



## Trajectories of Student Responses in Physical Education Throughout A School Year: Study from A Self - Determination and Achievement Goal Theories Perspective

Christos Panagiotou<sup>1</sup> Vassilis, Barkoukis<sup>1</sup>, Yannis Koutsioras<sup>2</sup>, & Haralambos Tsorbatzoudis<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of Physical Education and Sports Sciences, Aristotle University of Thessaloniki, Hellas

<sup>2</sup>Department of Physical Education and Sport Science, University of Thessaly, Hellas

### Abstract

The present study was set out to investigate the trajectories of motivational climate, motivational regulations and emotional responses in physical education (PE) classes throughout an academic season based on self-determination and achievement goal theories. The sample consisted of 457 high school students ( $M = 13.96 \pm .73$ ). Participants completed Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ), Self-Regulation Questionnaire and the enjoyment subscale of the Intrinsic Motivation Inventory were used in order to measure task and ego oriented motivational climate, motivational regulations and enjoyment in PE, respectively. Results indicated that task oriented motivational climate, intrinsic motivation and enjoyment remained stable throughout the academic season. On the other hand, ego oriented climate and external regulation decreased at the end of the academic season. Findings indicate that students' positive responses in PE can be maintained, especially when a task oriented motivational climate is promoted.

Key words: *self-determination, motivation climate, achievement goals, motivation, enjoyment*

---

Μεταβολή του Κλίματος Κινήτρων, των Εσωτερικών και Εξωτερικών Κινήτρων και της Ευχαρίστησης  
στο Μάθημα της Φυσικής Αγωγής κατά τη Διάρκεια μιας Σχολικής Χρονιάς

Χρήστος Παναγιώτου<sup>1</sup>, Βασίλειος Μπαρκούκης<sup>1</sup>, Ιωάννης Κουτσιώρας<sup>2</sup>, & Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης<sup>1</sup>

<sup>1</sup>ΤΕΦΑΑ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

<sup>2</sup>ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

---

**Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να εξετάσει τις αλλαγές που συντελούνται στο κλίμα κινήτρων, στα κίνητρα μαθητών/τριών, αλλά και στην ευχαρίστηση που βιώνουν κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ), με βάση τις θεωρίες του αυτοπροσδιορισμού και των στόχων επίτευξης. Στην έρευνα συμμετείχαν 457 μαθητές/τριες που φοιτούσαν στην Β' και Γ' τάξη γυμνασίου ( $M = 13.96 \pm .73$ ). Για την εκτίμηση του κλίματος κινήτρων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (LAPOPECQ), για την εκτίμηση των κινήτρων των μαθητών/τριών στη ΦΑ, το ερωτηματολόγιο Αυτο-ρύθμισης, ενώ για την αξιολόγηση της ευχαρίστησης χρησιμοποιήθηκε η αντίστοιχη υποκλίμακα από το ερωτηματολόγιο εσωτερικών Κινήτρων. Τα αποτελέσματα της μελέτης έδειξαν, ότι το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων, τα εσωτερικά κίνητρα και η ευχαρίστηση των μαθητών/τριών παρέμειναν σταθερά κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Αντίθετα, το προσανατολισμένο στην απόδοση κλίμα κινήτρων και η εξωτερική ρύθμιση μειώθηκαν κατά τη διάρκεια της ίδιας περιόδου. Από τα ευρήματα της μελέτης προκύπτει, ότι είναι δυνατή η διατήρηση των θετικών επιδράσεων σημαντικών μεταβλητών της διδασκαλίας του μαθήματος της ΦΑ με την εφαρμογή ενός προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων.

Λέξεις κλειδιά: *αυτοπροσδιορισμός, κλίμα κινήτρων, κίνητρα, στόχοι επίτευξης, ευχαρίστηση*

---

## Εισαγωγή

Η ΦΑ αποτελεί ένα σημαντικό μέσο διάδοσης μηνυμάτων που προωθούν την υγεία, ενισχύοντας έτσι την υιοθέτηση ενός δραστήριου τρόπου ζωής από τους νέους ανθρώπους (Shepherd & Trudeau, 2000). Ο εκπαιδευτικός ΦΑ μπορεί εύκολα να γίνει φορέας αυτών των μηνυμάτων στους μαθητές του, όσον αφορά στις ευεργετικές επιδράσεις της άσκησης στην υγεία, μέσα από την ενίσχυση των κινήτρων για άσκηση (Biddle, & Fox, 1989). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τα κίνητρα των μαθητών/τριών είναι η αλληλεπίδραση με τους δασκάλους. Η ποιότητα αυτής της αλληλεπίδρασης μπορεί να επηρεάσει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ικανό, αυτόνομο και αποδεκτό από το σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα την διαβαθμισμένη ανάπτυξη των εσωτερικών τους κινήτρων προς μια δραστηριότητα (Senecal, Vallerand, Vallieres, Briere, & Pelletier, & Blais, 1992). Μια σημαντική παράμετρος που επηρεάζει την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντα και διδασκόμενου είναι το κλίμα κινήτρων που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός, το οποίο ποικίλει ανάλογα με το πόσο αυτό προάγει τη μάθηση ή τον ανταγωνισμό μέσα στο μάθημα.

### *Η Θεωρία των Προσανατολισμών Επίτευξης*

Σε χώρους επίτευξης, όπως ο αθλητισμός και η ΦΑ, η θεωρία των προσανατολισμών επίτευξης αναφέρει ότι τα παιδιά κρίνουν τις ικανότητές τους με βάση δύο γνωστικούς μηχανισμούς (Ames, 1992; Duda, 1996; Nicholls, 1989; Spray, Biddle, & Fox, 1999; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003). Ο πρώτος μηχανισμός είναι γνωστός ως «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation) ή «προσανατολισμός στην απόδοση» (performance orientation), όπου η ικανότητα κρίνεται με βάση την επίδοση των άλλων. Οι μαθητές/τριες συγκρίνουν τις ικανότητες και τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους. Ο δεύτερος μηχανισμός είναι γνωστός ως «προσανατολισμός στο έργο» (task orientation) ή «προσανατολισμός στη μάθηση» (mastery orientation). Οι μαθητές/τριες που χρησιμοποιούν τον μηχανισμό αυτό κρίνουν τις επιδόσεις αλλά και τον εαυτό τους με βάση την ατομική τους προσπάθεια, τη βελτίωση και την ανάπτυξη των ικανοτήτων-δεξιοτήτων τους.

Η υιοθέτηση διαφορετικών στόχων επίτευξης από τους μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ βρίσκεται σε άμεση σχέση με το κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός, αλλά και με την αντίληψη των μαθητών/τριών για την έμφαση που δίνει αυτός στους στόχους τους. Τα αποτελέσματα ερευνών ενισχύουν την άποψη ότι η έμφαση των εκπαιδευτικών στη μάθηση αυξάνει τον προσανατολισμό των μαθητών/τριών σ' αυτήν. Η αύξηση αυτή είναι αποτέλεσμα της αύξησης του ενδιαφέροντος αλλά και της συμμετοχής τους στο μάθημα της ΦΑ (Papaioannou, Milosis, Kosmidou, & Tsigilis, 2002). Από την άλλη πλευρά, όμως, η μείωση της έμφασης των εκπαιδευτικών στη δημιουργία ενός κλίματος που προάγει τη μάθηση οδηγεί σε μείωση τόσο του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών για τη ΦΑ όσο και άλλων δεικτών παρακίνησης (Barkoukis, Ntoumanis, & Thogersen-Ntoumani, 2009; Ntoumanis, Barkoukis, & Thogersen-Ntoumani, 2009).

Η εφαρμογή ενός κλίματος κινήτρων που προάγει τη μάθηση συμβάλλει στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών των μαθητών/τριών (αυτονομία, ικανότητα, σχέσεις με τους άλλους) και την ανάπτυξη υψηλότερων επιπέδων αυτοπροσδιορισμού (Barkoukis, Hagger, Lambropoulos, & Tsoarbatzoudis, 2010; Deci & Ryan, 2012). Η έννοια του αυτοπροσδιορισμού αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου για επιλογή των ενεργειών του, χωρίς η επιλογή αυτή να επηρεάζεται από εξωτερικές αμοιβές, υποχρεώσεις ή εξαναγκασμούς. Τα επίπεδα του αυτοπροσδιορισμού αποτυπώνονται μέσα από τρεις διαφορετικούς τύπους κινήτρων: α) τα εσωτερικά κίνητρα, που μπορούν να αναπτυχθούν από παράγοντες που συμβάλουν στην ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών αναγκών, β) τα εξωτερικά κίνητρα, όπου η συμπεριφορά ρυθμίζεται από εξωτερικές αμοιβές και εξωτερική ή/και εσωτερική πίεση για δράση, και γ) την έλλειψη κινήτρων, η οποία χαρακτηρίζεται από την απουσία τόσο των εσωτερικών όσο και των εξωτερικών κινήτρων και η δράση δεν συνδέεται, τουλάχιστον εμφανώς, με τη βούληση του ατόμου (Deci & Ryan, 2008, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, τα εσωτερικά κίνητρα αναφέρονται στην αυθόρμητη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα, χωρίς την ύπαρξη εξωτερικών αμοιβών, λόγω του ενδιαφέροντος γι' αυτή τη δραστηριότητα. Η εσωτερική παρακίνηση βιώνεται ως εθελοντική, αβίαστη συμπεριφορά και αναφέρεται στην ενασχόληση με μια δεξιότητα που έχει σκοπό την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση από τη συμμετοχή (Deci & Ryan, 1985, 2008, 2012; Vallerand, 1997, 2007). Η δεύτερη συστοιχία, δηλαδή τα εξωτερικά κίνητρα, αναφέρονται στη συμμετοχή σε μία δραστηριότητα λόγω της ύπαρξης εξωτερικών αμοιβών, αλλά και στη συμμετοχή για την αποφυγή αρνητικών ενισχυτών, όπως η τιμωρία. Η εξωτερική παρακίνηση αναφέρεται στην εμπλοκή με μια δεξιότητα, η οποία δεν αποτελεί αυτοσκοπό για το άτομο και γίνεται για την απόκτηση εξωτερικών αμοιβών ή για την αποφυγή τιμωριών (Deci & Ryan, 1985, 2008, 2012; Vallerand, 1997, 2007; Vallerand & Losier, 1999). Η εξωτερική παρακίνηση μπορεί να γίνει πλήρως αυτοκαθοριζόμενη, λόγω της έμφυτης τάσης του ανθρώπου να εσωτερικεύει και στη συνέχεια να ενσωματώνει γεγονότα και πράξεις του εξωτερικού περιβάλλοντος στο

Εγώ (Deci & Ryan, 1985; Vallerand & Losier, 1999). Τέλος, η τρίτη συστοιχία, η έλλειψη κινήτρων, ορίζεται ως μια κατάσταση, δραστηριότητα ή συνθήκη μάθησης, στην οποία το άτομο δεν αποκομίζει κανένα εμφανές όφελος ή νόημα από τη συμμετοχή του σ' αυτή. Η έλλειψη παρακίνησης χαρακτηρίζεται από ανυπαρξία ενδιαφέροντος για μάθηση ή εκτέλεση μιας δεξιότητας. Έτσι, τα άτομα που χαρακτηρίζονται από έλλειψη παρακίνησης, δεν αντιλαμβάνονται την αιτιότητα μεταξύ πράξης και αποτελέσματος και δεν αισθάνονται ότι ασκούν προσωπικό έλεγχο στις πράξεις τους (Pelletier, Dion, Tuson, & Green-Demers, 1999; Vallerand, 2004). Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι συνέπειες των κινήτρων είναι θετικότερες, όταν το άτομο είναι εσωτερικά παρακινούμενο και αρνητικότερες όταν αυτό είναι εξωτερικά παρακινούμενο ή βρίσκεται στην κατάσταση της έλλειψης κινήτρων (Hagger & Chatzisarantis, 2009; Ng et al., 2012; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Stanley, Cumming, Standage, & Duda, 2012).

Πέρα από τις παραπάνω μεταβλητές με θεωρητική τεκμηρίωση, μια επιπλέον σημαντική παράμετρος, που έχει μελετηθεί μεμονωμένα και συνδέεται με την παρακίνηση των μαθητών/τριών, είναι και η ευχαρίστηση που αυτοί βιώνουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Pate, Ward, O'Neill, & Dowda, 2007; Yli-Piirari, Barkoukis, Jaakkola, & Liukkonen, 2013). Διαπιστώθηκε ότι η αύξηση της ευχαρίστησης των μαθητών/τριών συνδέεται τόσο με την αύξηση των συναισθηματικών και κοινωνικών αντιδράσεών τους (Scanlan & Simons, 1992), όσο και με την αύξηση της φυσικής τους δραστηριότητας (Yli-Piirari et al., 2013). Πιο συγκεκριμένα, ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η ευχαρίστηση στο μάθημα συνδέεται με τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ η έλλειψη ευχαρίστησης και ικανοποίησης με την εξωτερική ρύθμιση, την έλλειψη κινήτρων, καθώς και με αισθήματα πίεσης (Gråsten, Jaakkola, Liukkonen, Watt, & Yli-Piirari, 2012; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005; Hashim, Grove, & Whipp, 2008).

Οι περισσότερες από τις παραπάνω μελέτες είναι περιγραφικές (descriptive studies), ενώ απουσιάζουν σχεδιασμοί που να εκτείνονται σε όλο το εύρος της σχολικής χρονιάς. Όμως, η διερεύνηση της μεταβολής των κινήτρων των μαθητών/τριών που παρατηρείται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, είναι μία πολύ σημαντική παράμετρος, διότι, επηρεάζει τις γνωστικές, συμπεριφοριστικές και συναισθηματικές παραμέτρους του μαθήματος της ΦΑ (Boiché, Sarrazin, Grouzet, Pelletier, & Chanal, 2008; Vallerand, 2007). Λίγες ωστόσο έρευνες έχουν ασχοληθεί με τη μελέτη της αλλαγής των κινήτρων των μαθητών/τριών, του κλίματος μάθησης αλλά και των συναισθημάτων που βιώνουν στο μάθημα της ΦΑ κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Barkoukis et al., 2010; Digelidis & Papaioannou, 1999; Xiang, McBride, & Guan, 2004; Marsh, Martin, Papaioannou, & Theodorakis, 2006; Ntoumanis et al., 2009). Τα δεδομένα από αυτές τις μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι, με την ολοκλήρωση του σχολικού έτους, εμφανίστηκε μείωση στις τιμές του κλίματος που προάγει τη μάθηση αλλά και του προσανατολισμού στο έργο, ενώ αντίθετα παρατηρήθηκε αύξηση στις τιμές του κλίματος απόδοσης και του προσανατολισμού στο Εγώ. Η αύξηση του κλίματος μάθησης με έμφαση στο Εγώ αυξανόταν όσο η σχολική χρονιά πλησίαζε στη λήξη της. Παράλληλα, διαχρονικές μελέτες έδειξαν μείωση των εσωτερικών κινήτρων και παράλληλη αύξηση των εξωτερικών σε μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Barkoukis et al., 2010; Ntoumanis et al., 2009). Η μείωση ήταν εμφανής κατά τη μετάβαση από τις πρώτες τάξεις φοίτησης του γυμνασίου προς τις τελευταίες. Η μείωση των εσωτερικών κινήτρων συνοδεύτηκε και από αντίστοιχη μείωση των συναισθημάτων που σχετίζονται με τα εσωτερικά κίνητρα, όπως είναι η ευχαρίστηση από τη συμμετοχή και από αντίστοιχη αύξηση της ανίας (Barkoukis et al., 2010, Ntoumanis et al., 2009). Οι παραπάνω μελέτες για τη μεταβολή των κινήτρων πραγματοποιήθηκαν στο γυμνάσιο, όπου ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα ήταν, ότι σε κάθε ακαδημαϊκό έτος υπήρχε διαφορετική μεταβολή των παραμέτρων των κινήτρων. Πιο συγκεκριμένα, στη Γ' γυμνασίου δεν υπήρχαν σημαντικές μεταβολές των μεταβλητών, ενώ στη Β' γυμνασίου οι μεταβολές ήταν πιο ευκρινείς (Barkoukis et al., 2010, Ntoumanis et al., 2009).

Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν, ότι χρειάζεται περισσότερη μελέτη όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο μεταβάλλονται οι παράμετροι των κινήτρων μέσα σε μία σχολική χρονιά. Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να απαντήσει στο ερώτημα αυτό και να εξετάσει τις μεταβολές που παρατηρούνται στο κλίμα κινήτρων, στα κίνητρα των εφήβων μαθητών/τριών καθώς και στην ευχαρίστησή τους από τη συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Με βάση τα ευρήματα της προηγούμενης βιβλιογραφίας διατυπώθηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις: α) το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων θα μειωθεί στο τέλος του σχολικού έτους, β) το προσανατολισμένο στην απόδοση κλίμα κινήτρων θα αυξηθεί στο τέλος του σχολικού έτους, γ) τα εσωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών στη ΦΑ θα μειωθούν στο τέλος του σχολικού έτους, δ) τα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών στη ΦΑ θα αυξηθούν στο τέλος του σχολικού έτους, και ε) η ευχαρίστηση των μαθητών/τριών θα μειωθεί στο τέλος του σχολικού έτους.

## Μεθοδολογία Έρευνας

### Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 457 μαθητές/τριες γυμνασίου, με μέσο όρο ηλικίας 13.96 έτη (Τ.Α. = .73), από σχολεία της περιοχής της Θεσσαλίας και της Κεντρικής Μακεδονίας. Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία ευκολίας (*Convenience sampling*) και περιελάμβανε πέντε σχολεία που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Από τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν και συμμετείχαν μαθητές/τριες της Β' και Γ' γυμνασίου.

### Ερωτηματολόγια

**Κλίμα κινήτρων:** Η σύντομη έκδοση του (LAPOPECQ) Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire, (Digelidis, Papaioannou, Lapidis, & Christodoulidis, 2003) που αποτελείται από 13 ερωτήματα χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των αντιλήψεων των μαθητών/τριών, στην έμφαση του εκπαιδευτικού στη δημιουργία κλίματος κινήτρων με προσανατολισμό στη μάθηση (7 στοιχεία, για παράδειγμα, «ο καθηγητής φυσικής αγωγής είναι απόλυτα ικανοποιημένος όταν βελτιώνονται οι δεξιότητες κάθε μαθητή») και στη δημιουργία κλίματος κινήτρων με έμφαση στο Εγώ (6 ερωτήματα, για παράδειγμα, «ο καθηγητής φυσικής αγωγής θεωρεί ικανούς μαθητές μόνο εκείνους με τις καλύτερες επιδόσεις»). Οι απαντήσεις στην ερώτηση «Σε αυτό το μάθημα φυσικής αγωγής.....» δόθηκαν σε μια 5-βάθμια κλίμακα, που κυμαίνεται από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα). Ο Digelidis και οι συνεργάτες του (2003) παρείχαν στοιχεία για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της κλίμακας σε Έλληνες μαθητές/τριες γυμνασίου (NNFI = .91, CFI = .94,  $\alpha > 0.60$ ).

**Κίνητρα στη φυσική αγωγή:** Η τροποποιημένη από τους Goudas, Biddle και Fox (1994) έκδοση του ερωτηματολογίου Self-Regulation Questionnaire (Ryan & Connell, 1989) χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση των κινήτρων στο μάθημα της ΦΑ. Ο Goudas και οι συνεργάτες του (1994) συμπεριέλαβαν επίσης την υποκλίμακα της έλλειψης κινήτρων από την Κλίμακα Ακαδημαϊκών Κινήτρων (Academic Motivation Scale; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, & Vallieres, 1992). Έτσι, αυτή η έκδοση αποτελείται από πέντε παράγοντες (4 ερωτήματα ανά παράγοντα), εσωτερικά κίνητρα (π.χ., «παιρνω μέρος σε αυτό το μάθημα φυσικής αγωγής, επειδή είναι διασκεδαστικό»), ταύτιση (π.χ., «παιρνω μέρος σε αυτό το μάθημα φυσικής αγωγής, γιατί θέλω να βελτιώσω τις ικανότητές μου»), ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση (π.χ., «παιρνω μέρος σε αυτό το μάθημα φυσικής αγωγής, γιατί θα αισθανόμουν άσχημα αν δεν το έκανα»), εξωτερική ρύθμιση (π.χ., «παιρνω μέρος σε αυτό το μάθημα φυσικής αγωγής, έτσι ώστε ο καθηγητής δεν θα φωνάζει σε μένα») και έλλειψη κινήτρων (π.χ., «παιρνω μέρος σε αυτό το μάθημα φυσικής αγωγής, αλλά δεν μπορώ να καταλάβω τι παίρνω απ' το μάθημα»). Οι συμμετέχοντες απάντησαν στην ερώτηση «Παίρνω μέρος στο μάθημα φυσικής αγωγής ...» σε μια κλίμακα 7-βάθμια, που κυμαίνεται από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 7 (συμφωνώ απόλυτα). Αυτή η κλίμακα έχει δείξει επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες σε παιδιά ελληνικών σχολείων (Κυριακίδης, 2005).

**Ευχαρίστηση:** Η υποκλίμακα της ευχαρίστησης-ενδιαφέροντος από την Κλίμακα Εσωτερικών Κινήτρων (Intrinsic Motivation Inventory, McAuley, Duncan, & Tammen, 1989), χρησιμοποιήθηκε για τη μέτρηση της ευχαρίστησης στο μάθημα της ΦΑ. Αυτή η υποκλίμακα, αποτελείται από 5 ερωτήματα (π.χ., «μου αρέσει το μάθημα της φυσικής αγωγής πάρα πολύ»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια κλίμακα 7-σημείων που κυμαίνονται από 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως 7 (συμφωνώ απόλυτα). Η υποκλίμακα έχει δείξει επαρκείς ψυχομετρικές ιδιότητες με Έλληνες μαθητές/τριες γυμνασίου (Μπαρκούκης, Τσορμπατζοδής, Γρούσιος, & Γαβριηλίδης, 2003).

### Διαδικασία μέτρησης

Η διαδικασία της έρευνας υλοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2012-2013. Ο σχεδιασμός της έρευνας περιελάμβανε δύο φάσεις συλλογής των δεδομένων. Η αρχική φάση πραγματοποιήθηκε τον δεύτερο μήνα από την έναρξη του σχολείου. Η δεύτερη φάση, πραγματοποιήθηκε στα τέλη της σχολικής χρονιάς, την περίοδο πριν από τις απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών/τριών. Από τη λίστα των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Θεσσαλονίκης και Λάρισας επιλέχθηκαν τυχαία πέντε σχολεία. Επειδή δεν δέχθηκαν όλα τα σχολεία τη συμμετοχή τους στην έρευνα, συνεχίστηκε η επιλογή σχολείων έως ότου επιτεύχθηκε ο αριθμός των πέντε. Η διανομή των ερωτηματολογίων στους μαθητές πραγματοποιήθηκε με τη σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών ΦΑ και των γονέων των μαθητών/τριών των σχολείων στα οποία διεξήχθη η έρευνα. Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία της έρευνας. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε στην αρχή της διδακτικής ώρας του μαθήματος της ΦΑ. Η συμμετοχή ήταν προαιρετική. Εκείνοι που επιθυμούσαν να απέχουν παρέμειναν στην τάξη χωρίς να διαταράσσουν το κλίμα αυτής. Κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, επισημάνθηκε ότι πρόκειται για λήψη πληροφοριών σχετικά με τις εμπειρίες τους από το μάθημα της ΦΑ. Οι μαθητές/τριες πληροφορήθηκαν ότι η χρή-

ση των δεδομένων γίνεται αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, ενώ τονίστηκε ότι δεν αποτελεί κάποιο είδος διαγωνίσματος ή ακαδημαϊκής επίδοσης. Επίσης, επισημάνθηκε ότι δεν υπήρχαν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Τονίστηκε, το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι μπορούν να διακόψουν τη συμπλήρωση, αν το επιθυμούσαν. Τέλος, δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες σχετικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων όσον αφορά την κατανόηση των ερωτημάτων. Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας συμπλήρωσης απαιτούνταν περίπου είκοσι λεπτά της ώρας.

### **Στατιστική ανάλυση**

Εφαρμόστηκαν αναλύσεις περιγραφικής στατιστικής, έλεγχος κανονικής κατανομής, αναλύσεις συσχέτισης. Για την εξέταση των υποθέσεων της εργασίας εφαρμόστηκαν student's t test για εξαρτημένα δείγματα.

### **Αποτελέσματα**

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις, οι δείκτες της λοξότητας και της κύρτωσης των τιμών της έρευνας.

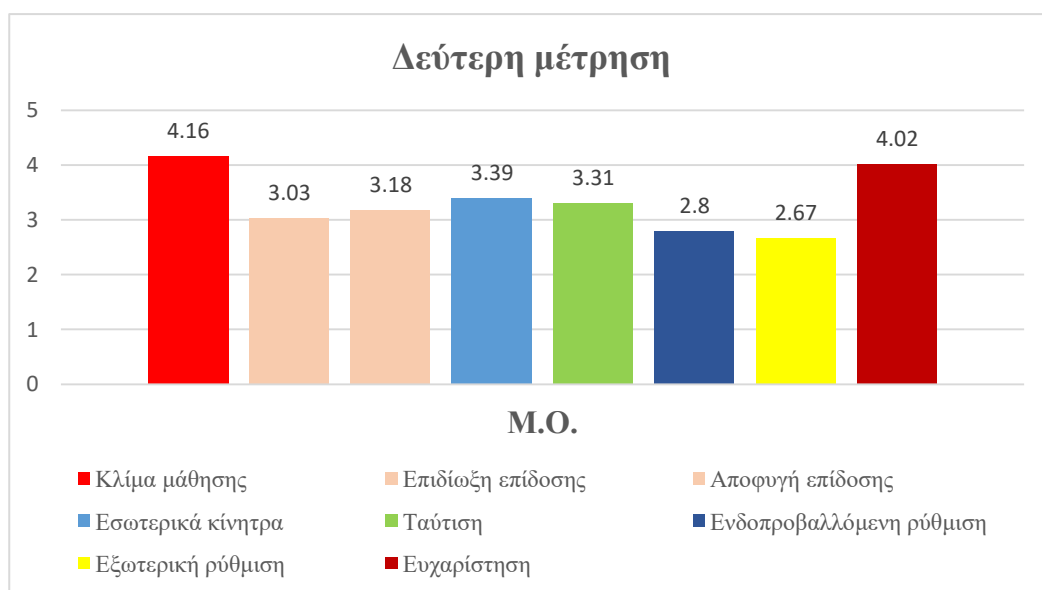
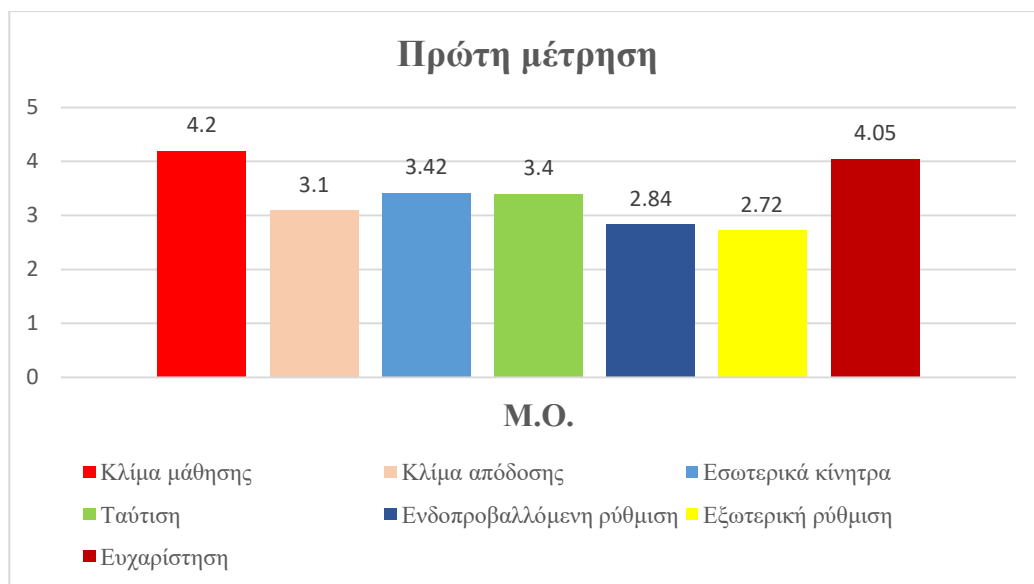
Μεταβλητές	Μ.Ο.	Τ.Α.	Λοξότητα	Κύρτωση	Cronbach <i>a</i>
<i>Πρώτη μέτρηση</i>					
Κλίμα μάθησης	4.20	.48	-1.37	4.51	.72
Κλίμα απόδοσης	3.10	.59	-.20	.105	.62
Εσωτερικά κίνητρα	3.42	.70	-1.39	1.66	-
Ταύτιση	3.40	.68	-1.46	2.28	-
Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	2.84	.73	-.25	-.52	-
Εξωτερική ρύθμιση	2.72	.73	-.31	-.23	-
Ευχαρίστηση	4.05	.96	-1.18	.97	.85
<i>Δεύτερη μέτρηση</i>					
Κλίμα μάθησης	4.16	.50	-1.01	1.75	.74
Επιδίωξη επίδοσης	3.03	.58	-.03	.01	.64
Αποφυγή επίδοσης	3.18	.56	.29	-.08	.60
Εσωτερικά κίνητρα	3.39	.70	-1.31	1.38	-
Ταύτιση	3.31	.65	-.88	.41	-
Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση	2.80	.72	-.24	-.57	-
Εξωτερική ρύθμιση	2.67	.75	-.12	-.70	-
Ευχαρίστηση	4.02	.88	-.99	1.00	.78

#### *Ανάλυση συσχέτισης*

Στον Πίνακα 2 αναφέρονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης έδειξαν την ύπαρξη χαμηλών και μέτριων θετικών συσχετίσεων μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας. Εξαιρέση αποτέλεσαν οι μεταβλητές επιδίωξης και αποφυγής της επίδοσης που δεν εμφάνισαν σημαντική συσχέτιση με τα εσωτερικά κίνητρα και την ταύτιση, και η ευχαρίστηση η οποία εμφάνισε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μόνο με την ταύτιση.

**Πίνακας 2.** Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας

Μεταβλητές	2	3	4	5	6	7	8
1. Κλίμα μάθησης	.07	.13**	.37**	.37**	.20**	.11*	-.01
2. Επιδίωξη της επίδοσης		.48**	.03	.08	.26**	.23**	-.06
3. Αποφυγή της επίδοσης			.02	.01	.22**	.23**	.04
4. Εσωτερικά κίνητρα				.45**	.17**	.09*	.00
5. Ταύτιση					.37**	.25**	-.13*
6. Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση						.35**	-.06
7. Εξωτερική ρύθμιση							-.06
8. Ευχαρίστηση							



Σχήμα 1. Οι μέσοι όροι των μεταβλητών της έρευνας



*Μεταβολή του κλίματος κινήτρων, των εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων και της ευχαρίστησης στο μάθημα της ΦΑ κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς*

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την εξέταση της μεταβολής του προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο προσανατολισμένο στη 'μάθηση' κλίμα κινήτρων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση,  $t(365) = .763, p = .446$ . Όσον αφορά στην εξέταση της μεταβολής του προσανατολισμένου στην απόδοση κλίματος κινήτρων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς έδειξαν την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στο προσανατολισμένο στην απόδοση κλίματος κινήτρων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση,  $t(365) = 1.95, p < .05$ . Στην πρώτη μέτρηση οι μαθητές/τριες εμφάνισαν υψηλότερες μέσες τιμές ( $M = 3.10 \pm .59$ ) σε σχέση με την δεύτερη ( $M = 3.03 \pm .58$ ).

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την εξέταση της μεταβολής των εσωτερικών κινήτρων, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στη μεταβολή των εσωτερικών κινήτρων από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση,  $t(365) = .22, p = .824$ . Παρομοίως, όσον αφορά στην εξέταση της μεταβολής των διαστάσεων των εξωτερικών κινήτρων στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι αναλύσεις δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση για την ταύτιση,  $t(365) = 1.48, p = .139$ , και την ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση,  $t(365) = 1.19, p = .234$ . Επιπλέον, δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τη μεταβολή της εξωτερικής ρύθμισης από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση,  $t(365) = .67, p = .501$ .

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης για την εξέταση της μεταβολής της ευχαρίστησης από τη φυσική αγωγή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά στη μεταβολή της ευχαρίστησης από τη φυσική αγωγή, από την πρώτη στη δεύτερη μέτρηση,  $t(365) = .03, p = .970$ .

### **Συζήτηση-Συμπεράσματα**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν στο μάθημα της ΦΑ οι αλλαγές που συντελούνται στο κλίμα κινήτρων, στα κίνητρα και στην ευχαρίστηση των μαθητών/τριών, στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων προέκυψε ότι οι παράμετροι των κινήτρων και η ευχαρίστηση παρέμειναν σταθερά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.

Όσον αφορά στην πρώτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων αναμενόταν να μειωθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση αυτή, καθώς το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων παρέμεινε σταθερό σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Xiang et al. (2004), ο οποίος διαπίστωσε ότι το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων παρέμεινε σταθερό σε μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αναφέρουν μείωση του προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων και αύξηση δυσπροσαρμοστικών μορφών κλίματος μάθησης αλλά και στόχων επίτευξης (Alderman & Alderman, 1999; Digelidis & Papaioannou, 1999; Ntoumanis et al., 2009; Papaioannou et al., 2006). Η σταθεροποίηση του προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων πιθανώς να οφείλεται στο ότι ο εκπαιδευτικός ΦΑ χρησιμοποίησε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς διδακτικές μεθόδους που προάγουν την ατομική βελτίωση και την αυτονομία των μαθητών/τριών (π.χ., πρακτική μέθοδος, μέθοδος της ενσωμάτωσης). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τη θεωρία των στόχων επίτευξης και δείχνουν ότι είναι δυνατή η διατήρηση ενός προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων μέσα από κατάλληλες πρακτικές, όπως η ενθάρρυνση των μαθητών/τριών να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στο μάθημα, η ανάπτυξη της αυτενέργειας και της υπευθυνότητας των μαθητών/τριών, η προαγωγή των ομαδο-συνεργατικών δραστηριοτήτων μεταξύ των μαθητών/τριών, η συστηματική και πολύπλευρη αξιολόγηση των μαθητών/τριών, η ενθάρρυνση της αυτοαξιολόγησης και η αποτελεσματική οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Barkoukis, Koidou, Tsorbatzoudis, 2010; Barkoukis, Tsorbatzoudis, & Grouios, 2008).

Όσον αφορά στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης, το προσανατολισμένο στην απόδοση κλίμα κινήτρων αναμενόταν να αυξηθεί κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση. Αντιθέτως εμφανίστηκε μείωση του προσανατολισμένου στην απόδοση κλίματος κινήτρων. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με το αποτέλεσμα της έρευνας του Xiang et al. (2004), ο οποίος διαπίστωσε επίσης μείωση του προσανατολισμένου στην απόδοση κλίματος κινήτρων σε μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα άλλων ερευνών που αναφέρουν αύξηση του προσανατολισμένου στην απόδοση κλίματος κινήτρων (Alderman & Alderman, 1999; Digelidis & Papaioannou, 1999; Papaioannou et al., 2006; Marsh et al., 2006; Ntoumanis et al., 2009). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, η αύξηση των χρόνων φοίτησης στο σχολείο δρα σωρευτικά και συμβάλλει στην αύξηση του προσανατολισμένου στην απόδοση κλίματος κινήτρων (Digelidis & Papaioan-

νου, 1999; Marsh et al., 2006). Είναι πιθανόν, η διατήρηση του προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων που παρατηρήθηκε στην προηγούμενη υπόθεση, να επηρέασε θετικά τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών και αναφορικά με το προσανατολισμένο στην απόδοση κλίμα κινήτρων. Το εύρημα αυτό έχει μεγάλη θεωρητική αξία καθώς υποδηλώνει ότι η έμφαση στη μάθηση μπορεί να επηρεάσει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών και για την έμφαση στην απόδοση. Προηγούμενες έρευνες (Barkoukis et al., 2010, 2008) ανέφεραν ότι οι δύο διαστάσεις του κλίματος κινήτρων λειτουργούν ανεξάρτητα ή μία από την άλλη μετά την εφαρμογή μιας παρέμβασης. Ωστόσο, είναι πιθανό ότι σε βάθος χρόνου η μεταβολή στις αντιλήψεις για τη μία διάσταση του κλίματος κινήτρων να επηρεάζει και τη διαμόρφωση της άλλης. Περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη για να επιβεβαιώσει αυτήν την άποψη.

Όσον αφορά στην τρίτη υπόθεση της έρευνας, αναμενόταν ότι τα εσωτερικά κίνητρα στη ΦΑ θα μειωθούν προς το τέλος του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα δεν επιβεβαίωσαν την υπόθεση αυτή. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας των Prusak, Treasure, Darst, και Pangrazi (2004), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι μαθητές/τριες που κατά τη διάρκεια της ΦΑ είχαν δικαίωμα επιλογών και ενίσχυσαν την αυτονομία τους ανέπτυξαν τα εσωτερικά τους κίνητρα προς το μάθημα και παράλληλα εμφάνισαν χαμηλά ποσοστά έλλειψης κινήτρων. Επιπλέον, οι Ommundsen και Kvalø (2007) αναφέρουν ότι το αυτόνομο στυλ διδασκαλίας και το κλίμα με έμφαση στη μάθηση αυξάνουν τα αυτόνομα κίνητρα των μαθητών/τριών αλλά και σχετίζονται αρνητικά με την έλλειψη κινήτρων. Αντίστοιχα, ο Goudas et al. (1995) διαπίστωσε ότι οι μαθητές/τριες που διδάχτηκαν με μέθοδο παροχής αυτονομίας ανέπτυξαν περισσότερα εσωτερικά κίνητρα προς τις δραστηριότητες του μαθήματος της ΦΑ. Είναι λοιπόν πιθανό, η διατήρηση υψηλών επιπέδων του προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων που διαπιστώθηκε στην παρούσα μελέτη να ευθύνεται για τα σταθερά ποσοστά των εσωτερικών κινήτρων των μαθητών/τριών. Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν τις θεωρίες των προσανατολισμών επίτευξης και του αυτοπροσδιορισμού και δείχνουν ότι το μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο προωθείται η αυτονομία και η ατομική βελτίωση των μαθητών/τριών, οδηγεί στην αύξηση των εσωτερικών τους κινήτρων (Deci & Ryan, 2004; Prusak et al., 2004).

Όσον αφορά στην τέταρτη ερευνητική υπόθεση, αναμενόταν αύξηση των διαστάσεων των εξωτερικών κινήτρων. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα των αναλύσεων δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές από την αρχική στην τελική μέτρηση. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Ntoumanis et al. (2009), όπου διαπιστώθηκε ότι τα εξωτερικά κίνητρα των μαθητών/τριών παρέμειναν σταθερά σε διάστημα μέτρησης τριών ετών. Με βάση τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού, η απουσία αύξησης των εξωτερικών κινήτρων των μαθητών/τριών της παρούσας μελέτης, υποδηλώνει ότι το χαμηλό επίπεδο του προσανατολισμένου στην απόδοση κλίματος κινήτρων, σε συνδυασμό με την αύξηση του προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων, μπορεί να συνέβαλε στη διατήρηση, αλλά όχι στην αύξηση, των διαστάσεων των εξωτερικών κινήτρων. Τα ευρήματα αυτά δείχνουν τη θετική επίδραση που ενδεχομένως έχει η παροχή αυτονομίας και η έμφαση στην ατομική βελτίωση στη διαμόρφωση των εξωτερικών κινήτρων των μαθητών/τριών.

Τέλος, όσον αφορά στην πέμπτη ερευνητική υπόθεση της παρούσας μελέτης, αναμενόταν μείωση της ευχαρίστησης των μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ προς το τέλος του σχολικού έτους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η ευχαρίστηση παρέμεινε σταθερή σ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Το εύρημα αυτό, έρχεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της έρευνας του Liukkonen et al. (2010), όπου διαπιστώθηκε ότι το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων συνδέεται με την απόλαυση και την ευχαρίστηση στο μάθημα ΦΑ και ότι το αίσθημα της αυτονομίας ενισχύει την ευχαρίστηση που βιώνουν οι μαθητές/τριες. Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της έρευνας των Barkoukis, Ntoumanis, και Thørgesen-Ntoumani (2010), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, υπήρχε μείωση της απόλαυσης και της ευχαρίστησης των μαθητών/τριών από τη συμμετοχή τους στο μάθημα της ΦΑ. Χαρακτηριστική διαφορά μεταξύ των δύο μελετών ήταν ότι, στην παρούσα έρευνα, το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων παρέμεινε σταθερό, ενώ σε αυτήν του Barkoukis et al. (2010) μειώθηκε. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα της μελέτης, το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων μάλλον δρα προστατευτικά και ως προς τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών. Με αυτήν την άποψη συμφωνούν οι Duda και Hall (2001), που αναφέρουν ότι η μείωση της ευχαρίστησης των μαθητών/τριών οφείλεται στη μείωση του προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων όπως και ο Liukkonen et al. (2010), που βρήκε ότι το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων συνδέεται με την ευχαρίστηση που αποκομίζουν οι μαθητές/τριες από το μάθημα ΦΑ.

Η παρούσα έρευνα συγκαταλέγεται στις λίγες διαχρονικές μελέτες που εξέτασαν τη μεταβολή των κινήτρων στο μάθημα ΦΑ. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η υιοθέτηση και η εφαρμογή στρατηγικών, που προάγουν το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων, συμβάλλει στη διατήρηση και βελτίωση των κινήτρων και των συναισθηματικών αντιδράσεων των μαθητών/τριών. Η μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει

χώρα σ' ένα ευνοϊκό κλίμα φαίνεται να προσφέρει στους μαθητές/τριες, όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες αλλά ταυτόχρονα να συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη και ευημερία.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι το προσανατολισμένο στη μάθηση κλίμα κινήτρων διατηρεί σταθερά τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά και την ευχαρίστηση των μαθητών/τριών. Η διατήρηση της ευχαρίστησης από τη συμμετοχή στο μάθημα και η απουσία εξωτερικών κινήτρων αναδεικνύουν τη σημασία της μαθητοκεντρικής διάστασης, τόσο του σχολικού περιβάλλοντος όσο και του στυλ διδασκαλίας του εκπαιδευτικού. Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία αλλά και τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, προτείνεται η διερεύνηση της μεταβολής του κλίματος κινήτρων, των κινήτρων αλλά και των γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών αντιδράσεων των μαθητών/τριών για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα (π.χ., στα τρία χρόνια του γυμνασίου), σε άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης (π.χ., δημοτικό σχολείο και λύκειο) και κατά τη φάση μετάβασης από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην επόμενη (π.χ., από το δημοτικό στο γυμνάσιο και από το γυμνάσιο στο λύκειο). Επίσης, θα ήταν χρήσιμο να διευρυνθεί ο αριθμός και το είδος των αντιδράσεων των μαθητών/τριών στο μάθημα και να συμπεριλάβει περισσότερες γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις, ώστε να έχουν οι εκπαιδευτικοί πληρέστερη εικόνα των μεταβολών που επέρχονται ως αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η δημιουργία ενός προσανατολισμένου στη μάθηση κλίματος κινήτρων αυξάνει τα εσωτερικά κίνητρα, αλλά οδηγεί και σε αύξηση των συναισθηματικών διαστάσεων των κινήτρων, όπως του ενδιαφέροντος και της απόλαυσης από τη συμμετοχή στο μάθημα. Η εφαρμογή ενός τέτοιου κλίματος κινήτρων συμβαδίζει με τις αρχές του σύγχρονου σχολείου και της σύγχρονης αγωγής για μία παιδαγωγική θεώρηση του μαθήματος της ΦΑ. Για τη δημιουργία ενός τέτοιου κλίματος κινήτρων προτείνεται ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί καινοτόμες δράσεις στο μάθημα, να εφαρμόζει ελκυστικές για τους μαθητές/τριες ασκήσεις και δραστηριότητες, να παρέχει αυτονομία στους μαθητές/τριες, να παρέχει ανατροφοδότηση επιβραβεύοντας την προσπάθεια και την ατομική βελτίωση, να ενισχύει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών, να προάγει την αυτό-αξιολόγηση, να παρέχει ένα σαφές πλαίσιο αξιολόγησης των μαθητών/τριών και να αξιοποιεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο το χρόνο και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου.

### Βιβλιογραφία

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Anderman, L. H., & Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 21-37.
- Barkoukis, V., Koidou I., & Tsorbatzoudis H. (2010). Effects of a motivational climate intervention on state anxiety, self-efficacy, and skill development in physical education. *European Journal of Sport Science, 10*(3), 167-177.
- Barkoukis, V., Tsorbatzoudis H., & Grouios G. (2008). Manipulation of motivational climate in physical education: Effects of a seven-month intervention. *European Physical Education Review, 14*(3), 367-387.
- Barkoukis, V., Hagger, M. S., Lambropoulos, G., & Tsorbatzoudis, H. (2010). Extending the trans-contextual model in physical education and leisure-time contexts: Examining the role of basic psychological need satisfaction. *British Journal of Educational Psychology, 80*(4), 647-670.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences and antecedents. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 717-728.
- Barkoukis, V., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). Developmental changes in achievement motivation and affect in physical education: Growth trajectories and demographic differences. *Psychology of Sport and Exercise, 11*(2), 83-90.
- Biddle, S., & Fox, K. R. (1989). Exercise and Health Psychology: Emerging relationships. *British Journal of Medical Psychology, 62*, 205-216.
- Boiché, J., Sarrazin, P. G., Grouzet, F. M., Pelletier, L. G., & Chanal, J. P. (2008). Students' motivational profiles and achievement outcomes in physical education: A self-determination perspective. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 688-701.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and Self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. In O. P. John, R. W. Robbins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of Personality: Theory and Research* (pp. 654-678). New York: The Guilford Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (Ed.), *Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Deci, E., & Ryan, R. (2004). Overview of self-determination theory: An Organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 3-33). Rochester N.Y.: The University of Rochester Press.
- 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 and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papaioannou, A., Laparidis, K., & Christodoulidis, T. (2003). A one-year intervention in 7<sup>th</sup> grade physical education classes aiming to change motivational climate and attitudes toward exercise. *Psychology of Sport and Exercise*, 4, 195-210.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescent: The case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 417-443). New York: Wiley.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Gråsten, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., & Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11, 260-269.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2009). Integrating the theory of planned behavior and self-determination theory in health behavior: A meta-analysis. *British journal of health psychology*, 14(2), 275-302.
- Hashim, H., Grove, J. R., & Whipp, P. (2008). Validating the youth sport enjoyment construct in high school physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 79, 183-195.
- Liukkonen, J., Barkoukis, V., Watt, A., & Jaakkola, T. (2010). Motivational climate and students' emotional experiences and effort in physical education. *The Journal of Educational Research*, 103, 295-308.
- Marsh, W.H., Martin, J.A., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2006). Motivational constructs in Greek physical education classes: Factor structure, gender and age effects in a nationally representative longitudinal sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 121-148.
- McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48-58.
- Ng, J. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts a meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325-340.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.
- Ntoumanis, N., Barkoukis, V., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2009). Developmental trajectories of motivation in physical education: Course, demographic differences, and antecedents. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 717-728.

- Ommundsen, Y., & Eikanger-Kvalo, S. (2007). Autonomy-mastery, supportive or performance focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 385-413.
- 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 Sports Sciences*, 24(4), 367-382.
- Papaioannou, A., Milosis, E., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology*, 9(4), 494-513.
- Pate, R. R., Ward, D. S., O'Neill, J. R., & Dowda, M. (2007). What are the contributory and compensatory relationships between physical education and physical activity in children? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72(5), 407-412.
- Pelletier, L. G., Dion, S., Tuson, K., & Green-Demers, I. (1999). Why do people fail to adopt environmental protective behaviors? Towards a taxonomy of environmental amotivation. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(12), 2481-2504.
- Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W., & Pangrazi, R. P. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-29.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Scanlan, T. K., & Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. In G. Roberts (Eds.), *Motivation in Sport and Exercise* (pp. 199-215). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Senecal, C., Vallerand, R., Vallieres, E. F., Briere, N. M., & Pelletier, L. G., & Blais, M. R. (1992). The Academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1001-1019.
- Shephard, R., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12, 34-50.
- Spray, C. M., Biddle, S. J. H., & Fox, K. R. (1999). Achievement goals, beliefs about the causes of success and reported emotion in post-16 physical education. *Journal of Sports Sciences*, 17, 213-219.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Stanley, D. M., Cumming, J., Standage, M., & Duda, J. L. (2012). "Images of exercising: Exploring the links between exercise imagery use, autonomous and controlled motivation to exercise, and exercise intention and behavior". *Psychology of Sport and Exercise*, 13(2), 133-141.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Eds.), *Advances in Experimental Social Psychology*, 29, 271-360. New York, San Diego: Academic Press.
- Vallerand, R. J. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427-435.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. A review and a look at the future. In G. C. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 59-83). New York: Wiley.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1999). An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. *Journal of Applied Sport Psychology*, 11, 142-169.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Xiang, P., McBride, R., & Guan, J. (2004). Children's motivation in elementary physical education: a longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 71-80.
- Yli-Piipari, S., Barkoukis, V., Jaakkola, T., & Liukkonen, J. (2013). The effect of physical education goal orientations and enjoyment in adolescent physical activity: A parallel process latent growth analysis. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 2(1), 15-31.
- Κυριακίδης, Θ. (2005). *Ιεραρχικό μοντέλο επιδίωξης και αποφυγής της επίτευξης: Επίδραση των στόχων μάθησης και απόδοσης στα κίνητρα*. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

Μπαρκούκης, Β., Τσορμπατζούδης, Χ., Γρούϊος Γ., & Γαβριηλίδης, Α. (2003). Μελέτη των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της Κλίμακας Εσωτερικών Κινήτρων (ΚΕΚ). *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 48, 73-81.