



Η Επίδραση του Καθηγητή Φυσικής Αγωγής, της Μητέρας και του Καλύτερου Φίλου στη Διαμόρφωση των Στόχων Επίτευξης, της Ικανοποίησης στη Φυσική Αγωγή και της Συμμετοχής στην Άσκηση Μαθητών και Μαθητριών που δεν είναι Αθλητές

Γιώργος Αμπατζόγλου¹, Περικλής Καλογιάννης¹, Αλέξανδρος Σάγκοβιτς¹, & Αθανάσιος Παπαϊωάννου²
¹ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, 69100 Κομοτηνή
²ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 42100, Καρύες, Τρίκαλα

Περίληψη

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης της αντιλαμβανόμενης έμφασης της μητέρας, του καθηγητή Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) και του καλύτερου φίλου σε στόχους επίτευξης στη ΦΑ και των στόχων επίτευξης των μαθητών με την ικανοποίηση στη ΦΑ και τη συμμετοχή στην άσκηση. Στην έρευνα συμμετείχαν 1358 μαθητές και μαθήτριες έκτης (ΣΤ') δημοτικού (N=493) και πρώτης (Α') λυκείου (N=865) οι οποίοι δεν ήταν αθλητές και αθλήτριες. Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω ερωτηματολογίων τα οποία μετρούσαν στόχους επίτευξης, αντιλαμβανόμενη έμφαση καθηγητή ΦΑ, μητέρας και καλύτερου φίλου σε στόχους, ικανοποίηση στη ΦΑ και συχνότητας άσκησης. Τα αποτελέσματα επιβεβαίωσαν την καταλληλότητα των ερωτηματολογίων και υπογράμμισαν τη συνεισφορά όλων των παραπάνω κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης. Ο προσανατολισμός στη μάθηση και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή, της μητέρας και του φίλου στη μάθηση είχαν θετική συνεισφορά στην ερμηνεία της συμμετοχής στην άσκηση και της ικανοποίησης στο μάθημα της ΦΑ. Αντίθετα, αρνητική συνεισφορά είχαν ο στόχος αποφυγής επίδοσης και η αντιλαμβανόμενη έμφαση των τριών κοινωνικών παραγόντων σε στόχους αποφυγής επίδοσης. Συμπερασματικά, στην οικογένεια, στο σχολείο και στην παρέα, θα πρέπει να ενθαρρύνεται ο προσανατολισμός στη μάθηση καθώς όλοι οι παραπάνω κοινωνικοί παράγοντες φαίνεται να συμβάλλουν σημαντικά στη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: *κλίμα παρακίνησης, σημαντικοί άλλοι, στόχοι επίτευξης*

The Influence of Physical Education Teacher, Mother, and Best Friend, in Goal Achievement, Satisfaction in Physical Education and Exercise Participation of the Students that are not Athletes

George Abatzoglou¹, Periklis Kalogiannis¹, Alexandros Sagovits¹ & Athanasios Papaioannou²

¹Department of Physical Education and Sport Science, Democritus University of Thrace, Komotini, Hellas
Department of Physical Education and Sport Science, University of Thessaly, Trikala, Hellas

Abstract

This study examined the relations of motivational climate created by mothers, teachers of physical education (PE), and best friends and students' achievement goals, with satisfaction in P.E. and exercise participation. Participants (1358 Greek non-athletes students from elementary and senior high school) completed self-report questionnaires assessing achievement goals, perceptions of goals that are endorsed by mother, teacher of PE and best friend, satisfaction in PE and exercise participation. Factor, reliability and correlation analyses supported the psychometric properties of the instruments. All socialization agents had unique contribution to the explained variance of students' achievement goals. Mastery goals and perceptions of mastery goals endorsed by significant others had positive contribution to the explained variance of satisfaction in P.E. and exercise participation. On the contrary, negative contribution had performance avoidance and perceptions of performance avoidance endorsed by significant others. In conclusion, mastery oriented climate should be established in family, school, and peer contexts because all social agents seem responsible for the formation of students' achievement goals, emotions, and behaviours.

Key words: *motivational climate, significant others, goal achievement*

Εισαγωγή

Παρά την αδιαμφισβήτητη ευεργετική επίδραση της άσκησης στην υγεία (U.S. Department of Health and Human Services, 1996), η συχνότητα συμμετοχής των εφήβων στην άθληση παρουσιάζει μια σταθερή μείωση (Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001; Parish & Treasure, 2003), γεγονός που ίσως τους επηρεάσει αρνητικά, και αργότερα ως ενήλικες, στην ανάπτυξη ενός αθλητικού τρόπου ζωής (Shepherd & Trudeau, 2000). Ως συνέπεια καθίσταται αναγκαία η μελέτη της συμπεριφοράς των παιδιών, ιδιαίτερα εκείνων που δεν είναι αθλητές, μέσα από τη διερεύνηση όλων εκείνων των πιθανών παραγόντων που μπορούν να επδράσουν στην παρακίνηση τους για άσκηση. Στο πλαίσιο αυτό το μάθημα της ΦΑ - ως μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία - αποκτά ιδιαίτερη αξία γιατί όχι μόνο μπορεί να προάγει στόχους συμμετοχής στην άσκηση, αλλά κυρίως γιατί είναι πιθανόν για τα παιδιά που δεν είναι αθλητές να αποτελεί την τελευταία ευκαιρία για να καταφέρουν να αναπτύξουν όλες εκείνες τις γνωστικές, κινητικές και συναισθηματικές δομές που θα τα επιτρέψει να συμμετέχουν σε ποικίλες αθλητικές δραστηριότητες (Corbin, 2002). Ένας σημαντικός παράγοντας, που μπορεί να συνεισφέρει στην προαγωγή της συμμετοχής στην άσκηση, είναι η βίωση θετικών συναισθημάτων, καθώς υποστηρίζεται ότι συνδέεται με προσαρμόσιμες λειτουργίες της συμπεριφοράς (Vallerand & Rousseau, 2001). Πράγματι οι έρευνες έχουν δείξει ότι η ικανοποίηση που βιώνουν οι μαθητές στο μάθημα της ΦΑ όχι απλά σχετίζεται με την συμμετοχή τους σε εξωσχολικές φυσικές/αθλητικές δραστηριότητες (Sallis, Prochaska, Taylor, Hill, & Geraci, 1999) αλλά αποτελεί και αίτιο συμμετοχής (Papaioannou, Bebetos, Theodorakis, Christodoulidis, & Kouli, 2006).

Θεωρία προσανατολισμού των στόχων (goal orientation theory)

Σύμφωνα με την παραπάνω προσφιλή θεωρία (Ames, 1992; Nicholls, 1989) σε χώρους επίτευξης, όπως είναι το σχολείο ή ο αθλητισμός, κυριαρχούν δύο στόχοι: ο στόχος στο εγώ (*ego involvement*) (Nicholls, 1984) ή στην επίδοση (*performance goal*) (Dweck, 1986) ή στην ικανότητα (*ability-focused goal*) (Ames, 1984) και ο στόχος στη δουλειά (*task involvement*) (Nicholls, 1984) ή μάθηση (*learning goal*) (Dweck, 1986) ή βελτίωση/τελειοποίηση (*mastery goal*) (Ames, 1984). Τα άτομα τα οποία χαρακτηρίζονται από προσανατολισμό στη δουλειά/μάθηση θεωρούν σημαντικό να αναπτύξουν νέες δεξιότητες, απολαμβάνουν τη διαδικασία της μάθησης, πιστεύουν ότι η επιτυχία εξαρτάται αποκλειστικά από τη δικιά τους προσπάθεια και κριτήριο επιτυχίας αποτελεί η προσωπική τους βελτίωση (Dweck, 1986). Αντίθετα, τα άτομα τα οποία είναι

προσανατολισμένα στο εγώ θεωρούν ως απόδειξη της ικανότητάς τους ή της επιτυχίας τους το ξεπέραςμα των άλλων ή την επίτευξη χωρίς την καταβολή μεγάλης προσπάθειας (Nicholls, 1989).

Οι δύο αυτοί προσανατολισμοί στόχων δεν είναι απαραίτητο να είναι ανεξάρτητοι μεταξύ τους. Ο Nicholls (1992) υποστηρίζει ότι από την ηλικία περίπου των 12 ετών είναι πιθανό κάποιος να είναι ταυτόχρονα υψηλά ή χαμηλά προσανατολισμένος τόσο στο εγώ όσο και στη δουλειά ή υψηλά στο ένα και χαμηλά στο άλλο. Σε χώρους ανθρώπινης δράσης όμως οι στόχοι μπορεί να είναι περισσότεροι. Η πρώτη εκδοχή άλλωστε της θεωρίας των στόχων (Maehr & Nicholls, 1980) περιλάμβανε έναν ακόμα σημαντικό στόχο, το στόχο της κοινωνικής αποδοχής (*social approval*), ο οποίος εξέφραζε την τάση των ανθρώπων να είναι αγαπητοί και αποδεκτοί από τους άλλους. Ο παραπάνω στόχος εννοιολογικά φαίνεται να συμφωνεί τόσο με το στόχο στη δουλειά/μάθηση (καθώς η αποδοχή από τους άλλους βασίζεται και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική βελτίωση), όσο και με το στόχο στο εγώ (καθώς η αποδοχή επίσης βασίζεται και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αξιολόγηση της προόδου από τους σημαντικούς άλλους) (Papaioannou, Milos, Kosmidou, & Tsigilis, 2002).

Προτείνεται επίσης ότι ο στόχος στο εγώ ή στην επίδοση θα πρέπει να διακριθεί στο στόχο αποφυγής επίδοσης (*performance avoidance*) και στο στόχο προσέγγισης επίδοσης (*performance approach*) (Elliot & Church, 1997). Έρευνες τεκμηρίωσαν τις διαφορές, ανάμεσα στους δυο αυτούς τύπους στόχων, καθώς και το διαφορετικό ρόλο τους στην πρόβλεψη ποικίλων μεταβλητών όπως είναι η αντίληψη ικανότητας, το άγχος και η επίδοση στο σχολείο (Cury, Elliot, Sarrazin, Da Fonseca, & Rufo, 2002; Elliot & Harackiewicz, 1996).

Αποτελέσματα από πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι διαφορετικοί προσανατολισμοί στόχων, καθώς αντιπροσωπεύουν διαφορετικές αρχές επιτυχίας και διαφορετικούς λόγους προσέγγισης και συμμετοχής σε δραστηριότητες επίτευξης (Nicholls, Chueng, Lauer, & Patashnick, 1989), επιφέρουν ταυτόχρονα και διαφορετικά αποτελέσματα στη γνώση, στο συναισθηματικό και στη συμπεριφορά των ατόμων. Αναλυτικότερα, και ως προς τις συνέπειες από την υιοθέτηση διαφορετικών στόχων επίτευξης, υποστηρίζεται ότι ο στόχος στη μάθηση συνδέεται θετικά με προσαρμόσιμα γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά σχήματα (Duda, 2001; Papaioannou & Theodorakis, 1996) όπως π.χ. το ενδιαφέρον και η διατήρηση της παρακίνησης (Cury, Elliot, Da Fonseca, & Moller, 2006), η συνεργασία και η βίωση θετικών συναισθημάτων (Biddle, Wang, Kavussanu, & Spray, 2003). Λιγότερο συνεπή είναι τα ευρήματα ως προς το στόχο προσέγγισης επίδοσης καθώς, ενώ συνδέεται θετικά με τη βελτίωση της ακαδημα-

ικής επίδοσης (McGregor & Elliot, 2002), υποστηρίζεται ταυτόχρονα ότι η συνεχής τάση για έμφαση στο στόχο αυτό σχετίζεται αρνητικά με χαμηλή αυτό-αποτελεσματικότητα, άγχος, φόβο αποτυχίας και εξωτερική παρακίνηση (Elliot & McGregor, 2001; Skaalvik, 1997). Σχετικά με το στόχο αποφυγής επίδοσης υποστηρίζεται ότι είναι θετικός παράγοντας πρόβλεψης καταστάσεων άγχους και ματαιώσης ενώ συνδέεται αρνητικά με την εσωτερική παρακίνηση και την ακαδημαϊκή επίδοση (Elliot & McGregor, 2001; McGregor & Elliot, 2002). Όσον αφορά το στόχο για κοινωνική αποδοχή σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση στην άθληση, την καταβολή προσπάθειας και την εσωτερική παρακίνηση (Anderman, 1999; Μυλώσης, 2000; Papaioannou et al., 2002).

Η επίδραση του περιβάλλοντος

Οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης δεν θα πρέπει να θεωρούνται ως κάτι αμετάβλητο, αλλά σαν ένα γνωστικό σχήμα το οποίο υπόκειται σε αλλαγές από προσωπικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Nicholls, 1989). Προτείνεται λοιπόν η λειτουργία της συμπεριφοράς να εξετάζεται κάτω από το πρίσμα των στόχων σε ένα συγκεκριμένο χώρο λαμβάνοντας υπόψη και την επίδραση εκείνων των κοινωνικών παραγόντων που εμπλέκονται στον ίδιο χώρο (Ames, 1992; Dweck, 1986). Κυρίως γιατί τα παιδιά και οι νεαροί έφηβοι, που δεν έχουν ακόμα σταθεροποιήσει τις απόψεις τους σχετικά με το τι είναι επίτευξη ή τι οδηγεί σε επίτευξη, μπορεί να είναι ακόμα πιο ευάλωτα στην επίδραση του περιβάλλοντος από ότι οι πιο μεγάλοι ηλικιακά έφηβοι και φυσικά οι ενήλικες (Roberts & Treasure, 1992). Η ανασκόπηση εργασιών των Biddle et al. (2003) παρέχει μια ισχυρή ένδειξη για το σημαντικό ρόλο των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση των στόχων στους νέους. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται ότι στο περιβάλλον της φυσικής δραστηριότητας οι γονείς, οι καθηγητές ΦΑ και οι φίλοι μπορούν να επιδράσουν με ένα μοναδικό και ταυτόχρονα διαφορετικό τρόπο στην παρακίνηση των μαθητών. Προτείνεται ακόμα η επίδραση των κοινωνικών παραγόντων να μην εξετάζεται χωριστά αλλά ταυτόχρονα ώστε τα αποτελέσματα να είναι περισσότερο διαφωτιστικά (Carr & Weigand, 2002).

Η επίδραση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής

Από έρευνες στο χώρο της ΦΑ προκύπτει ότι η δημιουργία από τη μεριά του καθηγητή ΦΑ ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση συνδέεται θετικά με επιθυμητά γνωστικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά αποτελέσματα σε αντίθεση με την αντίληψη ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στο εγώ (Vazou, Ntoumanis, & Duda, 2006). Αποτελέσματα από έρευνες στο χώρο της

ΦΑ στην Ελλάδα επιβεβαιώνουν την επίδραση του κλίματος παρακίνησης στους στόχους των παιδιών (Papaioannou & Digelidis, 1998), ενώ υποστηρίζεται ότι η έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη μάθηση μπορεί να ερμηνεύσει έως και περισσότερο από 50% της διακύμανσης της παρακίνησης των μαθητών (Kouli, Papaioannou, & Antoniou, 2001). Πρόσφατα ο Carr (2006), ερευνώντας πολλαπλούς στόχους στο χώρο της ΦΑ, υποστήριξε ότι η αντίληψη ενός κλίματος με υψηλή έμφαση στη μάθηση και χαμηλή στο εγώ μειώνει τον προσανατολισμό στην προσέγγιση και αποφυγή επίδοσης και αυξάνει τον προσανατολισμό στη μάθηση, σε αντίθεση με την αντίληψη κλίματος με χαμηλή έμφαση στη μάθηση και υψηλή στην επίδοση που αυξάνει τον προσανατολισμό στην προσέγγιση και αποφυγή επίδοσης και μειώνει τον προσανατολισμό στη μάθηση.

Η επίδραση της μητέρας

Στο οικογενειακό περιβάλλον η μητέρα είναι συχνά στο κέντρο του ενδιαφέροντος καθώς και η ίδια νοιώθει περισσότερο υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών της (Wuerth, Lee, & Alfermann, 2004), οι αντιλήψεις της φαίνεται να έχουν μια ισχυρότερη σχέση με τις στάσεις των παιδιών που σχετίζονται με επίτευξη (Parsons, Adler, & Kaczala, 1982) αλλά και ο τρόπος διαπαιδαγώγησής της φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τον προσανατολισμό των παιδιών στη μάθηση ή στο εγώ (Gonzalez, Holbein, & Quilter, 2002). Σημαντική επίσης φαίνεται να είναι η επίδραση της μητέρας και στο περιβάλλον της άθλησης/φυσικής δραστηριότητας, παρά το γεγονός ότι η έρευνα γύρω από το θέμα αυτό είναι σχετικά περιορισμένη (Brustad, 1992), καθώς υποστηρίζεται ότι οι αντιλήψεις της παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των στόχων και της συμπεριφοράς των παιδιών (Yang, Telama, & Laakso, 1996). Παρόμοια, και πάντα στο χώρο του αθλητισμού, ο υψηλός προσανατολισμός των παιδιών στη μάθηση ή στο εγώ είχε υψηλή συσχέτιση με μια αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση από τη μεριά της μητέρα τους στον ένα ή τον άλλο στόχο (White, 1996). Ενδιαφέρουσα επίσης είναι και η έρευνα των Πετράκη, Δέρρη, Γκαϊντατζή και Αγγελούση (2006), με ελληνόπουλα 10-12 ετών, η οποία ανέδειξε μια σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην εβδομαδιαία φυσική δραστηριότητα μητέρας και παιδιού.

Η επίδραση του καλύτερου φίλου

Οι φίλοι αποτελούν έναν ισχυρότατο κοινωνικό παράγοντα ο οποίος συνεισφέρει σημαντικά στην κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική λειτουργία των παιδιών και των εφήβων πέρα των σχετικών επιδράσεων της οικογένειας και του σχολείου (Hartup, 1992). Αναλυτικότερα, οι φίλοι φαίνεται να επιδρούν στους στόχους, στην παρακίνηση και

στη συμπεριφορά των παιδιών στους χώρους της ΦΑ και του αθλητισμού (Smith, 1999) καθώς υποστηρίζεται ότι η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις τους συνεισφέρουν σημαντικά στην ερμηνεία της διακύμανσης της συμμετοχής και της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών στον αθλητισμό (Papaioannou, 2000).

Ωστόσο, η διερεύνηση της επίδρασης του καλύτερου φίλου στην ποιότητα της παρακίνησης των νέων παρουσιάζεται ιδιαίτερα σύνθετη, περιορισμένη και ανεπαρκής, σε σχέση με αυτόν της οικογένειας ή του καθηγητή, τόσο λόγω της αστάθειας στο χρόνο της παιδικής φιλίας (Furman, 1996) όσο και των εργαλείων μέτρησης που θα επιτρέψουν την εκτίμηση αυτού του παράγοντα (Weiss, Smith, & Theeboom, 1996).

Επίδραση στόχων και αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων στην παρακίνηση των παιδιών

Αρκετές εργασίες επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα του στόχου μάθησης (Duda, 2001) ή του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στη μάθηση (Carr, 2006), σε αντίθεση με το στόχο στο εγώ ή του κλίματος παρακίνησης με έμφαση στο εγώ, σε ποικίλους δείκτες όπως η αυτοπεποίθηση, το ενδιαφέρον, η αντίληψη ικανότητας, η ικανοποίηση και η πρόθεση για άσκηση.

Δύο σημαντικοί δείκτες παρακίνησης των νέων ατόμων, σχετικοί με την επίδραση των στόχων επίτευξης και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης, είναι η συχνότητα συμμετοχής τους στην άσκηση και η ικανοποίηση που βιώνουν στη ΦΑ. Καθώς η σημασία της άσκησης στην προαγωγή της υγείας είναι αδιαμφισβήτητη και γνωρίζοντας ότι η φυσική δραστηριότητα των παιδιών μετά την αποφοίτηση τους γρήγορα μειώνεται (Sallis, et al., 1992) υποστηρίζεται ότι η ενίσχυση της θα πρέπει να αποτελεί μείζον στόχο του σχολείου και ιδιαίτερα του μαθήματος της ΦΑ (Hagger, Chatzisarantis, Culverhouse, & Biddle, 2003). Εμπειρικές και πειραματικές εργασίες (Cury, Sarrazin, & Famose, 1997; Spray & Biddle, 1997) τονίζουν τη θετική σχέση ανάμεσα στο στόχο μάθησης και του κλίματος που δίνει έμφαση στη μάθηση τόσο με τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον στο μάθημα της ΦΑ όσο και με την πρόθεση και την υιοθέτηση θετικών στάσεων για συμμετοχή στην άσκηση (Christodoulidis et al., 2001; Papaioannou, Ampatzoglou, Kalogiannis, & Sagovits, 2008).

Ως προς την ικανοποίηση στη ΦΑ είναι γενικά αποδεκτό ότι στο περιβάλλον της ΦΑ τόσο ο προσανατολισμός στη μάθηση (Wallhead & Ntoumanis, 2004) όσο και το κλίμα που δίνει έμφαση στη μάθηση (Escartí & Gutiérrez, 2001) επιδρούν θετικά στην ικανοποίηση των παιδιών, σε αντίθεση με ένα κλίμα που δίνει έμφαση στο εγώ το οποίο έχει αρνητική σχέση με την ικανοποίηση τους (Escartí &

Gutiérrez, 2001). Η παραπάνω θέση είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι ευχάριστες εμπειρίες και γενικότερα τα θετικά συναισθήματα των παιδιών από το μάθημα της ΦΑ θεωρείται ότι συμβάλλουν, τώρα και στο μέλλον, στην προαγωγή της φυσικής τους δραστηριότητας και σε έναν πιο υγιή τρόπο ζωής (Centers for Disease Control, 1997).

Σκοπός και σημασία της έρευνας

Το πρώτο μέρος της έρευνας εξετάζει το ρόλο του καθηγητή ΦΑ, της μητέρας και του καλύτερου φίλου στη διαμόρφωση των στόχων μάθησης, προσέγγισης επίδοσης, αποφυγής επίδοσης και κοινωνικής αποδοχής. Το δεύτερο μέρος διερευνά τη σχέση των στόχων των μαθητών και του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τους προαναφερόμενους κοινωνικούς παράγοντες με τη συμμετοχή στην άσκηση και την ικανοποίηση στη ΦΑ. Η έρευνα αναμένεται να συμβάλει στην καλύτερη γνώση σχετικά με τη συνεισφορά ίσως των πιο σημαντικών κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολικό (μάθημα ΦΑ) και εξωσχολικό περιβάλλον, η οποία θα επιτρέψει το σχεδιασμό περισσότερο αποτελεσματικών παρεμβάσεων. Ιδιαίτερα για εκείνα τα παιδιά που ασκούνται λιγότερο συχνά ή και καθόλου με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η σωματική, πνευματική και ψυχολογική τους υγεία (Paracharis & Goudas, 2003; Theodorakis, Natsis, Papaioannou, & Goudas, 2002).

Μέθοδος και Διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στο αρχικό δείγμα συμμετείχαν 2319 παιδιά (1021 αγόρια & 1277 κορίτσια, 21 χαμένες τιμές), της έκτης (ΣΤ') δημοτικού και της πρώτης (Α') λυκείου από την Θεσσαλονίκη, την Δράμα και την Ειβάθη. Από τα παιδιά αυτά για την έρευνα επιλέχθηκαν μόνο 1358 (485 αγόρια, 866 κορίτσια, 7 χαμένες τιμές), τα οποία δεν αθλούνταν σε κάποιο αθλητικό σύλλογο. Για τη διεξαγωγή της έρευνας εξασφαλίθηκε η άδεια του ΥΠΕΠΘ και των οικείων Διευθύνσεων Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων ήταν προαιρετική, γινόταν ανώνυμα, λάμβανε χώρα κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας και πάντα μετά από συνεννόηση με τους διευθυντές και το διδακτικό προσωπικό των σχολείων.

Όργανα Αξιολόγησης

Ερωτηματολόγιο προσανατολισμών στόχων στη ΦΑ. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Papaioannou et al. (2002) προσαρμοσμένο για Έλληνες μαθητές. Αποτελείται από 4 παράγοντες (6 θέματα ο κάθε παράγοντας) και οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-θμια κλίμακα τύπου Likert. Παραδείγματα θεμά-

των για κάθε παράγοντα: *στόχοι μάθησης* (π.χ., ... Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα στο μάθημα), *στόχοι προσέγγισης επίδοσης* (π.χ., ... Ικανοποιούμαι απόλυτα όταν ξεπερνάω τους άλλους), *στόχοι αποφυγής επίδοσης* (π.χ., ... Συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες), *στόχοι κοινωνικής αποδοχής* (π.χ., ... Μου αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός).

Ερωτηματολόγια αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων σε προσανατολισμούς στόχων. Τα τρία ερωτηματολόγια των αντιλήψεων αναπτύχθηκαν ταυτόχρονα με το προηγούμενο ερωτηματολόγιο (Papaioannou et al., 2002). Κάθε ένα από αυτά αποτελείται από 4 παράγοντες (4 θέματα ο κάθε παράγοντας) και μετρά τις 4 αντιλήψεις έμφασης της μητέρας, του καθηγητή και του καλύτερου φίλου σε στόχους μάθησης (π.χ., ... Πιστεύει ότι είναι σημαντικό για μένα να βελτιώνω τις ικανότητες μου στον αθλητισμό), προσέγγισης επίδοσης (π.χ., ... Αρχή του/της είναι ότι πρέπει να αποδεικνύω ότι είμαι ικανότερος/η από τους άλλους σε όλα τα παιχνίδια και τις ασκήσεις), αποφυγής επίδοσης (π.χ., ... Συχνά με κάνει να ανησυχώ μήπως με χαρακτηρίσουν ανίκανοστα αθλήματα) και κοινωνικής αποδοχής (π.χ., ... Νοιώθει υπέροχα όταν με αυτά που μαθαίνω στο μάθημα φυσικής αγωγής οι άλλοι με αγαπούν). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-θμια κλίμακα τύπου Likert.

Ικανοποίηση. Για τη μέτρηση της ικανοποίησης στο μάθημα ΦΑ χρησιμοποιήθηκε ο συγκεκριμένος παράγοντας του ερωτηματολογίου των Duda και Nicholls (1992), ο οποίος αξιολογούνταν από 5 θέματα και οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βάθμια κλίμακα Likert.

Συχνότητα συμμετοχής στην άσκηση. Η συχνότητα συμμετοχής στην άσκηση εκτιμήθηκε από το πόσες φορές συμμετείχαν οι μαθητές σε δραστηριότητες άσκησης/άθλησης, εκτός μαθήματος ΦΑ, για ορισμένα χρονικά διαστήματα. Με τον τρόπο αυτό θεωρείται ότι εκφράζεται μια συγκεκριμένη αθλητική συμπεριφορά και ένας αντίστοιχος αθλητικός τρόπος ζωής των παιδιών. Συγκεκριμένα οι

μαθητές κατέγραψαν πόσες φορές συμμετείχαν, για τουλάχιστο μια ώρα, σε δραστηριότητες έντονης άθλησης (σφυγμοί άνω των 120) κατά α) τον τελευταίο μήνα και β) τους τελευταίους τρεις μήνες. Η συχνότητα άσκησης αποτιμήθηκε σε 6-θμια κλίμακα (καμία φορά, 1-5, 5-10, 10-15, 15-20, πάνω από 20). Χρησιμοποιήθηκαν οι τυποποιημένες τιμές (standardize beta values) των δύο μεταβλητών και οι δύο μέσοι όροι τους συνέθεσαν μια κοινή νέα μεταβλητή (compute) που χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης της συχνότητας συμμετοχής στην άσκηση.

Αποτελέσματα

Επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις και ανάλυση αξιοπιστίας

Ο έλεγχος της δομικής εγκυρότητας των ερωτηματολογίων έγινε μέσω της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης και με τη βοήθεια του λογισμικού AMOS 5. Διεξήχθησαν 4 επιβεβαιωτικές παραγοντικές αναλύσεις (CFAs) – μία για κάθε ένα από τα 4 ερωτηματολόγια των στόχων και αντιλαμβανόμενης έμφασης. Σε κάθε ανάλυση προσδιορίστηκε ένα μοντέλο 4 παραγόντων και συνολικά από τα 72 θέματα εξήχθησαν 16 παράγοντες. Σε όλες τις περιπτώσεις οι δείκτες Tucker-Lewis (TLIs) είχαν τιμές πάνω από .93 που θεωρούνται ικανοποιητικοί (Hu & Bentler, 1999). Ικανοποιητικοί ήταν και όλοι οι άλλοι δείκτες υποδηλώνοντας την καταλληλότητα των μετρήσεων (Πίνακας 1). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας των παραγόντων της έρευνας έγινε με το τεστ α του Cronbach. Όλες οι κλίμακες είχαν υψηλό βαθμό αξιοπιστίας (Πίνακας 2).

Ανάλυση συσχετίσεων

Η εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών έγινε με το συντελεστή γραμμικής συσχέτισης r του Pearson (Πίνακας 2). Θετική μέτρια έως υψηλή ήταν η συσχέτιση μεταξύ των στόχων και της αντιλαμβανόμενης έμφασης των κοινωνικών παραγόντων στους αντίστοιχους στόχους (π.χ. στόχος στη μάθηση με

Πίνακας 1: Καταλληλότητα δεικτών επιβεβαιωτικών παραγοντικών αναλύσεων των ερωτηματολογίων «προσανατολισμοί στόχων στη ΦΑ» και «αντιλαμβανόμενης έμφασης κοινωνικών παραγόντων σε προσανατολισμούς στόχων».

	χ^2	df	χ^2/df	TLI	CFI	RMSEA
Στόχοι στη ΦΑ						
Προσανατολισμοί Στόχων Επίτευξης	744	246	3.02	.94	.95	.047
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Κοινωνικών Παραγόντων σε Στόχους						
Αντιλαμβανόμενης Έμφασης Μητέρας σε Στόχους	431	98	4.40	.95	.96	.047
Αντιλαμβανόμενης Έμφασης Καθηγητή ΦΑ σε Στόχους	373	98	3.81	.93	.95	.055
Αντιλαμβανόμενης Έμφασης Καλύτερου Φίλου σε Στόχους	308	98	3.15	.97	.98	.038

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων των ερωτηματολογίων και δείκτες εσωτερικής συνοχής α-Cronbach

Στόχοι	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1 Μάθησης	.85	.15	-.22	.33	.57	.13	-.12	.27	.47	.09	-.16	.32	.50	.17	-.13	.29	.47	.17
2 Προσέγγισης Επίδοσης		.85	.27	.44	.14	.64	.35	.36	.12	.50	.27	.33	.11	.55	.29	.31	.18	.03
3 Αποφυγής Επίδοσης			.87	.18	-.08	.24	.52	.11	-.13	.25	.55	.09	-.08	.18	.57	.09	-.15	-.07
4 Κοινωνικής Αποδοχής				.93	.36	.43	.16	.79	.29	.34	.13	.77	.35	.40	.13	.75	.25	.11
<i>Έμφαση Μητέρας σε στόχους</i>																		
5 Μάθησης					.81	.24	-.10	.47	.56	.10	-.11	.37	.60	.19	-.10	.37	.36	.11
6 Προσέγγισης Επίδοσης						.81	.42	.51	.18	.59	.29	.43	.15	.69	.32	.43	.16	.07
7 Αποφυγής Επίδοσης							.80	.16	-.07	.35	.59	.17	-.13	.30	.68	.13	-.04	-.01
8 Κοινωνικής Αποδοχής								.88	.35	.34	.10	.77	.37	.43	.11	.78	.24	.09
<i>Έμφαση Καθηγητή ΦΑ σε στόχους</i>																		
9 Μάθησης									.81	.10	-.17	.46	.53	.19	-.05	.35	.40	.08
10 Προσέγγισης Επίδοσης										.71	.43	.35	.08	.53	.28	.33	.05	.05
11 Αποφυγής Επίδοσης											.84	.08	-.10	.25	.51	.09	-.16	-.08
12 Κοινωνικής Αποδοχής												.86	.36	.40	.14	.73	.29	.08
<i>Έμφαση Φίλου σε στόχους</i>																		
13 Μάθησης													.83	.31	-.06	.51	.31	.09
14 Προσέγγισης Επίδοσης														.84	.33	.50	.17	.06
15 Αποφυγής Επίδοσης															.80	.15	-.06	-.05
16 Κοινωνικής Αποδοχής																.87	.24	.10
17 <i>Ικανοποίηση</i>																	.87	.16
18 <i>Συμμετοχή στην Άσκηση</i>																		.88

Σημείωση: Συντελεστές συσχέτισης μεγαλύτερες του .07 είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p < .01$ και μεγαλύτερες του .10 σε επίπεδο $p < .001$. Οι τιμές α-Cronbach εμφανίζονται στη διαγώνιο.

Πίνακας 3: Παλινδρόμηση του κάθε στόχου επίτευξης στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στον αντίστοιχο στόχο

<i>Ανεξάρτητες Μεταβλητές</i>	<i>Εξαρτημένες Μεταβλητές</i>			
	στόχος Μάθησης	στόχος Προσέγγισης Επίδοσης	στόχος Αποφυγής Επίδοσης	στόχος Κοινωνικής Αποδοχής
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Καθηγητή ΦΑ	.15***	.15***	.32***	.29***
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Μητέρας	.37***	.40***	.10**	.37***
Αντιλαμβανόμενη Έμφαση Καλύτερου Φίλου	.21***	.21***	.35***	.26***
Συνολικό R ²	.40	.44	.43	.72

*** $p < .001$, ** $p < .01$

αντιλαμβανόμενη έμφαση μητέρα, καθηγητή και φίλου στη μάθηση). Χαμηλή θετική συσχέτιση είχαν οι μεταβλητές (στόχοι και αντιλήψεις) της προσέγγισης επίδοσης με τις αντίστοιχες μεταβλητές της αποφυγής επίδοσης. Οι μεταβλητές που αφορούσαν τη μάθηση είχαν χαμηλή θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές της προσέγγισης επίδοσης και αρνητική με τις μεταβλητές της αποφυγής επίδοσης. Οι μεταβλητές της κοινωνικής αποδοχής είχαν θετική συσχέτιση με όλες τις υπόλοιπες μεταβλητές. Η ικανοποίηση στη ΦΑ είχε μέτρια θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές της μάθησης, χαμηλή θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές της προσέγγισης επίδοσης και της κοινωνικής αποδοχής, αλλά αρνητική σχέση με τις μεταβλητές της αποφυγής επίδοσης.

Η συμμετοχή στην άσκηση είχε θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές της μάθησης και της κοινωνικής αποδοχής, πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση με τις μεταβλητές της προσέγγισης επίδοσης και αρνητική σχέση με τις μεταβλητές της αποφυγής επίδοσης.

Παλινδρόμηση των στόχων στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων στους αντίστοιχους στόχους

Για να προσδιορισθεί ποιοι κοινωνικοί παράγοντες (καθηγητής ΦΑ, μητέρα και καλύτερος φίλος) μπορούν καλύτερα να ερμηνεύσουν τη διακύμανση των στόχων διεξήχθησαν 4 τυπικές αναλύσεις παλινδρόμησης (*standard regression analyses*) με εξαρτημένη μεταβλητή σε κάθε μία ανάλυση έναν από τους 4 στόχους επίτευξης (μάθησης, προσέγγισης επίδοσης, αποφυγής επίδοσης, κοινωνικής αποδοχής) (Πίνακας 3). Για κάθε στόχο επίτευξης ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η αντίστοιχη αντιλαμβανόμενη έμφαση των τριών κοινωνικών παραγόντων στον ίδιο στόχο (π.χ., με εξαρτημένη μεταβλητή το στόχο μάθησης, ανεξάρτητες μεταβλητές ήταν η έμφαση του καθηγητή ΦΑ, της μητέρας και του φίλου στο στόχο μάθησης).

Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων παλινδρόμησης προέκυψε καταρχήν ότι και οι τρεις κοινωνικοί παράγοντες της έρευνας (καθηγητής ΦΑ,

μητέρα και καλύτερος φίλος) συνεισέφεραν σημαντικά στην πρόβλεψη των τεσσάρων στόχων επίτευξης. Αναλυτικότερα, οι αντιλήψεις για τη μητέρα συνεισέφεραν περισσότερο στην ερμηνεία των στόχων για μάθηση και προσέγγιση επίδοσης ενώ τη μικρότερη συνεισφορά στους παραπάνω στόχους είχαν οι αντιλήψεις για το ρόλο του καθηγητή της ΦΑ. Αντίθετα, ενώ οι αντιλήψεις για τον καθηγητή ΦΑ και για τον καλύτερο φίλο συνεισέφεραν σημαντικά στην εξήγηση της διακύμανσης του στόχου για αποφυγή επίδοσης οι αντιλήψεις για τη μητέρα δεν είχαν καμία συνεισφορά στην ερμηνεία του παραπάνω στόχου. Είναι αξιοπαρατήρητο ότι και οι τρεις αντιλήψεις που αφορούσαν τους τρεις κοινωνικούς παράγοντες είχαν σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία της διακύμανσης του στόχου για κοινωνική αποδοχή.

Παλινδρόμηση της συχνότητας συμμετοχής στην άσκηση στους στόχους και στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων

Η παλινδρόμηση της συχνότητας συμμετοχής στην άσκηση στους τέσσερις στόχους και στο αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης αποκάλυψε μια σημαντική επίδραση ($R = .24$, $F = 3.0$, $p < .000$) για το στόχο της μάθησης ($\beta = .15$, $p = .001$) ο οποίος είχε θετική συνεισφορά στην ερμηνεία της συνολικής διακύμανσης. Από τους κοινωνικούς παράγοντες μόνο η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο αποφυγή επίδοσης ($\beta = -.12$, $p = .016$) είχε σημαντική επίσης αλλά αρνητική συνεισφορά. Καμία άλλη μεταβλητή δεν συνεισέφερε στατιστικά σημαντικά στην ερμηνεία της συχνότητας συμμετοχής στην άσκηση.

Παλινδρόμηση της ικανοποίησης στο μάθημα ΦΑ στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στους στόχους επίτευξης

Χρησιμοποιήθηκε Ιεραρχική Ανάλυση Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την ικανοποίηση στο μάθημα ΦΑ και ανεξάρτητες μεταβλητές την αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών

Πίνακας 4: Ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης της ικανοποίησης στο μάθημα ΦΑ στην αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων και στους προσανατολισμούς στόχων (Μ = Μάθηση, ΠΕ = Προσέγγιση Επίδοσης, ΑΕ = Αποφυγή Επίδοσης, ΚΑ = Κοινωνική Αποδοχή).

Μεταβλητές	R ²	R ² Change	F change	St. Beta	Sig
Βήμα 1	.223	.223	19.9		.000
Έμφαση Καθηγητή ΦΑ στην Μ				.17	.000
Έμφαση Καθηγητή ΦΑ στην ΠΕ				-.03	.483
Έμφαση Καθηγητή ΦΑ στην ΑΕ				-.15	.000
Έμφαση Καθηγητή ΦΑ στην ΚΑ				.11	.049
Έμφαση Μητέρας στην Μ				.20	.000
Έμφαση Μητέρας στην ΠΕ				.05	.302
Έμφαση Μητέρας στην ΑΕ				.05	.286
Έμφαση Μητέρας στην ΚΑ				-.01	.854
Έμφαση Φίλου στην Μ				.05	.343
Έμφαση Φίλου στην ΠΕ				.09	.066
Έμφαση Φίλου στην ΑΕ				-.00	.929
Έμφαση Φίλου στην ΚΑ				-.05	.452
Βήμα 2	.284	.061	17.8		.000
Έμφαση Καθηγητή ΦΑ στην Μ				.14	.001
Έμφαση Καθηγητή ΦΑ στην ΠΕ				-.05	.254
Έμφαση Καθηγητή ΦΑ στην ΑΕ				-.10	.016
Έμφαση Καθηγητή ΦΑ στην ΚΑ				.06	.277
Έμφαση Μητέρας στην Μ				.09	.078
Έμφαση Μητέρας στην ΠΕ				.04	.446
Έμφαση Μητέρας στην ΑΕ				.04	.356
Έμφαση Μητέρας στην ΚΑ				-.01	.911
Έμφαση Φίλου στην Μ				-.01	.795
Έμφαση Φίλου στην ΠΕ				.05	.355
Έμφαση Φίλου στην ΑΕ				.05	.237
Έμφαση Φίλου στην ΚΑ				-.05	.423
Στόχος Μάθησης				.28	.000
Στόχος Προσέγγισης Επίδοσης				.07	.116
Στόχος Αποφυγής Επίδοσης				-.09	.030
Στόχος Κοινωνικής Αποδοχής				.06	.356

Σημείωση: Sig = significance

παραγόντων σε στόχους (βήμα 1) και τους προσωπικούς στόχους των μαθητών (βήμα 2) (Πίνακας 4). Η σειρά εισαγωγής στα δύο βήματα στηρίχθηκε στην υπόθεση ότι το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης επηρεάζει τη διαμόρφωση των στόχων επίτευξης και αυτοί με τη σειρά τους επηρεάζουν την ικανοποίηση στο μάθημα ΦΑ

Στο πρώτο βήμα η αντιλαμβανόμενη έμφαση των κοινωνικών παραγόντων εξήγησε το 22.3% της μεταβλητότητας της ικανοποίησης. Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ και της μητέρας για μάθηση καθώς και η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ για κοινωνική αποδοχή, είχαν θετική και σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία της ικανοποίησης. Αντίθετα, αρνητική συνεισφορά είχε η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στο στόχο αποφυγής επίδοσης.

Στο δεύτερο βήμα η πρόσθεση των 4 στόχων βελτίωσε το ποσοστό πρόβλεψης στο 28.4% αλλά μόνο οι στόχοι για μάθηση και αποφυγή επίδοσης είχαν σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία της ικανοποίησης. Η αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ για μάθηση και για αποφυγή επίδοσης συνέχισαν να έχουν, θετική και αρνητική αντίστοιχα, σημαντική συνεισφορά στην ερμηνεία της ικανοποίησης. Η μητέρα έπαψε να είναι πλέον σημαντική φανερώνοντας έτσι τον διαμεσολαβητικό ρόλο των στόχων στην επίδραση που ασκεί το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης.

Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξετάσει εάν το αντιλαμβανόμενο κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή ΦΑ, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο επιδρά στον προσανατολισμό, μαθητών και μαθητριών ΣΤ' δημοτικού και Α' λυκείου που δεν είναι αθλητές, σε στόχους επίτευξης. Επίσης, εάν ο προσανατολισμός των μαθητών σε στόχους και οι αντιλήψεις τους σχετικά με το κλίμα παρακίνησης που δημιουργείται από τους προαναφερόμενους κοινωνικούς παράγοντες επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στην άσκηση και την ικανοποίηση που βιώνουν στη ΦΑ. Συνοπτικά, από τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνεται ο σημαντικός ρόλος των κοινωνικών παραγόντων ενώ οι όποιες διαφορές που παρατηρήθηκαν στο μέγεθος της επίδρασής τους ενισχύουν την άποψη ότι για την καλύτερη μελέτη της επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων αυτοί θα πρέπει να εξετάζονται ταυτόχρονα και όχι μεμονωμένα.

Ως προς τη συνεισφορά του αντιλαμβανόμενου κλίματος παρακίνησης που δημιουργείται από τον καθηγητή ΦΑ, τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο στον προσανατολισμό των παιδιών στη μάθηση αξιοπαρατήρητη ήταν η μεγαλύτερη συνεισφορά των αντιλήψεων για τη μητέρα και τον καλύτερο

φίλο από εκείνη για τον καθηγητή ΦΑ. Αντίθετα, από παρόμοια μελέτη στην Ελλάδα για το χώρο του αθλητισμού προέκυψε ότι ο προπονητής ήταν εκείνος ο κοινωνικός παράγοντας, σε σχέση με τη μητέρα και τον καλύτερο φίλο, που είχε τη μεγαλύτερη επίδραση στον προσανατολισμό των νέων αθλητών στη μάθηση (Papaioannou et al., 2008). Αν και η ισχυρότερη επίδραση του προπονητή σε σχέση με εκείνη του καθηγητή ΦΑ κρίνεται φυσιολογική καθώς ερμηνεύεται τόσο από τις ιδιαιτερότητες των δύο χώρων (η ΦΑ ως μάθημα έχει έναν υποχρεωτικό χαρακτήρα σε αντίθεση με το περιβάλλον του αθλητισμού που χαρακτηρίζεται από την εθελοντική συμμετοχή και πιθανότατα έχει μεγαλύτερη σημασία στη ζωή των παιδιών) όσο και των χαρακτηριστικών του δείγματος (άλλη η επίδραση του προπονητή σε μαθητές που είναι αθλητές του και άλλη του καθηγητή ΦΑ σε μη αθλούμενους μαθητές), η ασθενής επίδραση του καθηγητή ΦΑ στον προσανατολισμό των παιδιών στη μάθηση, σε σχέση με εκείνη της μητέρας και του καλύτερου φίλου, πρέπει να προβληματίσει για δυο λόγους. Πρώτον, διότι ο στόχος για μάθηση είναι ο πλέον σημαντικός για τον γνωστικό, ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο των παιδιών (Cury et al., 2006; Duda, 1996; Kaplan, Middleton, Urdan, & Midgley, 2002). Δεύτερον, διότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που δεν κάνουν εξωσχολικό αθλητισμό είναι ακριβώς αυτοί που χρειάζεται να παρακινηθούν περισσότερο από τον καθηγητή ΦΑ καθώς δεν έχουν άλλες ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με την άσκηση/άθληση μέσα από ένα οργανωμένο περιβάλλον μάθησης. Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο, οι καθηγητές ΦΑ μέσα από τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και της καθημερινής πρακτικής τους να δίνουν συνεχώς και έντονα έμφαση στη μάθηση και βελτίωση όλων των μαθητών. Άλλωστε μακροχρόνιες ερευνητικές παρεμβάσεις έδειξαν ότι η έμφαση του καθηγητή ΦΑ στη μάθηση όχι μόνο προάγει τον προσανατολισμό των μαθητών στον ίδιο στόχο αλλά μειώνει και τον προσανατολισμό τους στο εγώ (Papaioannou et al., 2002).

Από την άλλη μεριά ο καθηγητής ΦΑ και ο καλύτερος φίλος είχαν τη μεγαλύτερη συνεισφορά στην ερμηνεία του στόχου για αποφυγή επίδοσης. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να υποδηλώνει το ανταγωνιστικό κλίμα που φαίνεται να αντιλαμβάνονται οι μαθητές ότι επικρατεί στο μάθημα της ΦΑ σε συνδυασμό με το φόβο της αρνητικής αξιολόγησης που συχνά δέχονται οι μαθητές με χαμηλές ικανότητες. Καθώς οι μεταβλητές (στόχος και αντιλαμβανόμενο κλίμα) της αποφυγής επίδοσης σχετίζονται πάντα με αρνητικά αποτελέσματα, οι προσπάθειες του καθηγητή ΦΑ αδιαμφισβήτητα θα πρέπει να αποθαρρύνουν με κάθε τρόπο την υιοθέτηση του παραπάνω στόχου.

Αξιοπαρατήρητη ήταν επίσης η θετική συνει-

σοφρά όλων των κοινωνικών παραγόντων στη διαμόρφωση των στόχων προσέγγισης επίδοσης και κοινωνικής αποδοχής. Επειδή οι έως τώρα έρευνες αδυνατούν να αποσαφηνίσουν εάν ο στόχος προσέγγισης επίδοσης έχει σταθερά θετικές ή αρνητικές συνέπειες θα πρέπει το περιβάλλον των παιδιών να είναι προσεκτικό στην ενίσχυση αυτού του στόχου, ιδιαίτερα καθώς μία τέτοια συμπεριφορά περικλείει πάντα το ενδεχόμενο να ισχυροποιεί συναισθήματα κατωτερότητας ή τάσεις αποφυγής όταν τα παιδιά έχουν αρνητική αντίληψη για τις ικανότητές τους (Ng, Kenney-Benson, & Pomerantz, 2004) ή αυξάνεται η πιθανότητα αποτυχίας τους (Middleton, Kaplan, & Midgley, 2004).

Η σημαντική και μοναδική θετική επίδραση του στόχου για μάθηση στη συχνότητα συμμετοχής στην άσκηση είναι ακόμα μια μαρτυρία του ευεργετικού ρόλου της υιοθέτησης του παραπάνω στόχου. Η έλλειψη σημαντικής θετικής επίδρασης των κοινωνικών παραγόντων στη συχνότητα συμμετοχής στην άθληση μπορεί μερικώς να ερμηνευθεί από τη γενική θέση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να μην διευκολύνει την εμπλοκή μαθητών σε εξωσχολικές δραστηριότητες άθλησης (Christodoulidis et al., 2001). Είναι γεγονός ότι το γυμνάσιο και περισσότερο το λύκειο αποτελούν προπαρασκευαστικές περιόδους για την είσοδο στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι περισσότεροι μαθητές που είναι αφοσιωμένοι στις σχολικές τους υποχρεώσεις συνηθίζουν να συμμετέχουν μετά το σχολείο σε ειδικά τμήματα (φροντιστήρια) που διευκολύνουν τους ακαδημαϊκούς τους στόχους αλλά παράλληλα περιορίζουν τον ελεύθερο χρόνο τους. Αξιοπαρατήρητη είναι επίσης η αρνητική επίδραση του καθηγητή ΦΑ που δίνει έμφαση στο στόχο αποφυγής επίδοσης. Η έμφαση των καθηγητών ΦΑ στη συνεργασία και στην προσωπική βελτίωση των παιδιών, αποφεύγοντας ανταγωνιστικές καταστάσεις με έμφαση στην ικανότητα και στη σύγκριση των παιδιών, είναι βέβαιο ότι θα αποτρέψει την καλλιέργεια του παραπάνω στόχου που, καθώς καμία έρευνα δεν τον συνδέει με θετικές διαδικασίες ή αποτελέσματα, θα πρέπει να αποθαρρύνεται με κάθε τρόπο (Fryer & Elliot, 2007).

Η ικανοποίηση στο μάθημα της ΦΑ είχε θετική σχέση τόσο με το στόχο για μάθηση όσο και με την αντιλαμβανόμενη έμφαση του καθηγητή ΦΑ στον παραπάνω στόχο. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερα δεδομένα στους χώρους άθλησης (Ntoumanis & Biddle, 1999a, b; Papaioannou et al., 2002; Wallhead & Ntoumanis, 2004) και υπογραμμίζουν τη θετική σχέση του στόχου για μάθηση και της αντίληψης για ένα κλίμα παρακίνησης με έμφαση στον ίδιο στόχο με την ικανοποίηση στο μάθημα της ΦΑ. Επίσης, σύμφωνη με πολλές άλλες έρευνες στον ίδιο χώρο είναι και η αρνητική επίδραση του στόχου για αποφυγή επί-

δοσης και της αντίληψης ενός κλίματος παρακίνησης με έμφαση στον ίδιο στόχο με την ικανοποίηση στο μάθημα της ΦΑ (Escartí & Gutiérrez, 2001; Christodoulidis et al., 2001). Αν θέλουμε τα παιδιά να βιώνουν θετικά συναισθήματα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ προάγοντας την εσωτερική τους παρακίνηση, τον προσανατολισμό τους στην προσωπική βελτίωση και τις θετικές στάσεις προς την άσκηση, οι καθηγητές ΦΑ θα πρέπει να καλλιεργούν ένα κλίμα παρακίνησης το οποίο να είναι αποκλειστικά προσανατολισμένο στη μάθηση.

Η παρούσα περιγραφική έρευνα αφορούσε ορισμένη χρονική περίοδο (cross-sectional) και δεν επιτρέπει τη μελέτη σχέσεων του τύπου αιτία-αποτέλεσμα που μπορούν να φωτίσουν καλύτερα οι διαχρονικές και πειραματικές έρευνες (longitudinal and experimental studies). Παρόλα αυτά οι σχέσεις που προέκυψαν ενισχύουν τις θέσεις της κοινωνικό-γνωστικής θεωρίας που υποστηρίζει ότι σημαντικοί άλλοι όπως γονείς, δάσκαλοι και φίλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της γνώσης, του συναισθήματος και της συμπεριφοράς των μαθητών. Μελλοντικές έρευνες ποικίλης μεθοδολογίας, όπως διαχρονικές μελέτες ή προγράμματα παρέμβασης, θα μπορέσουν να αναδείξουν καλύτερα το μέγεθος της επίδρασης των στόχων, οι οποίοι ενισχύονται από διάφορους κοινωνικούς παράγοντες, στην ικανοποίηση των μαθητών και στην συμμετοχή τους σε χώρους άσκησης.

Συνοπτικά, η διατήρηση και η ενίσχυση των θεμιτών στόχων και των θετικών συμπεριφορών των παιδιών θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα μιας γενικότερης εκπαιδευτικής πολιτικής. Η εμπλοκή και διατήρηση των μαθητών και μαθητριών, ιδιαίτερα εκείνων που δεν είναι αθλητές και αθλήτριες, σε προγράμματα εξωσχολικής άθλησης αναμφίβολα είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για μια καλύτερη υγεία και γενικότερα μια καλύτερη ποιότητα ζωής. Σε αυτή την κατεύθυνση ολόένα και περισσότερο αναγνωρίζεται ο ενισχυτικός ρόλος του καθηγητή ΦΑ και γενικότερα της σχολικής ΦΑ, μέσα από την ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων και τον συνεχή προσανατολισμό όλων των παιδιών στη μάθηση και στην προσωπική βελτίωση. Οι παρεμβάσεις όμως για να είναι περισσότερο αποτελεσματικές δεν θα πρέπει να περιορίζονται στο σχολικό περιβάλλον αλλά να συμπεριλαμβάνουν και τους υπόλοιπους σημαντικούς φορείς της κοινωνικοποίησης των παιδιών οι οποίοι εκφράζονται και από την οικογένεια και τις παρέες των παιδιών (Rosenberg, 1979). Τέτοιες παρεμβάσεις είναι η συνεχής ενημέρωση, η καλλιέργεια συσσιαστικών διασυλων επικοινωνίας και οι συμμετοχικές δράσεις οι οποίες θα μπορούν να συμβάλλουν στην καλύτερη ποιότητα της παρακίνησης των παιδιών τώρα και στο μέλλον.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Οι προσανατολισμοί σε στόχους επίτευξης και η ικανοποίηση είναι από τους πλέον σημαντικούς ρυθμιστικούς παράγοντες της παρακίνησης των ατόμων. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν την επίδραση που ασκούν ποικίλοι κοινωνικοί παράγοντες υπογραμμίζοντας με τον πιο σαφή τρόπο τον σημαντικό τους ρόλο στην ενίσχυση και προαγωγή προσαρμόσιμων στόχων και θετικών συμπεριφορών στο μάθημα της ΦΑ. Η παραπάνω επίδραση καθίσταται ακόμη πιο σημαντική για εκείνα τα παιδιά που δεν είναι αθλητές καθώς η ΦΑ - ως μια οργανωμένη εκπαιδευτική διαδικασία - φαίνεται να αποτελεί για αυτά μια τελευταία ευκαιρία για να καταφέρουν να αναπτύξουν όλες εκείνες τις αναγκαίες γνωστικές, κινητικές και συναισθηματικές δομές που θα τα βοηθήσουν να υιοθετήσουν έναν αθλητικό τρόπο ζωής, τώρα και στο μέλλον. Συνεπώς η δημιουργία ενός κλίματος με έμφαση στη μάθηση, στην προσωπική βελτίωση και στην ικανοποίηση των παιδιών θα πρέπει να αποτελεί την υψηλότερη προτεραιότητα κυρίως όλων των καθηγητών και καθηγητριών ΦΑ

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Είναι γενικά αποδεκτό ότι το περιβάλλον του σχολείου και ιδιαίτερα του μαθήματος της ΦΑ επιδρά ποικιλόμορφα στη γνωστική, κινητική και συναισθηματική ανάπτυξη και ολοκλήρωση των παιδιών. Το περιβάλλον που δημιουργείται στο μάθημα, κυρίως από τον καθηγητή φυσικής αγωγής, έχει ως αποτέλεσμα να καλλιεργούνται και να προάγονται προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και αξίες όπως μεταξύ άλλων η ανάπτυξη του χαρακτήρα, οι θετικές στάσεις ως προς έναν υγιή τρόπο ζωής και η δημόσια υγεία. Συνεπώς ότι συμβαίνει στη σχολική φυσική αγωγή, αλλά και στην οικογένεια ή στις παρέες, έχει πολύ μεγάλη σημασία για όλα τα παιδιά καθώς επιδρά σημαντικά στην αντίληψή τους, στις στάσεις τους, στα συναισθήματά τους και γενικότερα στη συμπεριφορά τους όχι μόνο σχετικά με την ενδυνάμωση ενός αθλητικού τρόπου ζωής και την προαγωγή της υγείας τους αλλά γενικότερα για την ίδια τους τη ζωή.

Βιβλιογραφία

- Ames, C. (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education, Vol. 3* (pp. 177 - 207). New York: Academic Press.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Anderman, L. H. (1999). Classroom goal orientation, school belonging and social goals as predictors of students' positive and negative affect following the transition to middle school. *Journal of Research and Development in Education, 32*, 89-103.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Kavussanu, M., & Spray, C. M. (2003). Correlates of Achievement Goal Orientations in Physical Activity: A Systematic Review of Research. *European Journal of Sport Science, 3*(5), 1-21.
- Brustad, R. J. (1992). Integrating socialization influences into the study of children's attraction to physical activity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 14*, 59-77.
- Carr, S. (2006). An examination of multiple goals in children's physical education: Motivational effects of goal profiles and the role of perceived climate in multiple goal development. *Journal of Sports Sciences, 24*(3), 281 - 297.
- Carr, S. & Weigand, D. A. (2002). The Influence of Significant Others on the Goal Orientations of Youngsters in Physical Education. *Journal of Sport Behavior, 25*, 19-40.
- Centers for Disease Control (1997). Guidelines for school and community programmes to promote lifelong physical activity among young people. *Morbidity and Mortality Weekly Report, 46*, 1-35.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). motivational climate and attitudes towards exercise in greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science, 1*(4), 1-12.
- Corbin, C. B. (2002). Physical activity for everyone: What every physical educator should know about promoting lifelong physical activity. *Journal of Teaching in Physical Education, 21*, 128-144.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*, 666-679.
- Cury, F., Elliot, A. J., Sarrazin, P., Da Fonseca, D. & Rufo, M. (2002). The trichotomous achievement goal model and intrinsic motivation: A sequential mediational analysis. *Journal of Experimental Social Psychology, 38*, 473-481.
- Cury, F., Sarrazin, P., & Famose, J. P. (1997). Achieve-

- ment goals, perceived ability and active search for information. In *European Yearbook of Sport Psychology*, Vol. 1 (pp. 167-183). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (2001). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In G.C. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-182). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport: *Journal of Educational Psychology*, 84, 1-10.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461-475.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Escartí, A., & Gutiérrez, M. (2001). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1, 1-3.
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99, 700-714.
- Furman, W. (1996). The measurement of friendship perceptions: Conceptual and methodological issues. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 41-65). New York: Cambridge University Press.
- Gonzalez, R. A., Holbein, M. F. D., & Quilter, S. (2002). High School Students' Goal Orientations and Their Relationship to Perceived Parenting Styles. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 450-470.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Culverhouse, T., & Biddle, S. J. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behavior: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Hartup, W. W. (1992). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-126.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Kaplan, A., Middleton, M., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (pp. 21-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kouli, O., Papaioannou, A., & Antoniou, P. (2001). 10th World Congress of Sport Psychology, Skiathos, Hellas.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology* (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94, 381-395.
- Middleton, M. J., Kaplan, A., & Midgley, C. (2004). The change in middle school students' achievement goals in math over time. *Social Psychology of Education*, 7, 289-311.
- Μυλώσης, Δ. (2000). Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στο καθημερινό μάθημα φυσικής αγωγής. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Ελλάδα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Ng, F. F., Kenney-Benson, G. A., & Pomerantz, E. M. (2004). Children's achievement moderates the effects of mothers' use of control and autonomy support. *Child Development*, 75, 764-780.
- Nicholls, J.G. (1984a). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Nicholls, J.G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nicholls, J.G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In C. R. Glyn (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise*. (pp. 31-56). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning & Individual Differences*, 1(1), 63-84.
- Ntoumanis, N., & Biddle, S. (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. (1999b). A review of

- motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences*, 17, 643-665.
- Papacharisis, V., & Goudas, M. (2003). Perceptions about exercise and intrinsic motivation of students attending a health related physical education program. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 689-696.
- Παπαϊωάννου, Α. (2000). Στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές: 1) Στο μάθημα φυσικής αγωγής, 2) στους χώρους άθλησης, 3) ως προς ένα υγιεινό τρόπο ζωής, ατόμων που διαφέρουν ως προς το φύλο, την ηλικία, κοινωνική τάξη, θρησκεία και βαθμό κινητικής δυσκολίας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού
- Papaioannou, A. (2000). Attitudes, perceptions and behaviors (1) in physical education lessons, (2) in exercise settings, (3) towards a healthy lifestyle, of persons in gender, age, social class, religion and motor difficulty-deficiency. Xanthi, Greece: Democritus University of Thrace.
- Papaioannou, A., & Digelidis, N. (1998). Effects of a 7-month intervention study on students' motivation in physical education. In: Theodorakis Y, Bayiatis K, Goudas M, editors. Innovations in sport psychology: linking theory and practice. Proceedings of the 2nd International Congress of Sport Psychology, p. 13-15.
- Papaioannou, A., Milosis, D., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology, the Hellenic journal of Psychology*, 9(4), 494-513.
- 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., Ampatzoglou, G., Kalogiannis, P., & Sagovits, A. (2008). Social agents, achievement goals, satisfaction and academic achievement in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9, 122-141.
- Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (1996). A test of three models for the prediction of intention for participation in physical education lessons. *International Journal of Sport Psychology*, 27, 383-399.
- Parish, L. E. & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in Physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Parsons, J. E., Adler, T. F., & Kaczala, C. M. (1982). Socialization of achievement attitudes and beliefs: Parental influences. *Child Development*, 53, 310-321.
- Πετράκη, Χ., Δέρρη, Β., Γκαϊντατζής, Σ., & Αγγελούσης, Ν. (2006). Σχέση Φυσικής Δραστηριότητας Γονέων και Παιδιών σε Αστικές Περιοχές της Βόρειας Ελλάδας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4 (1), 1 - 10.
- Roberts, G. C., & Treasure, D. C. (1992). Children in sport. *Sport Science Review*, 1(2), 46-64.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Malabar, EL: Krieger.
- Sallis, J. F., Simons-Morton, B. G., Stone, E. J., Corbin, C. B., Epstein, L. H., & Faucette, N. (1992). Determinants of physical activity and interventions in youth. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 24, 248-257.
- Sallis, J. F., Prochaska, J. J., Taylor, W. C. Hill, J. O., & Geraci, J. C. (1999). Correlates of physical activity in a national sample of girls and boys in grades 4 through 12. *Health Psychology*, 18, 410-415.
- Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Smith, A. L. (1999). Perceptions of peer relationships and physical activity participation in early adolescence. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 21, 329-350.
- Spray, C. M., & Biddle, S. J. H. (1997). Achievement goal orientations and participation in physical education among male and female sixth form students. *European Physical Education Review*, 3, 83-90.
- Theodorakis, Y., Natsis, P., Papaioannou, A., & Goudas, M. (2002). Correlation between exercise and other health related behaviors in Greek students. *International Journal of Physical Education*, 39, 30-34.
- U.S. Department of Health and Human Services (1996). *Physical activity and health: A report of the Surgeon General*. Atlanta, GA: U.S. department of health and human services, centers for disease control and prevention, national center for chronic disease prevention and health promotion.
- Vallerand, R. J., & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.),

- Handbook of sport psychology* (pp. 389-416). New York: Wiley.
- Vazou, S., Ntoumanis, N., & Duda, J. (2006). Predicting young athletes' motivational indices as a function of their perceptions of the coach – and peer- created climate. *Psychology of Sport and Exercise*, (Invited paper for the special issue on *Interpersonal Relationships in Sport*), 7, 215-233.
- Wallhead, L. T., & Ntoumanis, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 4-18.
- Weiss, M. R., Smith, A. L., & Theeboom, M. (1996). "That's what friends are for": Children's and teenagers' perceptions of peer relationships in the sport domain. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 347-379.
- White, S. A. (1996). Goal orientation and perceptions of the motivational climate initiated by parents. *Pediatric Exercise Science*, 8(2), 122-129.
- Wuerth, S., Lee, M. J., & Alfermann, D. (2004). Parental involvement and athletes' career in youth sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 21-33.
- Yang, X., Telama, R., & Laakso, L. (1996). Parents' physical activity, socioeconomic status and education as predictors of physical activity and sport among children and youths – a 12-year follow-up study. *International Review for the Sociology of Sport*, 31, 273-289.

