπαθούν να προστατέψουν το *εγώ* τους, νοιώθουν αρνητικά συναισθήματα, τα οποία είναι περισσότερο παθητικά και εσωστρεφή, με πιθανό αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά στο μάθημα ΦΑ να μην εκδηλώνονται όσο τα παιδιά που κατά τη διάρκεια του μαθήματος βιώνουν αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα. Έτσι, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο στην καθημερινή πράξη του μαθητή ΦΑ, τα παιδιά που είναι περισσότερο επιθετικά ή κάνουν την περισσότερη φασαρία να μονοπωλούν το ενδιαφέρον του καθηγητή ΦΑ εις βάρος άλλων παιδιών που δεν εκδηλώνονται τόσο πολύ γιατί νοιώθουν αρνητικά-παθητικά συναισθήματα (π.χ. λύπη, φόβο κ.ά.). Γι' αυτό, οι καθηγητές ΦΑ θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα παρατηρητικοί, ώστε να εντοπίζουν τα παιδιά αυτά που σε καταστάσεις επιτευξης κλείνονται στον εαυτό τους, απομονώνονται και προκειμένου να προστατέψουν τον εαυτό τους, προσπαθούν να περνούν απαρατήρητα. Επίσης, οι καθηγητές ΦΑ θα πρέπει εφαρμόζοντας τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας (π.χ. εξατομίκευση του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων, καθορισμό ρεαλιστικών στόχων για προσωπική βελτίωση, τονίζοντας προηγούμενες επιτυχίες κ.ά.) να προσπαθούν να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα παιδιά που στη ΦΑ είναι προσανατολισμένα στην προστασία του *εγώ* να νοιώθουν ότι δεν απειλούνται και κατά συνέπεια να αρχίσουν να βιώνουν θετικά συναισθήματα.

Στόχοι στο μάθημα ΦΑ και συναισθήματα στη ζωή γενικότερα

Παρόμοια ήταν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας όταν συσχετίστηκαν οι στόχοι στο μάθημα της ΦΑ με τα συναισθήματα στη ζωή γενικότερα. Από τις αναλύσεις συσχέτισης διαπιστώθηκε πως ο στόχος για *προσωπική βελτίωση* στο μάθημα ΦΑ σχετίζονταν περισσότερο με τα θετικά συναισθήματα στη ζωή απ' ότι ο στόχος για *κοινωνική αποδοχή* και ο στόχος για *ενίσχυση του εγώ*, ενώ με

τα αρνητικά-παθητικά συναισθήματα σχετίστηκε αρνητικά ο στόχος για *προσωπική βελτίωση* και θετικά ο στόχος για *προστασία του εγώ*. Τέλος, θετική συσχέτιση με τα αρνητικά-ενεργητικά συναισθήματα είχε ο στόχος για *προστασία του εγώ* και ο στόχος για *ενίσχυση του εγώ*. Φαίνεται λοιπόν ότι ο προσανατολισμός στην *προσωπική βελτίωση* περισσότερο από όλους τους άλλους προσανατολισμούς σχετίζεται με θετικά συναισθήματα τόσο στο μάθημα της ΦΑ όσο και στη ζωή γενικότερα, κάτι που παραπέμπει στο ότι η διδασκαλία του μαθήματος ΦΑ πρέπει να καλλιεργεί αυτόν το στόχο. Οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, και όσοι είναι υπεύθυνοι για την αγωγή των παιδιών πρέπει όλα αυτά να τα έχουν υπ' όψιν και να φροντίζουν ώστε τα παιδιά να υιοθετούν τον προσανατολισμό για *προσωπική βελτίωση* σε όλους τους χώρους της ζωής τους.

Ωστόσο πρέπει να αναφερθεί πως το μικρό

δείγμα της παρούσας έρευνας, το γεγονός ότι προερχόταν κατά κύριο λόγο από αστικές περιοχές και το γεγονός ότι από κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης συμμετείχε μόνο μία τάξη, καθιστούν τα συμπεράσματά της περιορισμένης γενίκευσης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού της Ελλάδας. Γι' αυτό προτείνεται να πραγματοποιηθούν παρόμοιες έρευνες σε πληθέστερα και αντιπροσωπευτικότερα δείγματα.

Παρόμοια, αντικείμενο μελλοντικής έρευνας μπορεί να αποτελέσει και η αλληλεπίδραση των προσανατολισμών στόχων και των συναισθημάτων με άλλες μεταβλητές όπως είναι οι επιδιώξεις, οι προσδοκίες κ.α. Έτσι, θα είναι πιο εύκολο να αποσαφηνιστεί πώς συνδέονται όλες αυτές οι ψυχολογικές παράμετροι μεταξύ τους και κατά συνέπεια να δημιουργηθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το ρόλο των προσανατολισμών στόχων και τη λειτουργία τους ως κίνητρα στη συμπεριφορά των παιδιών.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Τα συναισθήματα παίζουν κυρίαρχο ρόλο στο μάθημα της ΦΑ. Από αυτά εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό η στάση που υιοθετούν τα παιδιά για τη ΦΑ και επομένως ο βαθμός συμμετοχής τους στο μάθημα. Έτσι, όταν από το μάθημα ΦΑ απορρέουν θετικά συναισθήματα (ενθουσιασμός, ευχαρίστηση, ικανοποίηση, κ.ά.), τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα, αυξάνεται η συμμετοχή τους και κατά συνέπεια παρακινούνται να συμμετέχουν σε οποιαδήποτε μορφή άσκησης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Αντίθετα, όταν από το μάθημα της ΦΑ απορρέουν αρνητικά συναισθήματα (ντροπή, θυμός, νευρικότητα κ.ά.), τα παιδιά προσπαθούν να αποφύγουν ολοένα και περισσότερο το μάθημα, υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στη ΦΑ με τελική συνέπεια να μη συμμετέχουν καθόλου σε οποιαδήποτε μορφή άσκησης στη ζωή τους γενικότερα. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φάνηκε πως θετικά συναισθήματα απορρέουν κυρίαρχα όταν τα παιδιά έχουν σαν στόχο την *προσωπική τους βελτίωση*. Γι' αυτό προτείνεται στους καθηγητές ΦΑ να επιδιώκουν μέσα από την εφαρμογή των κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας (π.χ. μείωση του βαθμού δυσκολίας των ασκήσεων, καθορισμό εφικτών στόχων για *προσωπική βελτίωση*, τονίζοντας προηγούμενες επιτυχίες κ.ά.) να καλλιεργούν στα παιδιά το στόχο για *προσωπική βελτίωση*. Να αποφεύγουν επίσης την έντονη ανταγωνιστικές δραστηριότητες που οδηγούν στην δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στην *ενίσχυση* και στην *προστασία του εγώ*, γιατί είναι πιθανό ορισμένα παιδιά στα πλαίσια ενός τέτοιου κλίματος να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Τα συναισθήματα παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη ζωή των ατόμων. Από αυτά εξαρτάται σε ένα μεγάλο βαθμό η γενικότερη ποιότητα της ζωής τους. Όταν τα άτομα βιώνουν θετικά συναισθήματα σε διάφορους χώρους της ζωής τους (π.χ. οικογένεια, σχολείο, παρέες), βρίσκουν στις πράξεις τους ένα προσωπικό νόημα και γενικά αναπτύσσουν μια πιο αισιόδοξη στάση για τη ζωή. Αντίθετα, τα άτομα που γενικά στη ζωή τους βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό αρνητικά συναισθήματα, αντιμετωπίζουν τη ζωή λιγότερο αισιόδοξα, αναπτύσσουν αμυντική στάση απέναντι στους άλλους, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις και όλα αυτά επηρεάζουν αρνητικά την ποιότητα της ζωής τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν πολύτιμα, γιατί οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι προσανατολισμοί στόχων στον αθλητισμό συσχετίζονται με τα γενικότερα συναισθήματα των παιδιών στη ζωή. Κατά συνέπεια, αξίζει τον κόπο να αναπτυχθούν παρεμβατικά προγράμματα στη ΦΑ, τα οποία θα στοχεύουν στη δημιουργία ενός κλίματος παρακίνησης που θα είναι προσανατολισμένο στην *προσωπική βελτίωση* των αθλητικών ικανοτήτων και γνώσεων. Τα προγράμματα όμως αυτά δεν αρκεί να είναι μονοδιάστατα, να επικεντρώνονται δηλαδή στη βελτίωση των αθλητικών δεξιοτήτων, αλλά θα πρέπει να έχουν και στόχο τη βελτίωση των παιδιών και έξω από το μάθημα της ΦΑ, στη ζωή τους γενικότερα. Αυτό θα συμβάλλει στη βίωση μιας θετικής ποιότητας ζωής των μαθητών, θα τους κάνει να νοιώθουν ευχάριστα και ευτυχημένοι με τη ζωή τους. Κατά συνέπεια, χρειάζεται τα παιδιά να μαθαίνουν πώς να βελτιώνουν τον εαυτό τους στο μάθημα της ΦΑ, αλλά και να μαθαίνουν πώς θα μεταφέρουν αυτήν την προσπάθεια για *προσωπική βελτίωση* στο μάθημα της ΦΑ και σε άλλους χώρους (οικογένεια, φίλοι) και σε άλλους τομείς που δεν έχουν σχέση με την επίτευξη (υπευθυνότητα, κοινωνικές σχέσεις κλπ.) άρα και στη ζωή τους γενικότερα.

Βιβλιογραφία

- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Balaguer, I., Duda, J.L., Atienza, F.L., & Mayo, C. (2002). Situational and dispositional goals as predictors of perceptions of individual and team improvement, satisfaction and coach ratings among elite female handball teams. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 293-308.
- Biddle, S.J.H., & Ntoumanis, N. (1999). Motivational climate in physical activity: A meta-analysis of cognitive and affective outcomes. *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology (part 1), Prague*, 99-101.
- Duda, J.L., Chi, L., Newton, M.L., Walling, M.D., & Catley, D. (1995). Task and ego orientation and intrinsic motivation. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.
- Duda, J.L., Martinec C., & Balaguer, I. (1999). The perceived motivational climate and psychological well-being among artistic gymnasts. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 170-172.
- Durik, A.M., & Harackiewicz, J.M. (2003). Achievement goals and intrinsic motivation: Coherence, concordance and achievement orientation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 39, 378-385.
- Elliot, J.A., & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, J.A., & Harackiewicz, J.M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Hayashi, C.T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 194-215.
- Jagacinski, C.M., & Strickland, O.J. (2000). The role of goal orientations in anticipated affective reactions to achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 12, 189-208.
- Κοσμίδου, Ε. (2000). Αποτελέσματα παρέμβασης στο μάθημα της φυσικής αγωγής με βάση το πολυδιάστατο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης. Μεταπτυχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Lazarus, R.S. (2000). Cognitive- motivational- relational theory of emotion. In Y.L. Hanin (Ed.), *Emotions in Sport* (pp. 39-63). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Magyar, T.M. & Feltz, D.L. (2003). The influence of dispositional and situational tendencies on adolescent girls' sport confidence sources. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 175-190.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S.J.H. (1999a). Affect and achievement goals in physical activity: A meta-analysis. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 315-332.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S.J.H., (1999b). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Ommundsen, Y. (2001). Self- handicapping strategies in physical education classes: the influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139-156.
- Papaioannou, A (2006). Muslim and Christian students' goal orientations in school, sport, and life, *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 250-282.
- Papaioannou, A. (1999). Towards multidimensional hierarchical models of motivation in sport. *Proceedings of the 10th European Congress of Sport Psychology (part 1), Prague*, 45-52.
- Papaioannou, A. (1997). "I agree with the referee's abuse, that's how I also beat...": Prediction of sport violence and attitudes towards sport violence. *European Yearbook of Sport Psychology*, 1, 113-129.
- Papaioannou, A., Mylousis, D., Kosmidou, E., & Tsiggilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Ψυχολογία*, 9, 494 -513.
- Παπαϊωάννου, Α, (2000). Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές: 1) Στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άσκησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας- ατέλειας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto.
- Pensgaard, A.M., & Roberts, G.S. (2003). Achievement goal orientations and the use of coping strategies among winter Olympians. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 101-116.
- Seifert, T.L. (1995). Academic goals and emotions: A test of two models. *The Journal of Psychology*, 129, 543-552.
- Σάγκοβιτς (2002). Στόχοι των μαθητών στον τομέα των συμπεριφορών υγείας. Αδημοσίευτη μετα-

- πτοχιακή διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Todorovich, J.R., & Curtner-Smith, M.D. (2002). Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupils' goal orientations. *European Physical Education Review*, 8, 119-138.
- Watson, D., & Clark, L.A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Whitehead, J., André, K.V., & Lee, M.J. (2003). Achievement perspectives and perceived ability: how far do interactions generalize in youth sport? *Psychology of Sport and Exercise*, in press.
- Wolters, C.A., Yu, S.L., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-238.
- Yoo, J. (1999). Motivational-behavioral correlates of goal orientation and perceived motivational climate in physical education contexts. *Perceptual and Motor Skills*, 89, 262-274.

