



Το Κλίμα Παρακίνησης και η Αντιλαμβανόμενη Συμπεριφορά του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής προς τους Πειθαρχημένους - Απειθαρχούς Μαθητές

Γιώργος Γιαννούδης¹, Νικόλαος Διγγελίδης², & Αθανάσιος Παπαϊωάννου²

¹ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 69100 Κομοτηνή

²ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 42100, Καρύες, Τρίκαλα

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη εξετάστηκε η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές συμπεριφορά των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) προς μαθητές που χαρακτηρίστηκαν πειθαρχημένοι - απειθαρχοί, μέσα στο πλαίσιο του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης. Επίσης, η σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με τον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών, την εσωτερική τους παρακίνηση, τις στάσεις και προθέσεις τους για πειθαρχία και τους λόγους που πειθαρχούσαν στο μάθημα. Συμμετείχαν 427 μαθητές και μαθήτριες εννιά Γυμνασίων της Θεσσαλονίκης (208 αγόρια, 219 κορίτσια, ηλικίας 14 ± 0.5 ετών), οι οποίοι συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια που κατέγραφαν την εσωτερική παρακίνηση, τον προσωπικό τους προσανατολισμό στο μάθημα, τους λόγους για τους οποίους πειθαρχούσαν στο μάθημα, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, το αντιλαμβανόμενο κλίμα για πειθαρχημένους και απειθαρχούς μαθητές, τις στάσεις και προθέσεις για πειθαρχία και την αντιλαμβανόμενη αθλητική τους ικανότητα. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν προηγούμενες έρευνες που υποστηρίζουν ότι ένα κλίμα παρακίνησης, που δίνει έμφαση στη μάθηση, σχετίζεται με αντιλήψεις για ίση αντιμετώπιση όλων των μαθητών. Η αντίληψη για έμφαση του καθηγητή στη μάθηση, είχε θετική σχέση με την ισοτιμή αντιμετώπιση όλων των μαθητών, την πειθαρχημένη συμπεριφορά, τους αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας, τη θετική στάση και πρόθεση για πειθαρχία, τη διασκέδαση και την προσπάθεια στο μάθημα. Οι πειθαρχημένοι είχαν υψηλότερα σκορ στον προσανατολισμό στη μάθηση, διασκέδαζαν και προσπαθούσαν περισσότερο, υιοθετούσαν περισσότερο αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας, είχαν θετικότερη αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα σε σύγκριση με τους απειθαρχούς.

Λέξεις κλειδιά: *κλίμα και προσανατολισμός μαθήματος, προσδοκίες, πειθαρχία, αυτοκαθορισμός, ισοτιμία ευκαιριών*

The Motivation Climate and Perceived Sport Teachers' Behavior toward Disciplined - Undisciplined Students

Georgios Giannoudis¹, Nikolaos Digelidis², & Athanasios Papaioannou²

¹Department of Physical Education & Sport Science, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas

²Department of Physical Education & Sport Science, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

The purpose of the present study was to examine the function of the perceived expectations of physical education teachers towards students who were characterized either as disciplined or undisciplined. In other words, which were the consequences of their expectations on attitudes, perceptions, intentions towards the physical education lesson and the students' discipline and reasons for being disciplined. Moreover, it was examined students' effort, enjoyment, perceived motivational climate and the perceptions of teachers' differential treatment towards disciplined and undisciplined students. In this study the sample was consistent from 427 ninth grade students (208 boys, 219 girls) from 9 junior high schools of Northern Greece. Results indicated that perceptions of mastery-oriented climate were positively related to the reported enjoyment and effort as well as to the students' task orientation and self-determined reasons for being disciplined. At the same time, mastery-oriented climate was negatively correlated to the negative treatment toward the undisciplined ones. The students who were disciplined, enjoyed their self, tried more, had higher scores in perceived competence scale, had more positive attitudes and intention for discipline than those undisciplined. Moreover, disciplined students were more tasks-oriented and had more self-determined reasons for being disciplined compared with the undisciplined students.

Key words: *motivation climate, expectations, discipline, self-determination, equal opportunities*

Εισαγωγή

Οι προσδοκίες, οι οποίες μπορεί να έχουν θετική ή αρνητική μορφή, είναι ένας πολύ ισχυρός μηχανισμός κατηγοριοποίησης των ανθρώπων και πηγάζουν από κοινωνικά και προσωπικά στερεότυπα (Williams, 1989). Αφορούν την ικανότητα, το φύλο, την εξωτερική εμφάνιση, την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, το ιστορικό του, τη φυλετική καταγωγή του ατόμου και γενικότερα οτιδήποτε χαρακτηρίζει και ομαδοποιεί ένα άτομο. Στο σχολικό περιβάλλον, οι αρνητικές προσδοκίες μπορεί να έχουν αρνητική επίπτωση στις ομάδες των μαθητών προς τις οποίες απευθύνονται (Williams, 1989). Κατά τους Martinek, Crowe και Rejeski (1982), ο δάσκαλος εκφράζει αρνητικές προσδοκίες προς μια ομάδα μαθητών, είτε λόγω των προσωπικών του στερεοτύπων που φέρει έναντι αυτής της ομάδας, είτε για να προστατέψει την προσωπική του εικόνα και το εκπαιδευτικό του έργο από μια πιθανή αποτυχία.

Οι εκφρασμένες προσδοκίες των δασκάλων προς τους μαθητές συμβάλουν στη λειτουργία ενός ψυχολογικού μηχανισμού, που είναι γνωστό ως «φαινόμενο του Πυγμαλίων» ή ως «αυτό - εκπληρούμενη προφητεία» (Brophy & Good, 1974). Οι προσδοκίες είναι το ψυχολογικό, δυαδικό φαινόμενο της αλληλεπίδρασης δασκάλου - μαθητή, κατά τη λειτουργία του οποίου ο μαθητής έχει τέτοια απόδοση, που είναι σύμφωνη με τις αρχικές προσδοκίες (θετικές ή αρνητικές) που εξέφρασε για αυτόν ο δάσκαλός του. Είναι η επίδραση της δύναμης, της εξουσίας και του κύρους που φέρει ο δάσκαλος πάνω στον μαθητή. Οι προσδοκίες του δασκάλου προς τις ομάδες εκφράζονται με διαφοροποίηση της συμπεριφοράς αυτού. Αυτή τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς την αντιλαμβάνεται ο μαθητής, τη μεταφράζει και την αποδίδει συνήθως στον εαυτό του, σε μόνιμα και σταθερά του χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και σε ένα βαθμό να προσαρμόζει την απόδοση και την εικόνα του σύμφωνα με τις εκφρασμένες αρχικές προσδοκίες του δασκάλου (Martinek, 1989). Η επιβεβαίωση των προσδοκιών ανατροφοδοτεί και παγιώνει τις αρχικές προσδοκίες και κατ' επέκταση την άνιση και διαφοροποιημένη συμπεριφορά του δασκάλου. Προϋπόθεση της λειτουργίας του φαινόμενου των προσδοκιών είναι η διάρκεια στο χρόνο και η μεγάλη συχνότητα στην έκφραση των προσδοκιών (Brophy & Good, 1970, 1974).

Οι προσδοκίες του δασκάλου προς τους μαθητές αποτέλεσαν από τα αγαπημένα αντικείμενα μελέτης στις προηγούμενες δεκαετίες. Η λειτουργία των προσδοκιών εξετάστηκε σε σχέση με την ικανότητα των μαθητών (Martinek & Karper, 1984a, 1984b, 1986), την ελκυστικότητα του σώματός τους (Martinek, 1981) και του φύλου τους (Williams, 1989,

1993). Όλες οι παραπάνω μελέτες επιβεβαίωσαν την άποψη ότι η έκφραση προσδοκιών προς κατηγοριοποιημένες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές με τη μορφή της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ) απέναντι στις ομάδες των μαθητών. Επειδή για διαφορετικές ομάδες μαθητών εκφράζονται διαφορετικές προσδοκίες, αυτό έχει επίπτωση, θετική ή αρνητική, στην απόδοση των μαθητών, καθώς εκείνοι που θεωρούνται υψηλών προσδοκιών, φαίνεται να ευνοούνται από τους ΚΦΑ, σε σύγκριση με εκείνους που θεωρούνται χαμηλών προσδοκιών.

Το ζήτημα της πειθαρχίας και της αποδεκτής συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολείο, είναι ένα ζήτημα πρώτης προτεραιότητας για την εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, η ίδια η συμπεριφορά του μαθητή, μπορεί να αποτελέσει μια αφορμή για να χαρακτηριστεί αυτός ως πειθαρχημένος ή απειθαρχος, να καταταχθεί δηλαδή σε μια κατηγορία υψηλών ή χαμηλών προσδοκιών. Η έννοια της πειθαρχίας είναι γενική και αφηρημένη και κατά καιρούς έχει διαφορετική σημασία και αξία. Παλαιότερα, είχε την σημασία του καταναγκασμού, της υποταγής ή ήταν συνώνυμο της υπακοής. Τα τελευταία όμως χρόνια, μέσα από μοντέλα με κατεύθυνση την εσωτερική πειθαρχία και την προσωπική και κοινωνική βελτίωση του μαθητή, ταυτίζεται με την εσωτερική πειθαρχία, την υπευθυνότητα και τον αυτοέλεγχο. Το μοντέλο της ηθικής διαπαιδαγώγησης μέσα από ηθικά διλήμματα (Weiss & Bredemeier, 1983), όπως και αυτό της υπευθυνότητας (Hellison, 1985), έδωσαν μια νέα προοπτική στο ζήτημα της παρακίνησης, της εσωτερικής πειθαρχίας και της υπευθυνότητας των μαθητών.

Ιδιαίτερα ο Hellison (1985), πρότεινε ένα μοντέλο ενεργής ένταξης του απειθαρχου μαθητή στην τάξη μέσα από μια σειρά βημάτων - επιπέδων. Στο χαμηλότερο επίπεδο υπεύθυνης συμπεριφοράς, το επίπεδο 0, το επίπεδο της ανευθυνότητας, βρίσκεται ο μαθητής όταν συμπεριφέρεται αντικοινωνικά και παρεμποδίζει την ομαλή λειτουργία του μαθήματος. Από το επίπεδο αυτό γίνεται προσπάθεια ο μαθητής βοηθηθεί ώστε να περάσει από μια σειρά επιπέδων υπευθυνότητας. Να περάσει από το επίπεδο 1, το επίπεδο της συμμετοχής, στο οποίο θα παρίσταται στο μάθημα χωρίς να παρενοχλεί τους άλλους. Στη συνέχεια να περάσει από το επίπεδο 2, το επίπεδο του αυτοελέγχου, όπου ο μαθητής συμμετέχει στο μάθημα και ελέγχει τον εαυτό του, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του. Στη συνέχεια να περάσει από ένα ανώτερο επίπεδο, το επίπεδο 3, της υπευθυνότητας στο οποίο θα αυτο-ελέγχεται και θα συμμετέχει χωρίς την άμεση επίβλεψη του ΚΦΑ. Στόχος του μοντέλου είναι ο μαθητής να βρεθεί κάποια στιγμή στο ανώτερο επίπεδο υπευθυνότητας, το επίπεδο 4 που είναι το επίπεδο της

φροντίδας των άλλων. Στο επίπεδο αυτό ο μαθητής όχι μόνο αυτό – ελέγχεται, συμμετέχει ενεργά χωρίς την παρουσία του δασκάλου αλλά νοιάζεται, βοηθά, φροντίζει, προσφέρει στους άλλους.

Οι κοινωνικές γνωστικές θεωρίες για την παρακίνηση τα τελευταία χρόνια ασχολήθηκαν με την έννοια της επίτευξης στο σχολείο, το ρόλο της αντίληψης του ατόμου για την ικανότητά του και για τη σημασία της ερμηνείας που δίνει το άτομο σε ένα επίτευγμά του (Dweck & Elliott, 1983; Elliott & Dweck, 1988; Nicholls, 1984a, 1984b, 1989). Το κεντρικό σημείο αυτών των θεωριών είναι ο διαφορετικός τρόπος που το άτομο κρίνει την ικανότητά του και το πως συνδέει αυτήν με την επιτυχία και την επίτευξη των στόχων του, στους τομείς που δραστηριοποιείται. Προτείνουν δυο ειδών προσανατολισμών σε στόχους επίτευξης, τον προσανατολισμό στη μάθηση (learning or mastery orientation) ή στη δουλειά (task orientation) και τον προσανατολισμό στην επίδοση (performance orientation) ή στο εγώ (ego orientation). Άτομα που υιοθετούν έναν προσανατολισμό στη μάθηση, δουλεύουν σκληρά για να βελτιωθούν στις δεξιότητες αλλά και να μάθουν καινούργιες, θεωρούν την προσπάθεια μεγαλύτερη αιτία της επιτυχίας και νοιώθουν ικανοποίηση με τη βελτίωση της ικανότητάς τους. Προσελκύονται από την εσωτερική δομή της δράσης και όχι από το αποτέλεσμα αυτής, είναι άτομα αυτοκαθοριζόμενα, βρίσκουν ευχαρίστηση που απορρέει από την ενασχόληση με την εξάσκηση (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991) και πειθαρχούν κυρίως για εσωτερικούς λόγους (Papaioannou, 1998a). Άτομα που υιοθετούν ένα προσανατολισμό στο εγώ, θεωρούν επιτυχία την καλύτερη επίδοση, την επικράτηση και το ξεπέρασμα της επίδοσης των άλλων, έχουν εξωτερικά κίνητρα για να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα, δεν ενδιαφέρονται τόσο για τη βελτίωση της δικής τους επίδοσης, αλλά έχουν τη νίκη μερικές φορές και σαν αυτοσκοπό (Deci et al., 1991). Πειθαρχούν με βάση τους κανόνες, τη βαθμολογία, την απειλή, το φόβο της ταπείνωσης και της μείωσης του κύρους που θέλουν να απολαμβάνουν (Papaioannou, 1998a). Παιδιά μεγαλύτερα από 11 ετών, έχουν πλέον αναπτύξει την ικανότητα να κρίνουν την ικανότητά τους με τους δυο αυτούς τρόπους επίτευξης (Nicholls, 1989).

Η αντιμετώπιση των κατηγοριοποιημένων ομάδων μαθητών από το ΚΦΑ, σε σχέση με το αντιλαμβανόμενο κλίματος παρακίνησης, ήταν αντικείμενο μελέτης δυο ερευνών από τον Papaioannou (1995, 1998b), ως προς την ικανότητα η πρώτη και ως προς το φύλο η δεύτερη. Το κοινό συμπέρασμα και των δυο ερευνών ήταν ότι, όταν δίνεται έμφαση από το διδάσκοντα στην κοινωνική σύγκριση, στον ανταγωνισμό και στην επίδοση, υπάρχει διαφορετική, άνιση αντιμετώπιση των μαθητών.

Αντίθετα, όταν το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης δίνει έμφαση στη μάθηση, δίνεται στους μαθητές η αντίληψη για μια ίση αντιμετώπισή τους.

Ο Papaioannou (1998a) εξέτασε τη σχέση του κλίματος παρακίνησης με τους λόγους για τους οποίους οι μαθητές πειθαρχούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Βασίστηκε στη θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985, 1991; Deci, Ryan, & Williams, 1996; Deci et al., 1991; Ryan, & Deci, 2000; Vallerand, Deci, & Ryan, 1987), που υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά καθορίζεται και μορφοποιείται από 5 λόγους: α) εσωτερικούς (ευχαρίστηση – ικανοποίηση – διασκέδαση), β) προσδιορισμένους λόγους (προσωπικές αξίες, στόχοι), γ) λόγους εσωτερικής πίεσης (φόβος, ντροπή, ενοχή, αμηχανία), δ) εξωτερικούς (εξωτερικές αμοιβές, υποταγή στους κανόνες, φόβος για τιμωρία) και ε) απουσία λόγων πειθαρχίας (συναίσθημα έλλειψης ελέγχου, ότι είναι αδιάφορο και ξένο στο άτομο). Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, οι μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στη μάθηση, είχαν περισσότερους αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας (εσωτερικούς, φροντίδας, υπευθυνότητας). Από την άλλη πλευρά, μαθητές που ήταν προσανατολισμένοι στο εγώ, δεν είχαν λόγους για τους οποίους θα έπρεπε να πειθαρχήσουν, παρά μόνο αν θα έπρεπε να τους επιβληθούν κυρώσεις (εξωτερικοί λόγοι πειθαρχίας). Επιπλέον, η αντίληψη των μαθητών για προσανατολισμό του ΚΦΑ στη μάθηση, ήταν θετικά συσχετισμένη με στρατηγικές που προωθούσαν τα εσωτερικά κίνητρα για πειθαρχία και τους αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας. Με λίγα λόγια, μια τάξη που ενδιαφέρεται να μάθει είναι, κατά κανόνα, πειθαρχημένη.

Και άλλες μελέτες ερευνήσαν τη σχέση κλίματος παρακίνησης, ισότητας και πειθαρχίας (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, & Santos-Rosa, 2004; Murcia, Villodre, Galindo, Gimeno, & Pérez, 2008) καταλήγοντας σε αντίστοιχα συμπεράσματα. Δηλαδή, το κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ, σχετίζεται θετικά με την απειθαρχη συμπεριφορά και την αντίληψη της διαφορετικής αντιμετώπισης αγοριών και κοριτσιών στην τάξη της φυσικής αγωγής. Επίσης, ένα τέτοιο κλίμα παρακίνησης σχετίζεται αρνητικά με την αντίληψη ίσης αντιμετώπισης των μαθητών και της πειθαρχημένης συμπεριφοράς. Αντίθετα, το κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση, συνδέεται με την πειθαρχία και την αντίληψη για ίση αντιμετώπιση των μαθητών.

Σκοπός της έρευνας ήταν: α) να εξετασθεί η σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με την αντίληψη για διαφορετική αντιμετώπιση των πειθαρχημένων και απειθαρχων μαθητών από τους ΚΦΑ, β) να εκτιμηθεί η επίδραση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης στη διαμόρφωση των προσωπικών προσανατολισμών

των μαθητών, στη στάση και πρόθεσή τους για πειθαρχία, στους λόγους για τους οποίους πειθαρχούν, γ) να αναζητηθούν οι πιθανές διαφορές μεταξύ πειθαρχημένων - απειθαρχών μαθητών, ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, στη στάση και πρόθεση για πειθαρχία, στους λόγους πειθαρχίας, στα εσωτερικά κίνητρα για συμμετοχή στο μάθημα, στους προσωπικούς προσανατολισμούς τους.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν: α) η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση είναι ταυτισμένη με την αντίληψη για ισοτίμη αντιμετώπιση από τους ΚΦΑ των πειθαρχημένων και των απειθαρχών μαθητών, β) η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση θα έχει θετική σχέση με την υιοθέτηση από τους μαθητές ενός αντίστοιχου προσωπικού προσανατολισμού, με τη διασκέδαση, την προσπάθεια και την υψηλή αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα, γ) η αντίληψη για ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση θα έχει θετική σχέση με την πειθαρχημένη συμπεριφορά των μαθητών, με θετικές στάσεις και προθέσεις για πειθαρχία και υιοθέτηση αυτοκαθοριζόμενων λόγων πειθαρχίας, δ) οι πειθαρχημένοι μαθητές, σε σύγκριση με τους απειθαρχούς, θα υιοθετούσαν περισσότερο έναν προσανατολισμό στη μάθηση, θα είχαν περισσότερο αυτοκαθοριζόμενους λόγους για να πειθαρχούν, θα διασκέδαζαν και θα προσπαθούσαν περισσότερο, θα είχαν θετικότερη στάση και πρόθεση για την πειθαρχία, θα είχαν θετικότερη αντίληψη για την αθλητική τους ικανότητα και ε) ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια, θα υπήρχε διαφορά στους λόγους πειθαρχίας, στην αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα και στον προσωπικό προσανατολισμό.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα πήραν μέρος 427 μαθητές και μαθήτριες (208 αγόρια, 219 κορίτσια, ηλικίας 14 ετών (± 0.5 έτη), της Γ' Γυμνασίου, από 9 σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης και 13 ΚΦΑ (10 άνδρες -3 γυναίκες). Η έρευνα έγινε μετά από σχετική άδεια που εκδόθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας.

Μετρήσεις

Ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι μαθητές:

1) *Προσπάθεια και διασκέδαση*. Ερωτηματολόγιο μέτρησης της εσωτερικής παρακίνησης με 9 θέματα που μετρούσαν την προσπάθεια (π.χ. Προσπαθώ πολύ σκληρά στο μάθημα της γυμναστικής) και διασκέδαση (π.χ. Όταν κάνω το μάθημα της γυμναστικής σκέφτομαι πόσο πολύ μου αρέσει). Το ερωτηματολόγιο είναι μέρος του ερωτηματολογίου

IMI (Intrinsic Motivation Inventory) 20 θεμάτων των McAuley και Tammem (1989). Η κλίμακα αυτή του ερωτηματολογίου έχει δοκιμασθεί στον ελληνικό πληθυσμό και έχει αποδείξει της ψυχομετρικές της ιδιότητες (Digelidis & Papaioannou, 1999; Papaioannou & MacDonald, 1993). Οι μαθητές απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα».

2) *Προσωπικοί προσανατολισμοί μαθητών*. Το ερωτηματολόγιο των «Προσωπικών Προσανατολισμών» ή «Στόχων Επίτευξης» (*goal orientations*) ή (*TEOSQ: Task & Ego Orientation in Sport Questionnaire*), χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των προσωπικών προσανατολισμών των μαθητών. Έχει προέλθει από τη δουλειά της Duda (1989a) και αποτελείται από δύο παράγοντες: α) προσανατολισμός στη μάθηση (π.χ. αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στη γυμναστική όταν... μαθαίνω μια νέα άσκηση και αυτό με κάνει να ασκηθώ περισσότερο) και β) προσανατολισμός στο εγώ (π.χ. αισθάνομαι απόλυτα επιτυχημένος ή επιτυχημένη στη γυμναστική όταν μπορώ να τα πάω καλύτερα από τους φίλους μου). Ο συνολικός αριθμός των ερωτήσεων ήταν δεκατρείς (13). Οι απαντήσεις των μαθητών δόθηκαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Οι κλίμακες αυτές έχουν δοκιμασθεί με επιτυχία στην ελληνική γλώσσα σε διάφορες έρευνες (Papaioannou & McDonald, 1993; Papaioannou & Theodorakis, 1996; Digelidis & Papaioannou, 1999; Διγγελιδής & Παπαϊωάννου, 2002).

3) *Αυτό - αναφορές μαθητών* σχετικά με το βαθμό που ο κάθε μαθητής πειθαρχεί στο μάθημα, πόσο κατά τη γνώμη του είναι πειθαρχημένος (π.χ. Πόσο συχνά πειθαρχείς σ' αυτή την τάξη γυμναστικής;) με τρία θέματα και πόσο ευχαριστημένοι είναι οι άλλοι από τη συμπεριφορά του (π.χ. Πόσο συχνά θεωρείς ότι ο καθηγητής σου στη γυμναστική είναι ευχαριστημένος από τη συμπεριφορά σου στο μάθημα της γυμναστικής;) με δύο θέματα. Οι μαθητές απαντούσαν μέσα από μια επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το «Πάρα πολύ» έως «Καθόλου». Με βάση τα σκορ σ' αυτές τις αυτό - αναφορές οι μαθητές χωρίστηκαν στις δύο κατηγορίες «πειθαρχημένοι» - «απειθαρχοί».

4) *Ερωτηματολόγιο λόγων πειθαρχίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής* (Papaioannou, 1998a) με 26 θέματα. Οι παράγοντες ήταν α) εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας, με 8 θέματα (π.χ. «γιατί θέλω να μάθω νέες ασκήσεις και παιχνίδια»), β) εξωτερικοί λόγοι με 4 θέματα (π.χ. «γιατί έτσι ο γυμναστής δεν θα ουρλιάξει σε μένα»), γ) οι μη λόγοι πειθαρχίας με 3 θέματα (π.χ. «πραγματικά δεν ξέρω γιατί πειθαρχώ»), δ) λόγοι εσωτερικής πίεσης με 3 θέματα («γιατί ντρέπομαι αν δεν το κάνω»), ε) λόγοι υπευθυνότη-

τας με 4 θέματα (π.χ. «γιατί προσπαθώ να είμαι υπεύθυνο άτομο») και στ) λόγοι φροντίδας (π.χ. «γιατί είναι σημαντικό για μένα να βελτιώνεται όλη η τάξη»), με 4 θέματα. Οι μαθητές απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα».

5) *Αντίληψη Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα της φυσικής αγωγής (perceived motivational climate in Physical Education classes)*. Το ερωτηματολόγιο «Αντίληψης Κλίματος Παρακίνησης στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής» LAPOPEQ (*Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire*) του Παραϊοαννου (1994), χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη της αντίληψης των παιδιών σχετικά με τον προσανατολισμό του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη μάθηση ή την επίδοση. Αποτελείται από δύο παράγοντες και δεκατρείς (13) ερωτήσεις. Συγκεκριμένα, περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις για την αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση (π.χ. «Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής... ο/η γυμναστής ικανοποιείται περισσότερο όταν οποιοσδήποτε μαθητής μαθαίνει κάτι καινούργιο») και έξι (6) ερωτήσεις για την αξιολόγηση του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στην επίδοση (π.χ. «Σ' αυτή την τάξη γυμναστικής... ο/η γυμναστής επαινεί τους μαθητές ή τις μαθήτριες όταν τα καταφέρνουν καλύτερα από τους συμμαθητές ή συμμαθήτριές τους»). Οι απαντήσεις δίνονται σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί με επιτυχία και σε άλλη έρευνα στο χώρο της φυσικής αγωγής (Παρασκευοπούλου, 2005).

6) *Ερωτηματολόγιο Αντιλαμβανόμενου Κλίματος στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής σχετικά με την απόδοση*
 α) των πειθαρχημένων και β) των απειθαρχών μαθητών. Τα δύο αυτά ερωτηματολόγια ήταν τροποποίηση εκείνων που φτιάχτηκαν για να εξεταστεί η αντιμετώπιση των αγοριών και των κοριτσιών στο μάθημα της φυσικής αγωγής (Παραϊοαννου, 1998b). Εδώ στη θέση των «αγόρια - κορίτσια» μπήκαν το «πειθαρχημένοι - απειθαρχοί». Περιλάμβανε 31 ερωτήσεις που κατέγραφαν την αντίληψη των μαθητών για το πώς αντιμετωπίζονται από τον ΚΦΑ, οι πειθαρχημένοι, στο ένα ερωτηματολόγιο και οι απειθαρχοί μαθητές στο άλλο. Αυτά κατέγραφαν την αντίληψη: α) για αρνητική συμπεριφορά (7 θέματα, π.χ. «...ο γυμναστής σκεύεται κριτική στους απειθαρχούς μαθητές»), β) επικέντρωση (6 θέματα, π.χ. «...το μάθημα γίνεται για να βολέψει κυρίως τους απειθαρχούς»), γ) προσαρμογή (3 θέματα, π.χ. «...το μάθημα είναι κομμένο και ραμμένο στα μέτρα των απειθαρχών μαθητών»), δ) αυτονομία (3 θέματα) (π.χ. «...ο γυμναστής δίνει στους απειθαρχούς την ευκαιρία την ευκαιρία να επιλέξουν

τις ασκήσεις και τα παιχνίδια που θέλουν»), ε) παρακίνηση (5 θέματα) (π.χ. «...οι απειθαρχοί βρίσκουν ότι το μάθημα αξίζει πραγματικά»), στ) ενθάρρυνση (5 θέματα) (π.χ. «...ο γυμναστής βοηθάει τους απειθαρχούς στο να μάθουν καινούργιες ασκήσεις και παιχνίδια των απειθαρχών και των πειθαρχημένων μαθητών»). Οι μαθητές απαντούσαν μέσα από μια επταβάθμια κλίμακα τύπου Likert από το «Πάρα πολύ» έως το «Καθόλου»

7) *Ερωτηματολόγιο στάσεων των μαθητών για την πειθαρχία*. Χρησιμοποιήθηκε μια προσαρμοσμένη μορφή της κλίμακας των στάσεων για την άσκηση του Theodorakis, (1994) με μια αλλαγή του «Για μένα το να γυμνάζομαι τακτικά τους επόμενους 12 μήνες είναι...» που έγινε «Το να πειθαρχώ στο μάθημα της γυμναστικής είναι...» σε τέσσερις επταβάθμιες κλίμακες σημασιολογικής διαφοροποίησης («καλό - κακό», «υγιεινό - ανθυγιεινό», «δυσάρεστο - ευχάριστο», «χρήσιμο - άχρηστο»).

8) *Ερωτηματολόγιο προθέσεων των μαθητών για πειθαρχία στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Όπως και προηγουμένως και σ' αυτή την κλίμακα, που αναπτύχθηκε από τον Theodorakis (1994), και τα θέματα από «σκοπεύω να γυμνάζομαι τακτικά τους επόμενους 12 μήνες» και «είμαι αποφασισμένος να γυμνάζομαι τακτικά τους επόμενους 12 μήνες» έγιναν «Σκοπεύω να πειθαρχώ στο μάθημα της γυμναστικής», «Είμαι αποφασισμένος να πειθαρχώ στο μάθημα της γυμναστικής», «Θα προσπαθήσω να πειθαρχώ στο μάθημα της γυμναστικής» σε επταβάθμιες κλίμακες από το «πολύ πιθανό» έως το «πολύ απίθανο».

9) *Ερωτηματολόγιο για την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα* (Fox & Corbin, 1989). Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να δίνει μια εικόνα για το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του, αν έχει δηλαδή υψηλή ή χαμηλή αντίληψη για την αθλητική του ικανότητα. Χρησιμοποιήθηκε μόνο ο παράγοντας «αντίληψη αθλητικής ικανότητας» με 6 ερωτήσεις σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert, από το «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι το «διαφωνώ απόλυτα». Η δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου έχει εξεταστεί και σε προηγούμενες έρευνες (π.χ. Παραϊοαννου & MacDonald, 1993; Diggelidis & Παραϊοαννου, 1999; Διγγελίδης & Παπαϊωάννου, 2002).

Διαδικασία

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε μετά από την εξασφάλιση σχετικής άδειας από το Υπουργείο Παιδείας, τη συγκατάθεση των διευθυντών των σχολείων και την αποδοχή των ΚΦΑ να συμμετάσχουν σ' αυτήν. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε περίπου 20 - 30 λεπτά, έγινε μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, όπου δεν παραβρισκόταν οι ΚΦΑ, για να μην επηρεάσουν με την παρουσία

τους μαθητές. Στους μαθητές δόθηκαν οι κατάλληλες εξηγήσεις για τα ερωτηματολόγια και γενικότερα για το σκοπό της έρευνας. Τονίστηκε ότι τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι μαθητές έπρεπε να περιγράψουν αυτό που συνέβαινε στη δική τους τάξη.

Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 11.0 για Windows. Το τεστ του άλφα (Cronbach, 1951) χρησιμοποιήθηκε προκειμένου να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων, ενώ έγινε διερευνητική παραγοντική ανάλυση κυρίων αξόνων (principal components), με πλάγια περιστροφή, για να εξετασθεί η δομική εγκυρότητα στα ερωτηματολόγια: α) αντιλαμβανόμενο κλίμα στο μάθημα της φυσικής αγωγής για τους πειθαρχημένους και τους απειθαρχους μαθητές, β) αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, γ) λόγοι πειθαρχίας στο μάθημα, με ιδιοτιμές που έπρεπε να είναι μεγαλύτερες του 1.00. Η γραμμική σχέση μεταξύ των μεταβλητών όλων των ερωτηματολογίων εξετάστηκε από το συντελεστή συσχέτισης του Pearson, ενώ για να ερευνηθούν διαφορές μεταξύ των ομάδων χρησιμοποιήθηκαν t-tests για ανεξάρτητα δείγματα.

Αποτελέσματα

Από την παραγοντική ανάλυση που έγινε στα δυο ερωτηματολόγια για το αντιλαμβανόμενο κλίμα στο μάθημα της φυσικής αγωγής, για τους πειθαρχημένους και τους απειθαρχους μαθητές, προέκυψαν 4 παράγοντες που, στο μεν πρώτο, για τους πειθαρχημένους εξηγούσαν το 53% της συνολικής διακύμανσης, ενώ στο δεύτερο, για τους απειθαρχους, εξηγούσαν το 55% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας που ερμήνευε στο ερωτηματολόγιο για τους πειθαρχημένους το 26.47% και σ' αυτό των απειθαρχών το 24.79% της συνολικής διακύμανσης, συγκροτήθηκε από έντεκα θέματα και ονομάστηκε «*επικέντρωση - ενθάρρυνση*». Ο δεύτερος παράγοντας, που ερμήνευε στο ερωτηματολόγιο για τους πειθαρχημένους το 14.25% και στο ερωτηματολόγιο για τους απειθαρχους το 12.37% της συνολικής διακύμανσης, συγκροτήθηκε από επτά θέματα, ονομάστηκε «*αρνητική συμπεριφορά*». Ο τρίτος παράγοντας, που ερμήνευε στο ερωτηματολόγιο για τους πειθαρχημένους το 8.87% και στο ερωτηματολόγιο για τους απειθαρχους το 8.14% της συνολικής διακύμανσης, συγκροτήθηκε από έξι θέματα, ονομάστηκε «*προσαρμογή - αυτονομία*». Ο τέταρτος παράγοντας, που ερμήνευε στο ερωτηματολόγιο για τους πειθαρχημένους το 5.24% και στο ερωτηματολόγιο για τους απειθαρχους το 3.65% της συνολικής διακύμανσης, συγκροτήθηκε από πέντε θέματα και ονομάστηκε «*παρακίνηση*».

Στην παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου για το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης, προέκυψαν δύο παράγοντες που ερμήνευαν το 47.77% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας ερμήνευε το 32.85% της συνολικής διακύμανσης με επτά θέματα και ονομάστηκε «*προσανατολισμός στη μάθηση*» και ο δεύτερος, ερμήνευε το 14.92% της συνολικής διακύμανσης, με έξι θέματα και ονομάστηκε «*προσανατολισμός στο εγώ*».

Στην παραγοντική ανάλυση, για τους λόγους πειθαρχίας στο μάθημα της φυσικής αγωγής, προέκυψαν έξι παράγοντες που ερμήνευαν το 66.05% της συνολικής διακύμανσης. Ο πρώτος παράγοντας, ερμήνευε το 29.98% της συνολικής διακύμανσης, με οκτώ θέματα και ονομάστηκε «*εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας*». Ο δεύτερος παράγοντας, ερμήνευε το 12.79% της συνολικής διακύμανσης με τέσσερα θέματα και ονομάστηκε «*εξωτερικοί λόγοι πειθαρχίας*». Ο τρίτος παράγοντας, ερμήνευε το 6.96% της συνολικής διακύμανσης, με τρία θέματα και ονομάστηκε «*μη λόγοι πειθαρχίας*». Ο τέταρτος παράγοντας ερμήνευε το 6.44% της συνολικής διακύμανσης με τρία θέματα και ονομάστηκε «*λόγοι εσωτερικής πίεσης*». Ο πέμπτος παράγοντας που ερμήνευε το 5.29% της συνολικής διακύμανσης με τέσσερα θέματα ονομάστηκε «*πειθαρχία για λόγους φροντίδας*» και τέλος ο έκτος που ερμήνευε το 4.58% της συνολικής διακύμανσης, με τέσσερα θέματα, ονομάστηκε «*πειθαρχία για λόγους υπευθυνότητας*».

Όλοι οι παράγοντες παρομοίασαν ικανοποιητικούς δείκτες εσωτερικής συνοχής (τεστ α του Cronbach), οι οποίοι υπάρχουν σ' όλους τους παρακάτω πίνακες. Όλα τα θέματα συνέβαλαν θετικά στη βελτίωση της αξιοπιστίας του κάθε παράγοντα. Η γραμμική σχέση που είχαν οι παράγοντες μεταξύ τους εξετάστηκε από το συντελεστή συσχέτισης του Pearson. Όπως φαίνεται στον παρακάτω Πίνακας 1, η αντίληψη των μαθητών για έμφαση ΚΦΑ στη μάθηση, είχε θετική σχέση με τον αντίστοιχο προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών, με την πειθαρχημένη συμπεριφορά, με τη στάση και πρόθεση για πειθαρχία, τη διασκέδαση και την προσπάθεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής και την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα. Αντίθετα, η αντίληψη για έμφαση καθηγητή στο εγώ, δεν είχε καμία σχέση με τους προαναφερόμενους παράγοντες, είχε όμως μια θετική σχέση με την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα, ενώ είχε και μια αρνητική σχέση με την πρόθεση για μελλοντική πειθαρχημένη συμπεριφορά. Όσον αφορά τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών, ο προσωπικός προσανατολισμός μαθητών στη μάθηση είχε υψηλή θετική σχέση με την πειθαρχημένη συμπεριφορά, τη θετική στάση και πρόθεση για πειθαρχία, τη διασκέδαση και την προσπάθεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής και την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα. Όμως και ο προσωπικός προσανατολισμός

Πίνακας 1. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις, Cronbach Alpha, και Pearson's συσχετίσεις μεταξύ αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, προσωπικού προσανατολισμού μαθητών, πειθαρχίας, στάσης και πρόθεσης για πειθαρχία και αντιλαμβανόμενης αθλητικής ικανότητας.

<i>α/α</i>	<i>Παράγοντες</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>a</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>	<i>8</i>	<i>9</i>
1	Αντίληψη για έμφαση ΚΦΑ στη μάθηση	3.77	.81	.83	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2	Αντίληψη για έμφαση ΚΦΑ στο εγώ	2.95	.83	.72	-.35**	-	-	-	-	-	-	-	-
3	Προσανατολισμός μαθητών στη μάθηση.	3.71	.73	.80	.35**	-.04	-	-	-	-	-	-	-
4	Προσανατολισμός μαθητών στο εγώ.	2.74	.89	.82	.18**	.12*	.22**	-	-	-	-	-	-
5	Πειθαρχημένη συμπεριφορά.	5.22	1.12	.84	.27**	-.05	.53**	.20**	-	-	-	-	-
6	Στάση για πειθαρχία.	5.73	.96	.77	.55**	-.09	.45**	.21**	.43**	-	-	-	-
7	Πρόθεση για πειθαρχία.	5.61	1.43	.84	.38**	-.11*	.44**	.11*	.56**	.57**	-	-	-
8	Διασκέδαση στο μάθημα.	3.61	.85	.78	.47**	-.03	.52**	.24**	.34**	.50**	.40**	-	-
9	Προσπάθεια στο μάθημα.	3.42	.97	.70	.25**	.08	.54**	.20**	.46**	.37**	.39**	.44**	-
10	Αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα.	3.48	.84	.77	.22**	.17**	.27**	.25**	.22**	.31**	.25**	.40**	.30**

***p*<.01

στο εγώ, είχε θετικές σχέσεις με την πειθαρχημένη συμπεριφορά, τη στάση και πρόθεση για πειθαρχία, τη διασκέδαση και την προσπάθεια στο μάθημα της φυσικής αγωγής και περίπου ίδια θετική σχέση με την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα.

Για να εξετασθεί η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του ΚΦΑ προς τις δύο ομάδων μαθητών «πειθαρχημένοι» - «απειθαρχοί» και η σχέση που είχε με το αντιλαμβανόμενο από τους μαθητές κλίμα παρακίνησης, ακολουθήθηκε μια διαδικασία που εφάρμοσε ο Παραϊοαννου (1998b) σε αντίστοιχα ερωτηματολόγια για το φύλο. Για κάθε ένα από τα έξι ζευγάρια των παραγόντων που αφορούσαν την αντίληψη του μαθητή για τη συμπεριφορά του ΚΦΑ έναντι των πειθαρχημένων και των απειθαρχών μαθητών, στα δύο ερωτηματολόγια δημιουργήθηκαν έξι καινούργιες μεταβλητές, που προήλθαν από την αφαίρεση των σκορ από το ερωτηματολόγιο για τους πειθαρχημένους από αυτό που αφορούσε τους απειθαρχούς. Στη μέση τιμή αυτής της διαφοράς των σκορ, όπως φαίνεται στον Πίνα-

κα2, όπου υπάρχει αρνητικό πρόσημο, αυτό σημαίνει ότι ευνοούνταν οι απειθαρχοί, ενώ όπου υπάρχει θετικό πρόσημο, ευνοούνταν οι πειθαρχημένοι. Οι έξι καινούργιες μεταβλητές καταγράφουν τη διαφορετικότητα της συμπεριφοράς του ΚΦΑ απέναντι στις δύο ομάδες του μαθητικού πληθυσμού. Οι έξι αυτές μεταβλητές συσχετίστηκαν με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση, δεν είχε καμία σχέση με τη διαφορετική αντιμετώπιση των πειθαρχημένων και απειθαρχών μαθητών, εκτός από την περίπτωση της ενθάρρυνσης, όπου φαίνεται να ευνοούνται οι πειθαρχημένοι. Αντίθετα, το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στο εγώ, είχε θετική σχέση με την διαφορετική αντιμετώπιση των δύο ομάδων στην παρακίνηση, στην επικέντρωση της διδασκαλίας, στην αυτονομία και την προσαρμογή του μαθήματος.

Πίνακας 2. Μέσοι Όροι, Τυπικές Αποκλίσεις και οι Pearson's συσχετίσεις του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με τους έξι παράγοντες που βγήκαν από την αφαίρεση του σκορ των πειθαρχημένων απ' αυτό των απειθαρχών μαθητών. Το αρνητικό πρόσημο δηλώνει την εñνοια των απειθαρχών, το θετικό την εñνοια των πειθαρχημένων.

	<i>Παράγοντες</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>6</i>	<i>7</i>
1	Αντίληψη για έμφαση ΚΦΑ στη μάθηση	3.77	.81	-	-	-	-	-	-	-
2	Αντίληψη για έμφαση ΚΦΑ στο εγώ	2.95	.83	-.35**	-	-	-	-	-	-
3	Αρνητική συμπεριφορά - διαφορά	-1.08	1.38	.10*	-.03	-	-	-	-	-
4	Επικέντρωση διδασκαλίας - διαφορά	.40	1.23	-.10*	.21**	-.30**	-	-	-	-
5	Ενθάρρυνση - διαφορά	1.75	1.71	.21**	-.05	-.23**	.38**	-	-	-
6	Παρακίνηση - διαφορά	1.06	1.57	-.06	.14**	-.35**	.61**	.47**	-	-
7	Αυτονομία - διαφορά	.67	1.45	.01	.10*	-.10*	.16**	.14**	.22**	-
8	Προσαρμογή μαθήματος - διαφορά	1.07	1.74	-.06	.29**	-.18**	.45**	.43**	.53**	.34**

* *p*<.05, ** *p*<.001

Πίνακας 3. Μέσοι Όροι, Τυπικές αποκλίσεις, Cronbach Alpha και Pearson's συσχετίσεις μεταξύ της αντίληψης μαθητών για το κλίμα παρακίνησης της τάξης, τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών και τους λόγους πειθαρχίας στο μάθημα της ΦΑ.

Παράγοντες	M	SD	α	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Αντίληψη για έμφαση Κ.Φ.Α. στη μάθηση	3.77	.81	.83		-	-	-	-	-	-	-	-
2 Αντίληψη για έμφαση Κ.Φ.Α. στο εγώ	2.95	.83	.72	-.35**	-	-	-	-	-	-	-	-
3 Προσανατολισμός μαθητή στη μάθηση	3.71	.73	.80	.35**	-.04	-	-	-	-	-	-	-
4 Προσανατολισμός μαθητή στο εγώ	2.74	.89	.82	.18**	.12*	.22**	-	-	-	-	-	-
5 Εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας	3.66	.80	.86	.48**	-.13**	.65**	.14**	-	-	-	-	-
6 Εξωτερικοί λόγοι πειθαρχίας	3.00	1.08	.77	-.15**	.21**	-.13*	-.03	-.18**	-	-	-	-
7 Μη λόγοι πειθαρχίας	2.12	.94	.72	-.29**	.17**	-.29**	.03	-.33**	.15**	-	-	-
8 Λόγοι εσωτερικής πίεσης	3.11	1.03	.80	.19**	-.08	.14**	.11*	.19**	.18**	-.16**	-	-
9 Λόγοι υπευθυνότητας	4.09	.73	.78	.20**	-.12*	.40**	.05	.47**	.12**	-.32**	.30**	-
10 Λόγοι φροντίδας	3.61	.77	.73	.27**	.01	.35**	.01	.50**	.03	-.23**	.23**	.49**

* $p < .05$, ** $p < .001$

Εξετάζοντας τη σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης με τους λόγους πειθαρχίας φάνηκε (Πίνακας 3), ότι η αντίληψη για έμφαση Κ.Φ.Α. στη μάθηση, είχε θετική σχέση με τους αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας (εσωτερικούς λόγους πειθαρχίας, λόγους υπευθυνότητας και τους λόγους φροντίδας) και αρνητική σχέση με τους εξωτερικούς ή μη λόγους πειθαρχίας. Επίσης, η αντίληψη για έμφαση ΚΦΑ στο εγώ είχε θετική σχέση με τους μη αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας (εξωτερικούς, μη λόγους πειθαρχίας) και αρνητική σχέση ή και καμία σχέση με τους αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας. Όσον αφορά τους προσωπικούς προσανατολισμούς των μαθητών, ο προσωπικός προσανατολισμός μαθητών στη μάθηση, είχε θετική σχέση με τους αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας και αρνητική σχέση με τους μη αυτοκαθοριζόμενους λόγους. Αντίθετα, ο προσωπικός προσανατολισμός μαθητών στο εγώ, είχε μεν μια θετική σχέση με τους εσωτερικούς λό-

γους πειθαρχίας και τους λόγους εσωτερικής πίεσης, όμως δεν υπήρξε καμία άλλη σχέση με τους άλλους λόγους πειθαρχίας.

Για να βρεθούν διαφορές μεταξύ των ομάδων (πειθαρχημένοι - απειθαρχοί, αγόρια - κορίτσια), χρησιμοποιήθηκε το t-test για ανεξάρτητα δείγματα. Τα αποτελέσματα των διαφορών φαίνονται στους Πίνακες 4 και 5. Η κατηγοριοποίηση των μαθητών σε πειθαρχημένους και απειθαρχούς έγινε με βάση τα σκορ στις αυτοαναφορές τους για το πόσο συχνά πειθαρχούσαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής και πόσο ευχαριστημένοι ήταν οι άλλοι από την πειθαρχημένη τους συμπεριφορά. Οι πειθαρχημένοι μαθητές, σε σύγκριση με τους απειθαρχούς, πειθαρχούσαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής περισσότερο για αυτοκαθοριζόμενους λόγους, διασκεδάζαν και προσπαθούσαν περισσότερο, είχαν θετικότερη στάση και πρόθεση για την πειθαρχία και είχαν θετικότερη γνώμη για την αθλητική τους ικανότητα.

Πίνακας 4. T-test για ανεξάρτητα δείγματα για αναζήτηση διαφορών μεταξύ πειθαρχημένων και απειθαρχων μαθητών. Περιλαμβάνει: t τιμές, σημαντικότητες, Cronbach Alpha, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις στα σκορ των πειθαρχημένων - απειθαρχων μαθητών.

Εξαρτημένες Μεταβλητές	t	p	α	Πειθαρχημένοι		Απειθαρχοί	
				M	SD	M	SD
Διασκέδαση στο μάθημα	5.21	<.001	.78	3.69	.81	2.93	.94
Προσπάθεια στο μάθημα	5.28	<.001	.79	3.48	.92	2.69	.85
Προσανατολισμός μαθητών στη μάθηση	5.59	<.001	.80	3.79	.67	2.90	.90
Εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας.	5.71	<.001	.86	3.72	.76	2.91	.87
Λόγοι υπευθυνότητας	3.43	<.002	.78	4.14	.77	3.49	1.09
Λόγοι φροντίδας	4.23	<.001	.72	3.65	.74	3.08	.91
Στάση απέναντι στην πειθαρχία	3.24	<.003	.77	5.79	.88	4.98	1.36
Πρόθεση για πειθαρχία	5.32	<.001	.84	5.75	1.31	4.06	1.74
Αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα	3.45	<.001	.76	3.51	.81	3.01	.97

Πίνακας 5. T-test για ανεξάρτητα δείγματα για αναζήτηση διαφορών μεταξύ των αγοριών και κοριτσιών. Περιλαμβάνει: t τιμές, σημαντικότητες, Cronbach Alpha, Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις.

Εξαρτημένες Μεταβλητές	t	p	a	Αγόρια		Κορίτσια	
				M	SD	M	SD
Διασκέδαση στο μάθημα	5.289	<.001	.78	3.85	.76	3.42	.88
Προσπάθεια στο μάθημα	2.604	<.010	.79	3.54	.97	2.29	.91
Προσανατολισμός μαθητών στο εγώ.	3.210	<.001	.82	2.88	.92	2.60	.84
Εσωτερικοί λόγοι πειθαρχίας	3.074	<.002	.86	3.79	.79	3.54	.78
Λόγοι εσωτερικής πίεσης	2.151	<.032	.80	2.99	1.05	3.21	.98
Αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα	5.832	<.001	.76	3.71	.76	3.24	.85

Συγκρίνοντας τα αγόρια με τα κορίτσια φάνηκε (Πίνακας 5), ότι τα αγόρια διασκέδαζαν και προσπαθούσαν περισσότερο στο μάθημα, είχαν υιοθετήσει περισσότερο έναν προσανατολισμό στο εγώ και είχαν θετικότερη αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα. Τα κορίτσια, πειθαρχούσαν περισσότερο για λόγους εσωτερικής πίεσης.

Συζήτηση

Στην παρούσα μελέτη επιδιώχθηκε να διερευνηθεί η σχέση του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, με την πιθανή διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των ΚΦΑ προς τους πειθαρχημένους και απειθαρχους μαθητές και μαθήτριες και η επίδραση που θα είχε αυτή η σχέση στον προσωπικό προσανατολισμό των μαθητών σε στόχους, στα εσωτερικά τους κίνητρα για συμμετοχή, στη συμμετοχή και στην προσπάθειά τους στο μάθημα, στις στάσεις τους και τις προθέσεις τους για πειθαρχία, στους λόγους για τους οποίους πειθαρχούν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Είναι γνωστό από προηγούμενες έρευνες ότι, ένα κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση και όχι στο εγώ, είναι παράγοντας που ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών (Martinek & Karper, 1986) και εξασφαλίζει συνθήκες ισότητας μέσα σε μια τάξη φυσικής αγωγής (Cervelló et al., 2004; Murcia et al., 2008; Papaioannou, 1995, 1998b). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης συμφώνησαν με τα ευρήματα αυτών των ερευνών, καθώς φάνηκε ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση, δε συνδεόταν με τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του ΚΦΑ έναντι των μαθητών που θεωρήθηκαν ως πειθαρχημένοι ή ως απειθαρχοί. Αντίθετα, ο προσανατολισμός του μαθήματος που δίνει έμφαση στο εγώ, είχε θετική σχέση με τη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του ΚΦΑ προς τους μαθητές, με ευνοούμενους τους πειθαρχημένους. Έτσι, η πρώτη ερευνητική υπόθεση επαληθεύθηκε, με τα συμπεράσματα αυτά να ενισχύουν την άποψη προηγούμενων ερευνητών (Cervelló et al., 2004; Murcia et al., 2008; Papaioannou, 1995,

1998b), που υποστήριξαν ότι η ίση αντιμετώπιση των μαθητών εξασφαλίζεται μόνο σ' ένα περιβάλλον που κυρίαρχος προσανατολισμός είναι αυτός που δίνει έμφαση στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση.

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε πλήρως καθώς φάνηκε ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση, είχε θετική σχέση με την υιοθέτηση από τους μαθητές ενός αντιστοιχού προσωπικού προσανατολισμού, συμπέρασμα που έχει διατυπωθεί και από προηγούμενους ερευνητές (Papaioannou & Kouli, 1999). Επίσης, επιβεβαιώθηκε η υπόθεση για θετική σχέση του κλίματος παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση με τη διασκέδαση, την προσπάθεια και την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα. Η διασκέδαση και η προσπάθεια στο μάθημα και από προηγούμενες έρευνες έχει φανεί ότι έχουν μεγάλη θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση (Valleland et al., 1987), ενώ η αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα συνδέεται με τον προσανατολισμό στη μάθηση και αποτελεί ασφαλή δείκτη πρόβλεψης για συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες (Papaioannou, Bebetsos, Theodorakis, Christodoulidis, & Kouli, 2006).

Και η τρίτη ερευνητική υπόθεση επιβεβαιώθηκε πλήρως, καθώς φάνηκε ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δίνει έμφαση στη μάθηση, είχε υψηλή θετική σχέση με την πειθαρχημένη συμπεριφορά των μαθητών, τις στάσεις και προθέσεις τους για πειθαρχία, όπως και την πειθαρχία τους για αυτοκαθοριζόμενους λόγους πειθαρχίας. Τα ευρήματα αυτά είναι σύμφωνα με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που ταυτίζουν τον προσανατολισμό στη μάθηση με την πειθαρχημένη συμπεριφορά (Cervelló et al., 2004; Murcia et al., 2008; Papaioannou, 1998a), όπως και την υιοθέτηση αυτοκαθοριζόμενων λόγων πειθαρχίας (Papaioannou, 1998a). Μάλιστα, το γεγονός ότι ο προσανατολισμός στο εγώ δεν είχε καμία σχέση με τη στάση, πρόθεση και την πειθαρχημένη συμπεριφορά, ενισχύει τα παραπάνω αποτελέσματα.

Σχετικά με τη σύγκριση πειθαρχημένων και

απειθαρχών μαθητών, επιβεβαιώθηκε και η τέταρτη ερευνητική υπόθεση, καθώς οι πειθαρχημένοι, συγκρινόμενοι με τους απειθαρχούς, υιοθετούσαν περισσότερο έναν προσωπικό προσανατολισμό στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση, διασκεδάζαν και πειθαρχούσαν περισσότερο, είχαν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα και υιοθετούσαν περισσότερο αυτοκαθοριζόμενους λόγους για να πειθαρχούν στο μάθημα (εσωτερικούς, υπευθυνότητας, φροντίδας). Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύουν την άποψη για την αξία του μοντέλου της υπευθυνότητας του Hellison (1985), που υποστηρίζει ότι θα πρέπει οι μαθητές να έχουν βαθιά γνώση για τους λόγους για τους οποίους πειθαρχούν. Αυτό επιβεβαιώνεται περισσότερο από το γεγονός των πολύ θετικών στάσεων των πειθαρχημένων απέναντι στην πειθαρχία, όπως και της πρόθεσής τους για πειθαρχημένη συμπεριφορά στο μέλλον.

Ως προς τις διαφορές στο φύλο, επιβεβαιώθηκε μερικά η ερευνητική υπόθεση, καθώς δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σ' όλες τις μεταβλητές. Έτσι, τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, υιοθετούσαν περισσότερο έναν προσωπικό προσανατολισμό στο εγώ, είχαν καλύτερη άποψη για τη δική αθλητική τους ικανότητα, διασκεδάζαν και προσπαθούσαν περισσότερο στο μάθημα. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα και με το γεγονός ότι στη φυσική αγωγή κυριαρχούν δραστηριότητες που θεωρούνται αγορίστικες και σ' ένα μεγάλο βαθμό αποκλείονται τα κορίτσια να ασχοληθούν και να νοιώσουν πετυχημένες σ' αυτές (Williams, 1989). Επίσης, τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν παλαιότερες έρευνες (Duda, Olson, & Templin, 1991) σχετικά με τη διασκέδαση, την προσπάθεια, την αντιλαμβανόμενη αθλητική ικανότητα

και τον προσανατολισμό που υιοθετούν τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια στον αθλητισμό. Η εικόνα αυτή ολοκληρώνεται με το γεγονός ότι τα κορίτσια πειθαρχούσαν στο μάθημα περισσότερο για λόγους εσωτερικής πίεσης, κάτι που είναι σύμφωνο με τα κοινωνικά στερεότυπα που τα θέλουν να είναι πιο ντροπαλά, υπάκουα και να χαρακτηρίζονται από περισσότερη συστολή (Williams, 1989, 1993).

Στην παρούσα έρευνα έγινε μια προσπάθεια να περιγραφεί το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τη συμπεριφορά του ΚΦΑ απέναντι στους πειθαρχημένους και απειθαρχούς μαθητές και πώς σχετίζονται αυτές οι αντιλήψεις των μαθητών με το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης. Τα αποτελέσματα της παρούσας μπορούν να γενικευτούν, με την επιφύλαξη πάντα ότι αφορά την περιγραφή της εικόνας των συγκεκριμένων σχολείων, τις συγκεκριμένες τάξεις και την επίδραση των συγκεκριμένων ΚΦΑ. Στην Ελλάδα, λίγες είναι οι έρευνες που ασχολήθηκαν με το θέμα των προσδοκιών και της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς των ΚΦΑ έναντι των κατηγοριοποιημένων ομάδων μαθητών. Επίσης, δεν υπάρχουν αναφορές που να συνδυάζουν τις προσδοκίες με το μείζον θέμα της πειθαρχίας και της συμπεριφοράς των μαθητών. Μελλοντικές έρευνες μπορούν να εξετάσουν το ζήτημα των προσδοκιών και της διαφοροποίησης της συμπεριφοράς του ΚΦΑ έναντι και άλλων κατηγοριοποιημένων ομάδων μαθητών, καθώς οι αλλαγές της κοινωνικής δομής έχουν διαμορφώσει καινούργιες κατηγοριοποιήσεις. Έτσι, αν ενδιαφερόμαστε για ένα δημοκρατικό σχολείο ίσων ευκαιριών, κατηγοριοποιήσεις με βάση τη θρησκεία, την εθνικότητα, το κοινωνικό - πολιτιστικό - οικονομικό περιβάλλον του μαθητή, μπορούν να αποτελούν επίκαιρες και ενδιαφέρουσες αναζητήσεις.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Το φαινόμενο των προσδοκιών και η διαφοροποίηση της συμπεριφοράς του Κ. Φ. Α. έναντι των κατηγοριοποιημένων ομάδων μαθητών, θεωρείται ένα υπαρκτό ψυχολογικό φαινόμενο, που μπορεί να λειτουργεί στο σχολείο και μπορεί να επηρεάσει τις συμπεριφορές των μαθητών στο μάθημα της φυσικής αγωγής αλλά και την απόδοσή τους. Αν ενδιαφερόμαστε για ένα δημοκρατικό σχολείο ίσων ευκαιριών και για την ένταξη στο μάθημα της φυσικής αγωγής όλων των μαθητών, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη την επίδραση του φαινόμενου των προσδοκιών. Οι μαθητές χαμηλών προσδοκιών, λόγω της άνισης αντιμετώπισής τους από τους Κ. Φ. Α., περιθωριοποιούνται από το μάθημα και τη φυσική δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να υιοθετούν έναν αντίστοιχο τρόπο ζωής. Όταν βασικός στόχος της φυσικής αγωγής είναι η δια βίου άσκηση, η ένταξη των περιθωριοποιημένων μαθητών θα πρέπει να είναι μείζον θέμα.

Βιβλιογραφία

Brophy, J.E., & Cood, T.L. (1970). Teachers communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.

Brophy, J.E., & Good, T.L. (1974). Teacher student

relationships. *New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.*

Cervelló, E.M., Jiménez, R, Del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa F.J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of Spanish physical education students. *Perceptual*

- and Motor Skills, 99, 271-83.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297- 334.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dientsbier (Ed.), *Nebraska Symposium on motivation: Vol.38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 165-183.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *The Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- 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.
- 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.
- Duda, J.L. (1989a). The 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.
- Duda, J. L., Olson, L. K., & Templin, T. J. (1991). The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 79 - 87.
- Dweck, C.S., & Elliott, E.S. (1983). "Achievement Motivation." In E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 643-691). New York: Wiley.
- Elliott, E.S., & Dweck, C.S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.
- Fox, K.R., & Corbin, C.B. (1989). The physical self-perception profile: development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-403
- Hellison, D. (1985). Goals and strategies for teaching physical education. Champaign, IL: *Human Kinetics*
- Martinek, T.J. (1981). Physical attractiveness: Effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary age children. *Journal of Sport Psychology*, 3, 196-205.
- Martinek, T.J. (1989). Children's perceptions of teaching behaviors: An attributional model for explaining teacher expectancy effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 318-328.
- Martinek, T.J., Crowe, P., & Rejeski, W. (1982). Pygmalion in the gym: Causes and effects of expectations in teaching and coaching. Leisure press.
- Martinek, T.J., & Karper, W. (1984a). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55, 60-70
- Martinek, T.J., & Karper, W. (1984b). The effects of non competitive and competitive instructional climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of sport Psychology*, 6, 408-421.
- Martinek, T.J., & Karper, W. (1986). Motor ability and instructional contexts: Effects on teacher expectation and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Journal of Classroom Interaction*, 21, 16-25.
- Murcia, J.A.M., Villodre, N.A., Galindo, C.M., Gimeno, E.C, & Pérez, L.M.R. (2008). Motivation disciplined behaviour, equal treatment and dispositional glow in physical education students. *The Journal of International Social Research*, 4, 446-466.
- McAuley, E., & Tammen, V. (1989). The effects of subjective and objective competitive outcomes on intrinsic motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 84-93.
- Nicholls, J.G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1984b). Conceptions of ability and achievement motivation. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol.1. Student motivation* (pp. 39-73). New York: Academic Press.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard Press.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17, 18-34.
- Papaioannou, A. (1998a). Goal perspectives, reasons for being disciplined and self-reported discipline in the lesson of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.

- Papaioannou, A. (1998b). Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls in Greece and the perceived motivational climate. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 69, 267-275.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2006). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, perceived competence and intrinsic motivation in physical education: A longitudinal study. *Journal of Sport Sciences*, 24, 367-382.
- Papaioannou, A., & Kouli, O. (1999). The effect of task structure, perceived motivational climate and goal orientations on students' intrinsic motivation and anxiety. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 51-71.
- Papaioannou, A., & Macdonald, A.I. (1993). Goal perspectives and purposes of physical education as perceived by Greek adolescents. *Physical Education Review*, 16, 41-48.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, I. (1996). Attitudes, values, interest and goals: A test of three models for the prediction of intention of participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Παρασκευοπούλου, Ε. (2005). *Τρόποι εκκίνησης του μαθήματος Φυσικής Αγωγής και Κλίμα Παρακίνησης*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελλάδα.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Theodorakis, Y. (1994). Planned behaviour, attitude strength, role identity and the prediction of exercise behaviour. *The Sport Psychologist*, 8, 149-165.
- Vallerand, R.J., Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K Pandolf (Ed.), *Exercise and Sport Science Reviews*, 16, 389-425.
- Williams, A. (1989). Equal opportunities and primary school physical education. *The British Journal of Physical Education*, Winter, 177-179.
- Williams, A. (1993). Who cares about girls? Equality, physical education and the primary school child. In J. Evans (Ed.), *Equality, education and physical education* (pp. 125-138). London: Falmer Press.
- Weiss, M., & Bredemeier, B. (1983). Developmental sport psychology: A theoretical perspective for studying children in sport. *Journal of Sport Psychology*, 5, 216 - 230.

