



## Αντιλαμβανόμενη Αυτονομία στη Φυσική Αγωγή: Μια Συγκριτική Μελέτη Μαθητών/τριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ελληνικού και του Ευρωπαϊκού Σχολείου

Δημήτριος Καραογλανίδης<sup>1</sup>, Κατερίνα Μουρατιδου<sup>1</sup>, Βασίλειος Μπαρκουόκης<sup>2</sup>, & Ιωάννα Παρίση<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Σερρών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

<sup>2</sup> Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού Θεσσαλονίκης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

### Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πολιτισμικά περιβάλλον εκπαίδευσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η διερεύνηση τρόπων ενίσχυσης της υποστήριξης της αυτονομίας των μαθητών/τριών από τους/τις εκπαιδευτικούς καθώς αποτελεί βασική προϋπόθεση για μια δια βίου μάθηση. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει το ρόλο του εκπαιδευτικού πλαισίου (τυπικό ελληνικό σύστημα, σύστημα ευρωπαϊκών σχολείων) και του φύλου στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ). Το δείγμα αποτέλεσαν 320 μαθητές/τριες Δημοτικού (εκ των οποίων 263 από το τυπικό ελληνικό σχολείο και 57 από το ευρωπαϊκό σχολείο), ενώ για τη συλλογή των ερωτηματολογίων οι ερευνητές συνεργάστηκαν με 7 καθηγητές/τριες ΦΑ (ΚΦΑ). Τα εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: α) ένα Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Χαρακτηριστικών, και β) το Perceived Autonomy Support in Physical Education Questionnaire (PAS in PE; Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005) για την αποτίμηση της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας των παιδιών. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το φύλο από μόνο του (βασική επίδραση) καθώς και η αλληλεπίδραση φύλου με τον τύπο του σχολείου αντανακλούν σημαντικά στα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτονομίας των μαθητών/τριών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρόλο που η βασική επίδραση του εκπαιδευτικού πλαισίου (ελληνικό, ευρωπαϊκό) δεν είναι παράμετρος που πρέπει να συνυπολογίζεται προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης συμβάλλουν υποστηρικτικά στην καλύτερη αξιοποίηση διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων από πλευράς ΚΦΑ, με σκοπό την ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών/τριών Δημοτικού και ως απόρροια αυτής τη δια βίου ενασχόληση με τη φυσική δραστηριότητα.

Λέξεις κλειδιά: *αντιλαμβανόμενη αυτονομία, Ελληνικό & Ευρωπαϊκό σχολείο, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, φυσική αγωγή*

## Research

### Perceived Autonomy in Physical Education: A Comparative Research Between Male and Female Primary Students of Greek and European Schools

Dimitrios Karaoglanidis<sup>1</sup>, Katerina Mouratidou<sup>1</sup>, Vassilis Barkoukis<sup>2</sup> & Ioanna Parisi<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Department of Physical Education and Sport Science at Serres, Aristotle University of Thessaloniki

<sup>2</sup>Department of Physical Education and Sport Science at Thessaloniki, Aristotle University of Thessaloniki

---

#### Abstract

In contemporary education, in a changing multicultural education environment, exploring ways to enhance students' perceived autonomy supported by educators is considered as an imperative educational need for a lifetime learning process. The aim of the present study was to determine the effect of different educational context (typical Greek system, European school system) and gender on primary school students' perceived autonomy. The study sample consisted of 320 primary school students (263 from typical schools and 57 from European schools) with collaboration of 7 physical education (PE) teachers. The self-reported questionnaires were a) Demographic Characteristics Questionnaire, to identify the demographic characteristics of the sample, and b) the Perceived Autonomy Support in Physical Education Questionnaire (PAS in PE, Hagger, Chatzisarantis, Barkoukis, Wang, & Baranowski, 2005) to assess students' perceived autonomy support in physical education (PE). The results showed similar levels of perceived autonomy in different educational contexts (Greek, European) in primary education. However, as far as the gender is concerned, significant gender differences in the indexes of perceived autonomy were found, with the girls displaying higher levels of perceived autonomy rather than boys. The findings of this study concur to better utilization of teaching and learning methods by PE teachers, in order to enhance the autonomy of primary school pupils for a lifelong engagement with physical activity.

Keywords: *perceived autonomy, Greek & European school, primary education, physical education*

---

## Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή υπάρχει μία συνεχής πολιτισμική μεταβολή παγκοσμίως, με αποτέλεσμα οι θεωρητικοί της εκπαίδευσης να προσανατολίζονται σε θεωρίες αλλά και τρόπους ώστε και η εκπαίδευση να προσαρμοστεί στους γρήγορους αυτούς ρυθμούς (Krasia, 2019; Yudina, 2019; Markus, Kitayama, & Heiman, 1996; Triandis & Gelfand, 1998). Σ' αυτά τα πλαίσια, σε έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, θεωρητικοί προσπάθησαν να συνδυάσουν τις πολιτισμικές διαφορές με μια οικουμενική θεωρία σχετικά με τις βασικές ανάγκες και τη γενικότερη ψυχοσωματική υγεία (well-being) του ανθρώπου (Downie, Koestner, ElGeledi, & Cree, 2004; Inghilleri, 1999; Ryan & Deci, 2001; Sheldon, Elliot, Kim, & Kasser, 2001). Έτσι, η γέννηση της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι από όλες τις κουλτούρες μοιράζονται τις ίδιες βασικές ψυχολογικές ανάγκες για αυτονομία, αντιλαμβανόμενη ικανότητα και σχέσεις, μπορεί να αποτελέσει έναν οδηγό για τους ερευνητές που μελετούν την πολυπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση. Όταν αυτές οι τρεις ανάγκες εκπληρώνονται, τότε βελτιώνεται και η γενική ψυχοσωματική κατάσταση των ατόμων. Αντίθετα, όταν οι πολιτισμικές ή άλλες δυνάμεις εμποδίζουν την εκπλήρωση αυτών των βασικών αναγκών, τότε συμβαίνει το αντίστροφο. Η Θεωρία Αυτοκαθορισμού αναγνωρίζει ότι τα μέσα έκφρασης και ικανοποίησης των βασικών αναγκών μπορεί να ποικιλούν σημαντικά ανάλογα με τον πολιτισμό, αλλά στη βάση τους οι βασικές ανάγκες παραμένουν ίδιες (Deci & Ryan, 2000). Σύμφωνα με την εν λόγω θεωρία, ένα άτομο είναι αυτόνομο όταν υποστηρίζει πλήρως τις ενέργειες στις οποίες εμπλέκεται και τις αξίες που εκφράζονται μέσα από αυτές. Οι άνθρωποι είναι επομένως πιο αυτόνομοι όταν ενεργούν σύμφωνα με τα ενδιαφέροντά τους, τις αξίες και τις επιθυμίες τους (Deci & Ryan, 1985, 2000; Ryan, 1995).

Παράλληλα με το ευμετάβλητο πολιτισμικό περιβάλλον, υπάρχει έντονη ανησυχία στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την υιοθέτηση καθιστικού τρόπου ζωής από μεγάλη μερίδα παιδιών και εφήβων, ειδικά μετά την ευρεία χρήση του διαδικτύου (Matusitz & McCormick, 2012; Biddle, Sallis, & Cavill, 1998). Το γεγονός αυτό, μπορεί να απειλήσει την υγεία των νέων ατόμων, τόσο άμεσα (Sallis, Patterson, Buono, & Nader, 1988) όσο και μακροπρόθεσμα στην ενήλικη ζωή τους (Sallis & McKenzie, 1991). Ακόμα, φαίνεται ότι η διαμόρφωση ενός δραστήριου τρόπου ζωής κατά την ενηλικίωση ξεκινάει από πολύ μικρή ηλικία (Dik, Deeg, Visser, & Jonker, 2003; Shephard & Trudeau, 2000). Αρκετές επίσης, είναι οι βιβλιογραφικές αναφορές που τονίζουν το σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει το μάθημα της ΦΑ στις αναπτυξιακές ηλικίες προς την κατεύθυνση της δια βίου άσκησης (Coakley & White, 1992; Berkey, Rockett, Gillman, & Colditz, 2003). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του ΚΦΑ ως προς τη διερεύνηση τρόπων ενίσχυσης και παραγόντων θετικής επιρροής της εσωτερικής παρακίνησης των παιδιών, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικός για μια δια βίου ενασχόληση με τη φυσική δραστηριότητα (Taylor & Lonsdale, 2010).

## Θεωρία αυτοκαθορισμού

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η θεωρία των Deci και Ryan (1985), υπογραμμίζει την έννοια του αυτοκαθορισμού. Ο αυτοκαθορισμός του κάθε ατόμου προσδιορίζεται από το βαθμό παρακίνησης του, όπως πηγάζει από το ίδιο το άτομο (εσωτερική παρακίνηση) και όχι από εξωγενείς προς αυτό παράγοντες (εξωτερική παρακίνηση). Έτσι, όσο υψηλότερα επίπεδα αίσθησης της αυτορρύθμισης διαθέτει το άτομο, τόσο καλύτερα επίπεδα αυτοκαθορισμού διαθέτει (Deci & Ryan, 1985).

Σύμφωνα με τη θεωρία, ο/η ΚΦΑ πρέπει να ενσωματώσει στη διδακτική του τις τρεις βασικές ψυχολογικές ανάγκες των μαθητών/τριών, ώστε να επιτύχει υψηλή εσωτερική παρακίνηση (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2008). Οι προαναφερθείσες ψυχολογικές ανάγκες είναι: α) η εσωτερική ανάγκη για αυτονομία, η οποία αναφέρεται ως η επιθυμία του ατόμου να λειτουργεί αυτόνομα και να αποφασίζει το ίδιο για τις ενέργειές του (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Conell, 1989), β) η ανάγκη για αντιλαμβανόμενη ικανότητα/επάρκεια, η οποία αφορά την επιθυμία του ατόμου να αλληλεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον του και να βιώνει την εμπειρία της επίδειξης των ικανοτήτων του (Deci, 1975) και γ) η ανάγκη για κοινωνικές σχέσεις, η οποία αναφέρεται στην προσπάθεια του ατόμου να αποκτήσει θετικές σχέσεις με άλλα άτομα του περιβάλλοντός του, μέσω του αμοιβαίου ενδιαφέροντος και της ομαλής κοινωνικής τους ένταξης (Baumeister & Leary, 1995; Bowlby, 1979; Ryan, 1995).

## Εμπειρικές μελέτες αντιλαμβανόμενης αυτονομίας

Μία από τις τρεις βασικές παραμέτρους της θεωρίας του Αυτοκαθορισμού είναι και η αντιλαμβανόμενη αυτονομία, για την οποία η ανασκόπηση βιβλιογραφίας έχει να αναδείξει πληθώρα εμπειρικών μελετών. Η αντιλαμβανόμενη αυτονομία (αυτοκαθορισμός) είναι ένας ισχυρός δείκτης εσωτερικής παρακίνησης καθώς τα άτο-

μα αισθάνονται ότι ελέγχουν τη συμπεριφορά τους (Deci & Ryan, 1985). Όταν, λοιπόν, παρέχονται επιλογές στα παιδιά και εκείνα νοιώθουν ότι οι ενέργειές τους είναι αποτέλεσμα δικών τους αποφάσεων και έχουν εσωτερικές εστίες ελέγχου της συμπεριφοράς τους, τότε επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης. Οι Markland και Hardy (1997) συνηγορούν ότι η αντιλαμβανόμενη εστία αιτιότητας της συμπεριφοράς επηρεάζει την εσωτερική παρακίνηση του ατόμου. Πρότειναν, λοιπόν, να παρέχονται επιλογές στους/στις μαθητές/τριες, ώστε να προάγεται ο αυτοκαθορισμός τους και να έχουν θετική άποψη για τον εαυτό τους και για τις ικανότητές τους, όπως και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Ryan & Grolnick, 1986). Επιπρόσθετα, οι Amorose και Anderson-Butcher (2007) συνέδεσαν θετικά τις τρεις ψυχολογικές ανάγκες με ένα περιβάλλον εξάσκησης που ενισχύει την αυτονομία. Περαιτέρω, σε έρευνά τους που διεξήχθη σε Άγγλους μαθητές/τριες γυμνασίου, οι Standage, Duda και Ntoumanis (2006) έδειξαν ότι ένα περιβάλλον μάθησης που ενισχύει την αυτονομία επηρεάζει θετικά την ανάγκη για αυτονομία, για επάρκεια και για καλές κοινωνικές σχέσεις. Κατά συνέπεια, οι τρεις ικανοποιούμενες ανάγκες σε συνδυασμό με την αναγνώριση προσπάθειας των μαθητών/τριών από τον/την ΚΦΑ φάνηκαν να ενισχύουν την παρακίνηση αυτοκαθορισμού. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια, ότι ένα περιβάλλον μάθησης προσανατολισμένο στην αυτονομία ενισχύει τον αυτοκαθορισμό, σε αντίθεση με ένα περιβάλλον μάθησης που είναι πιο ελεγχόμενο-δασκαλοκεντρικό (Deci, Nezlek, & Sheinman, 1981; Ryan & Grolnick, 1986).

Ένα εκπαιδευτικό κλίμα αυτονομίας φαίνεται να έχει θετική συσχέτιση και με την αντιλαμβανόμενη αυτονομία αλλά και με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα και τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μαθητών/τριών (Blanchard & Vallerand, 1996; Cadorette, Blanchard, & Vallerand, 1996). Ιδιαίτερη ερευνητική προσέγγιση αποτελούν οι εμπειρικές μελέτες που εξέτασαν την επίδραση του κλίματος αυτονομίας στην παιδαγωγική διαδικασία, αναφορικά με την: α) αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών/τριών (Deci et al., 1981; Ryan & Grolnick, 1986; Trouilloud et al., 2006), β) την εσωτερική παρακίνηση (Deci, et al., 1981), γ) τη δημιουργικότητα (Koestner, Ryan, Bernieri, & Holt, 1984), δ) το θετικό συναίσθημα (Ryan & Connell, 1989), ε) τη σχολική επίδοση (Boggiano, Flink, Shields, Seelbach, & Barrett, 1993), και στ) την πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). Από την ανάλυση δεδομένων φάνηκε ότι η υποστήριξη ενός κλίματος αυτονομίας από τους εκπαιδευτικούς κρίνεται κομβική για μια αποδοτική μαθησιακή διεργασία από πλευράς μαθητών/τριών.

Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της ΦΑ, οι σχετικές έρευνες έδειξαν ότι ο τρόπος παρακίνησης και συμπεριφοράς του/της ΚΦΑ προς τους/τις μαθητές/ήτριες, επηρεάζουν σημαντικά τις ψυχολογικές εμπειρίες και κατ'επέκταση την απόδοση των τελευταίων στο μάθημα (Reeve, 2009). Περαιτέρω, ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα πορίσματα της έρευνας των Lim και Wang (2009), όπου βρέθηκε να υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση της αντιλαμβανόμενης παροχής αυτονομίας στους/στις μαθητές/τριες από τους/τις ΚΦΑ, με την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση.

Σχετική έρευνα στον ελλαδικό χώρο αποτελεί η εμπειρική μελέτη των Barkoukis, Hagger, Lampropoulos και Tzorbatzoudis (2010), όπου εξετάστηκε η επίδραση του διαπλαισιακού μοντέλου παρακίνησης (trans-contextual model) στην ενίσχυση της εσωτερικής παρακίνησης και της φυσικής δραστηριότητας των μαθητών/τριών στον ελεύθερο χρόνο. Τα αποτελέσματα της μελέτης επιβεβαίωσαν τις αρχικές υποθέσεις των ερευνητών, βάσει των οποίων το εν λόγω μοντέλο παρακίνησης (trans-contextual model) δύναται να ικανοποιήσει τις βασικές ψυχολογικές ανάγκες, οι οποίες ενισχύουν με τη σειρά τους την εσωτερική παρακίνηση, την άσκηση στον ελεύθερο χρόνο καθώς και την πρόθεση των νέων (Μ.Ο.= 16.89 έτη) για άσκηση εκτός σχολείου. Αυτό σημαίνει με άλλα λόγια ότι όταν ο/η ΚΦΑ παρέχει επιλογές και αυτονομία στο μάθημά του/της, τότε είναι πιο πιθανή η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών τόσο στο μάθημα της ΦΑ όσο και σε φυσική δραστηριότητα κατά τον ελεύθερο τους χρόνο.

Απ' όλα τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημαντικότητα της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας μαθητών/τριών, ειδικότερα μέσα στα πλαίσια της προσπάθειας για μια δια βίου άσκηση. Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο δρα και λειτουργεί ένα παιδί, σε συνδυασμό με το πολιτισμικό περιβάλλον που αλλάζει, φαίνεται ότι μπορεί να παίξει πολύ ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση της στάσης του αναπτυσσόμενου οργανισμού για την άσκηση/φυσική δραστηριότητα. Ως εκπαιδευτικό πλαίσιο στην παρούσα μελέτη ορίζεται το περιβάλλον μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική πράξη και ειδικότερα το περιβάλλον του Ευρωπαϊκού Σχολείου τύπου II και του τυπικού Ελληνικού σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί εδώ, ότι στα Ευρωπαϊκά Σχολεία φοιτούν μαθητές και μαθήτριες από πολλές και διαφορετικές χώρες της Ευρώπης και όχι μόνο. Τα εν λόγω σχολεία προσφέρουν αρκετές επιλογές στους μαθητές/τριες σχετικά με τα εκπαιδευτικά αντικείμενα που θα διδαχθούν (επομένως διευρύνουν τις πιθανότητες για υψηλότερη αντιλαμβανόμενη αυτονομία από τους τελευταίους), ενώ οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν συχνές ενδοσχολικές επιμορφώσεις, σεμινάρια στο εξωτερικό για τις πιο σύγχρονες εκπαιδευτι-

κές/παιδαγωγικές μεθόδους, και παράλληλα συμμετέχουν σε πολλά προγράμματα Erasmus+ KA1 και KA2. Όπως αποδεικνύεται ερευνητικά, ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο το οποίο δημιουργεί κλίμα υποστήριξης της αυτονομίας των μαθητών/τριών φαίνεται να συμβάλλει θετικά στην ενίσχυση των εκπαιδευτικών εμπειριών των παιδιών, χωρίς ωστόσο η διαφορετικότητα στην κουλτούρα να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο (Taylor & Lonsdale, 2010). Όπως χαρακτηριστικά φάνηκε σε σχετική διαπολιτισμική έρευνα στο χώρο της φυσικής δραστηριότητας (Chirkov, Ryan, Kim, & Kaplan, 2003), ο βαθμός κατανόησης της αυτονομίας είναι ίδιος ανεξάρτητα από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο φοιτητών/τριών και σχετίζεται με τη γενικότερη καλή ψυχοσωματική τους κατάσταση.

Πέρα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, ένας άλλος παράγοντας που πιθανά σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη αυτονομία των μαθητών/τριών είναι και το φύλο, δεδομένου ότι σε διεθνές επίπεδο φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση στη γενικότερη μαθησιακή απόδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, με την πλάστιγγα να γέρνει προς τα κορίτσια (Van Langen, Bosker, & Dekkers, 2006). Επιπλέον, αναφορικά με τη ΦΑ (και κυρίως στη δεκαετία του '80), προγενέστερες μελέτες έδειξαν ότι τα κορίτσια εκούσια δεν εμπλέκονται ενεργά στο μάθημα (με κυριότερες αιτίες την υποχρεωτική αθλητική ενδυμασία, τον κανόνα «όχι κοσμήματα», την υποχρεωτική χρήση των ντουζ αλλά και τα παιχνίδια σε εξωτερικό χώρο και σε ψυχρό περιβάλλον) (Cockerill & Hardy, 1987; Leaman, 1984). Επίσης, στη σύγχρονη εποχή, φαίνεται να υπάρχουν κάποια στερεότυπα φύλου στο μάθημα ΦΑ που γίνονται έντονα αντιληπτά, δεδομένου ότι τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον προς συγκεκριμένα αθλήματα (προκειμένου να επιβεβαιώσουν με αυτόν τον τρόπο την αρρενωπότητά τους) (Gard & Meyenn, 2000), ενώ αντίθετα τα κορίτσια προσπαθούν να βρουν τη θέση τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους στα αθλήματα ή στις φυσικές δραστηριότητες, σε μία κοινωνία/ κουλτούρα που εν δυνάμει θεωρεί τη συμμετοχή τους αμφιλεγόμενη ή και αντιφατική με βάση το φύλο τους (Flintoff & Scraton, 2001). Ωστόσο, στον αντίποδα αυτών των ευρημάτων, νεότερες έρευνες έδειξαν ότι α) από τη δεκαετία του '80 και μετά και όσο περνούν τα χρόνια, τα νεαρά κορίτσια γίνονται όλο και πιο ενεργά κι ασχολούνται ακόμα και με παραδοσιακά «ανδρικά» αθλήματα, όπως το ποδόσφαιρο (Lopez, 1997), παρόλο που στις μη ανεπτυγμένες χώρες (όπως της Νότιας Ασίας), εξακολουθούν να βιώνουν περιθωριοποίηση στον αθλητισμό (Lovell, 1991; Zaman, 1997; Benn, 1996; Scraton & Stoddart, 2000), και β) οι μαθητές Γυμνασίου προσλαμβάνουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικής συμπεριφοράς του/της ΚΦΑ απέναντί τους, σε σύγκριση με τις συμμαθήτριά τους ή/ και σε σύγκριση με τα ομόφυλά τους παιδιά, που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο (Mouratidou & Barkoukis, 2018).

Σε κάθε περίπτωση, μια από τις βασικές ευθύνες των σύγχρονων ΚΦΑ είναι και το να προάγουν ένα ασφαλές και απ' όλες τις πλευρές υποστηρικτικό περιβάλλον για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες, να αναγνωρίζουν την διαφορετικότητά τους, και να παρακινούν και ν' αφουγκράζονται τις ανάγκες τους. Υπό αυτήν την έννοια, η προσέγγιση της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και η παροχή επιλογών στα παιδιά (Tischler & McCaughtry, 2011) φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τις ίσες ευκαιρίες προς τα δύο φύλα.

### **Σκοπός και υποθέσεις**

Όπως φάνηκε από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, η παροχή επιλογών στους/στις μαθητές/τριες τείνει να επηρεάζει την αντιλαμβανόμενη αυτονομία και τη γενικότερη αντίληψή τους για τη ΦΑ. Αν και τα ευρήματα των μελετών φαίνεται να συνηγορούν ότι η επίδραση στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία δεν εξαρτάται από το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και σχετίζεται με τη γενικότερη καλή ψυχοσωματική κατάσταση, ωστόσο δεν είναι ξεκάθαρο τι μπορεί να συμβαίνει όταν μαθητές/τριες διαφορετικής καταγωγής φοιτούν σε ένα και το αυτό σχολείο, που θέτει ως έναν από τους πρωταρχικούς του στόχους την κοινωνική ενσωμάτωση (integration) όλων των παιδιών (όπως γίνεται, για παράδειγμα, στο Ευρωπαϊκό Σχολείο). Ακόμη, αξίζει να αναφερθεί εδώ, ότι η ανασκόπηση ερευνών που ασχολήθηκαν με την υποστήριξη της αυτονομίας μέσα από παρεμβατικά προγράμματα έδειξε ότι η συντριπτική πλειονότητα αυτών των ερευνών αφορούσε δείγματα που συγκροτήθηκαν από μαθητές/τριες γυμνασίου, λυκείου και ενηλίκων, αλλά όχι από παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αν στα παραπάνω συνυπολογιστούν και τα ερευνητικά κενά και η ελλιπής βιβλιογραφία σχετικά με την αντιλαμβανόμενη αυτονομία μαθητών/τριών στο Ελληνικό σχολείο σε σύγκριση με ένα Ευρωπαϊκό τύπου II, καθώς και η απουσία συγκριτικών ερευνών για τα ίδια θέματα με αναφορά στα δύο φύλα, τότε δημιουργείται ένα πρόσθετο ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή αντίστοιχης μελέτης με βάση τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού.

Ως εκ τούτου, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν α) να εξετάσει τυχόν διαφορές της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας ανάμεσα στα δύο φύλα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και β) να διερευνήσει την επίδραση του διαφορετικού εκπαιδευτικού πλαισίου (ελληνικό, ευρωπαϊκό) στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της αυτονο-

μίας μαθητών/τριών που φοιτούν στο Δημοτικό. Πιο αναλυτικά και με βάση προγενέστερες έρευνες διατυπώνονται οι εξής υποθέσεις: 1) Δε θα υπάρχει διαφοροποίηση στα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτονομίας μεταξύ των δύο φύλων (μηδενική υπόθεση 1), 2) Δε θα υπάρχει διαφοροποίηση στα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας με βάση το εκπαιδευτικό πλαίσιο (ελληνικό ή Ευρωπαϊκό Σχολείο τύπου II) στο οποίο φοιτά ένας/μία μαθητής/τρια (μηδενική υπόθεση 2), και 3) Δε θα υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ τύπου σχολείου και φύλου (μηδενική υπόθεση 3).

Η πρωτοτυπία της παρούσας εμπειρικής μελέτης έγκειται στη διερεύνηση της αντιλαμβανόμενης υποστήριξης της αυτονομίας μαθητών/τριών Δημοτικού (από τον/την ΚΦΑ) σε επίπεδο διαφορετικού εκπαιδευτικού πλαισίου (ελληνικό, ευρωπαϊκό). Στα πλαίσια αυτά, το δείγμα συστήθηκε από μαθητές/τριες της Ε' και ΣΤ' τάξης τυπικών ελληνικών δημοτικών σχολείων και των αντίστοιχων τάξεων του ευρωπαϊκού σχολείου που εδράζει στο Ηράκλειο της Κρήτης, του οποίου όμως οι μαθητές/τριες είναι ολιγάριθμοι. Έτσι, ως ένας βασικός περιορισμός της έρευνας μπορεί να θεωρηθεί το μικρό δείγμα που προήλθε από το Ευρωπαϊκό σχολείο, το οποίο όμως ήταν αναπόφευκτο καθώς το συγκεκριμένο σχολείο είναι το μοναδικό Ευρωπαϊκό σχολείο που λειτουργεί στην Ελλάδα και για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν όλοι/ες οι μαθητές/ήτριες του, οι οποίοι όμως ξεπερνούσαν τους 50 ( $n = 57$ ). Ίσως σε μελλοντική συγκριτική μελέτη θα μπορούσε να ληφθεί δείγμα και από άλλα Ευρωπαϊκά σχολεία εκτός Ελλάδας.

## Μεθοδολογία

### Δείγμα

Το δείγμα συγκροτήθηκε από 320 μαθητές/τριες, εκ των οποίων τα 153 ήταν αγόρια (47.8%) και τα 167 κορίτσια (52.2%), ηλικίας 10-12 ετών ( $M.O.=10.7 \pm .77$  έτη), τα οποία φοιτούσαν στην Ε' και Στ' τάξη Δημοτικών Σχολείων του Νομού Ηρακλείου. Για τη συλλογή των ερωτηματολογίων, οι ερευνητές έλαβαν βοήθεια/συνεργάστηκαν από/με 7 ΚΦΑ, με τουλάχιστον 10ετή εμπειρία στην ίδια βαθμίδα. Από το σύνολο του δείγματος τα 263 παιδιά (82.1%) φοιτούσαν σε ελληνικό τυπικό σχολείο και τα 57 (17.9%) στο Ευρωπαϊκό σχολείο. Σ' αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι το δείγμα του Ευρωπαϊκού Σχολείου αποτελεί και το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού στις αντίστοιχες τάξεις στο σχολείο αυτό. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί στην ελληνική επικράτεια υπάρχει μόνο ένα Ευρωπαϊκό Σχολείο τύπου II. Ο αριθμός των παιδιών στο Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο στην Ελλάδα είναι πολύ μικρός κι εκεί οφείλεται και η διαφορά επί του συνόλου του δείγματος. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposive sample), ώστε να εξασφαλιστεί η «ειδική σύνθεση» στις ομάδες του δείγματος. Αναλυτικά η σύνθεση του δείγματος παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Περιγραφικός πίνακας δείγματος.

		Αγόρια	Κορίτσια	Σύνολο
Εκπαιδευτικό Πλαίσιο	Ελληνικό	121	142	263
	Ευρωπαϊκό	32	25	57
<b>Σύνολο</b>		153	167	320

### Όργανα μέτρησης

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία αυτό-αναφοράς: α) ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών στο οποίο κλήθηκαν οι μαθητές/τριες να συμπληρώσουν το φύλο, την ηλικία, και την τάξη και το σχολείο φοίτησής τους, και β) το Perceived Autonomy Support in Physical Education (PAS in PE) (στα ελληνικά: Ερωτηματολόγιο Υποστήριξης Αντιλαμβανόμενης Αυτονομίας στη Φυσική Αγωγή) των Hagger et al. (2005), που είναι ένα ψυχομετρικό εργαλείο αποτίμησης της παρακίνησης των μαθητών/τριών με βάση τη Θεωρία του Αυτοκαθορισμού. Ειδικότερα, το PAS in PE είναι ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, που αξιολογεί τη θεωρία αυτοκαθορισμού και αξιολογεί το βαθμό στον οποίο οι ανώτεροι σημαντικοί άλλοι (αυθεντίες) δύναται να υποστηρίξουν την αυτονομία των μαθητών/τριών. Στη σύντομη εκδοχή του το PAS in PE αποτελείται από 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου και οι συμμετέχοντες/ούσες καλούνται να απαντήσουν με βάση μια επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) μέχρι το 7 (συμφωνώ απόλυτα). Ένα παράδειγμα

ερωτήματος είναι «Μπορώ να εκφραστώ ελεύθερα στον γυμναστή μου στη διάρκεια του μαθήματος». Ο έλεγχος εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ελληνική έκδοση έγινε από τους Hagger et al. (2005) με τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach  $\alpha = .81$ .

### **Διαδικασία**

Προκειμένου να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες αναφορικά με τις μεταβλητές της έρευνας, όλοι/ες οι μαθητές/τριες έλαβαν και συμπλήρωσαν τα εργαλεία μέτρησης μέσα στη τάξη, στο προγραμματισμένο χρονοδιάγραμμα του 1ου τριμήνου φοίτησης. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων διήρκεσε 1 διδακτική ώρα (45') και πραγματοποιήθηκε υπό την εποπτεία ενός εκ των ερευνητών και με τη βοήθεια του/της εκάστοτε ΚΦΑ υπεύθυνου/ης εκπαιδευτικού του τμήματος. Κρίνεται αναγκαίο να σημειωθεί εδώ ότι στο Ευρωπαϊκό σχολείο η πλειονότητα των παιδιών είναι ελληνόφωνη και για αυτό συμπλήρωσε και απάντησε την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου. Στα αγγλόφωνα παιδιά ωστόσο, δόθηκε η αντίστοιχη αγγλική εκδοχή του ερωτηματολογίου, με τις ανάλογες διευκρινίσεις στα αγγλικά.

Πιο συγκεκριμένα, στα πρώτα δέκα λεπτά, δόθηκαν οι απαραίτητες προφορικές οδηγίες-επεξηγήσεις ως προς την ορθή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και ενημερωτικά διασαφηνίστηκαν οι βασικές προϋποθέσεις ως προς την: α) ατομική, ανώνυμη και εμπιστευτική συμπλήρωση των ερωτηματολογίων, β) ερευνητική χρήση των δεδομένων μέσω εθελοντικής συμμετοχής, γ) αποφυγή επιλεγμένων και έτοιμων απαντήσεων, δ) μη χρήση των δεδομένων ως μορφή αξιολόγησης της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών/τριών, και στ) δυνατότητα αποχώρησης σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή.

### **Στατιστική Ανάλυση**

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μελέτης χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS for Windows (Version 23). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με περιγραφική (descriptive) και επαγωγική στατιστική (inferential statistics). Για τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει το εκπαιδευτικό πλαίσιο (ελληνικό, ευρωπαϊκό), το φύλο, και η αλληλεπίδρασή τους (ως δύο ανεξάρτητες μεταβλητές) στα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτονομίας των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης κατά δύο παράγοντες (two-way ANOVA) για ανεξάρτητα δείγματα, τύπου III για να εξισορροπηθεί, στο μέτρο του δυνατού, η ανισομερής σύσταση ανάμεσα στο δείγμα του ελληνικού σχολείου με εκείνο του ευρωπαϊκού σχολείου. Προηγουμένως, για τους ίδιους λόγους (δηλ. ανισομερή μεγέθη των δύο ομάδων του δείγματος με βάση τον τύπο του σχολείου) ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις για τη χρήση της ANOVA και διαπιστώθηκε ότι και τα τέσσερα κριτήρια πληρούνταν εξ ολοκλήρου. Συγκεκριμένα εντοπίστηκε ότι: α) Οι δυο υπο-ομάδες του δείγματος είναι όντως ανεξάρτητες μεταξύ τους, β) η εξαρτημένη μεταβλητή είναι κανονικά κατανομημένη σε κάθε έναν από τους δύο πληθυσμούς (δεδομένου ότι τα αποτελέσματα του Levene ήταν  $F_{3,299} = .510, p > .05$ ), γ) η τυπική απόκλιση της εξαρτημένης μεταβλητής ήταν ίδια σε κάθε πληθυσμό, και δ) ο λόγος της μεγαλύτερης τυπικής απόκλισης προς τη μικρότερη ήταν χαμηλότερος του 2. Σε όλες τις αναλύσεις ορίστηκε ως επίπεδο εμπιστοσύνης το  $p < .05$ .

### **Αποτελέσματα**

#### **Περιγραφική Στατιστική**

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για την αντιλαμβανόμενη αυτονομία συνολικά στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια (ελληνικό, ευρωπαϊκό) και στα δύο φύλα (αγόρια, κορίτσια) παρατίθενται στον Πίνακα 2. Όπως φαίνεται εκεί, υφίσταται μια διαφοροποίηση των επιπέδων αντιλαμβανόμενης υποστήριξης της αυτονομίας μεταξύ των δύο φύλων, με τα κορίτσια (Μ.Ο. =  $5.28 \pm 1.00$ ) να υπερτερούν σε σχέση με τα συνομήλικα τους αγόρια (Μ.Ο. =  $5.12 \pm 1.03$ ), ενώ τα παιδιά του ελληνικού δημοτικού σχολείου να προσλαμβάνουν παρόμοια επίπεδα υποστήριξης της αυτονομίας τους από τον/την ΚΦΑ τους σε σχέση με εκείνα των παιδιών του ευρωπαϊκού σχολείου (Μ.Ο. =  $5.21 \pm 1.02$  και Μ.Ο. =  $5.17 \pm 1$ , αντίστοιχα).

**Πίνακας 2.** Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για την αντιλαμβανόμενη αυτονομία.

<b>Αντιλαμβανόμενη Αυτονομία</b>				
<b>Φύλο</b>	<b>Σχολείο</b>	<b>Μ.Ο.</b>	<b>Τ.Α.</b>	<b>N</b>
<b>Αγόρι</b>	Ελληνικό Σύστημα	5.21	1.015	115
	Ευρωπαϊκό Σύστημα	4.81	1.02	32
	<b>Σύνολο</b>	<b>5.12</b>	<b>1.03</b>	<b>147</b>
<b>Κορίτσι</b>	Ελληνικό Σύστημα	5.22	1.02	131
	Ευρωπαϊκό Σύστημα	5.63	.78	25
	<b>Σύνολο</b>	<b>5.28</b>	<b>1</b>	<b>156</b>
<b>Σύνολο</b>	Ελληνικό	5.21	1.02	246
	Ευρωπαϊκό	5.17	1	57
	<b>Σύνολο</b>	<b>5.20</b>	<b>1.01</b>	<b>303</b>

**Αντιλαμβανόμενη αυτονομία, φύλο και εκπαιδευτικό πλαίσιο**

Προκειμένου να εξεταστούν οι επιδράσεις του φύλου, του εκπαιδευτικού πλαισίου και της αλληλεπίδρασής τους στα επίπεδα της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας των συμμετεχόντων εφαρμόστηκε ανάλυση διακύμανσης κατά δύο παράγοντες για ανεξάρτητα δείγματα (two-way ANOVA). Τα αποτελέσματα παρατίθενται στον Πίνακα 3 και στο Γράφημα 1.

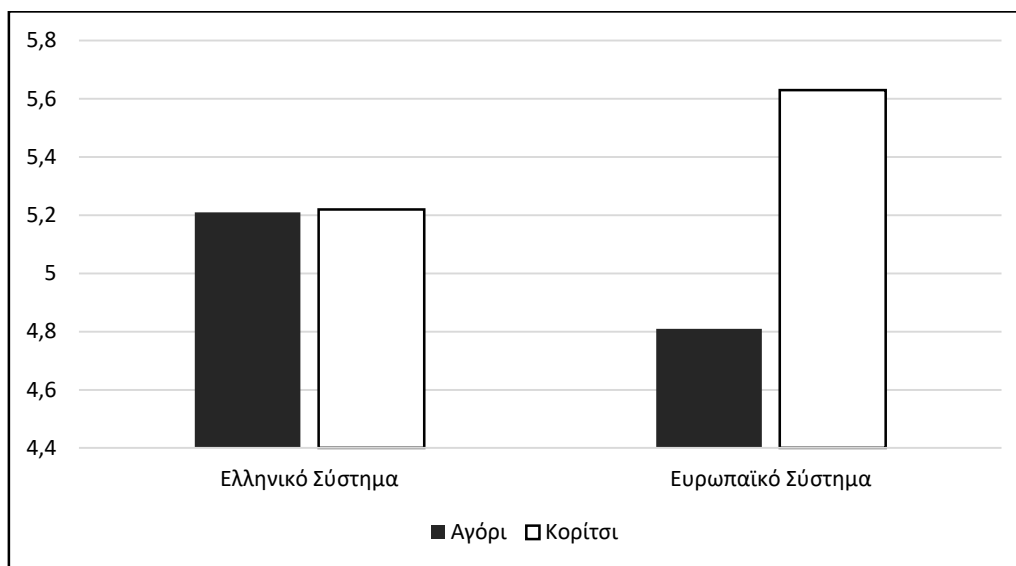
**Πίνακας 3.** Ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (εκπαιδευτικό πλαίσιο X φύλο), για την αντιλαμβανόμενη αυτονομία.

<b>Προέλευση Διακύμανσης</b>	<b>Άθροισμα Τετραγώνων</b>	<b>Βαθμοί Ελευθερίας</b>	<b>Μέσο Τετράγωνο</b>	<b>F</b>	<b>Πιθανότητα</b>
<b>Φύλο</b>	7.903	1	7.903	7.881	< .01
<b>Πλαίσιο</b>	.006	1	.006	.006	> .05
<b>Φύλο x Πλαίσιο</b>	7.486	1	7.486	7.465	< .01
<b>Σφάλμα</b>	299.847	299	1.003		

Αναφορικά με τη βασική επίδραση του φύλου (υπόθεση 1), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η υφιστάμενη διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτονομίας είναι στατιστικά σημαντικά ( $F_{1,299} = 7.88$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .026$ ) επιβεβαιώνοντας έτσι την αρχική υπόθεση. Ωστόσο, δε συνέβη το ίδιο με τη βασική επίδραση του τύπου του σχολείου (εκπαιδευτικό πλαίσιο) ( $F_{1,299} = .006$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2 = .00$ ), οπότε η 2η υπόθεση της έρευνας απορρίφθηκε. Τέλος, η εξέταση της αλληλεπίδρασης των δύο ανεξάρτητων μεταβλητών (φύλο, εκπαιδευτικό πλαίσιο) πάνω στην εξαρτημένη μεταβλητή (αντιλαμβανόμενη αυτονομία) αποδείχτηκε ότι είναι σημαντική ( $F_{1,299} = 7.465$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2 = .024$ ).

Αυτά τα δεδομένα δείχνουν ότι, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό πλαίσιο (ελληνικό ή ευρωπαϊκό), τα παιδιά των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού προσλαμβάνουν τα ίδια επίπεδα αυτονομίας στα πλαίσια του μαθήματος της ΦΑ, ενώ οι μαθήτριες του ευρωπαϊκού σχολείου είναι εκείνες που επιδεικνύουν τα υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτονομίας σε σύγκριση με τους συνομήλικους μαθητές που φοιτούν είτε στο τυπικό ελληνικό είτε στο ευρωπαϊκό σχολείο.





**Γράφημα 1.** Ανάλυση διακύμανσης δύο παραγόντων (εκπαιδευτικό πλαίσιο X φύλο) για την αντιλαμβανόμενη αυτονομία.

### Συζήτηση - Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί ο ρόλος του φύλου, του τύπου σχολείου και της αλληλεπίδρασης αυτών των δύο στην αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της αυτονομίας μαθητών/τριών που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το φύλο είναι σημαντική παράμετρος προκειμένου να γίνουν κατανοητά τα επίπεδα υποστήριξης της αυτονομίας που αντιλαμβάνεται ένας/μία μαθητής/τρια ότι προσλαμβάνει από έναν/μία ΚΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον ρόλο του φύλου (υπόθεση 1), από την ανάλυση διακύμανσης φάνηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στο δείκτη αντιλαμβανόμενης αυτονομίας ανάμεσα στα δύο φύλα, με τα κορίτσια να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα έναντι των συνομήλικών τους αγοριών. Αυτό το εύρημα δεν παραξενεύει δεδομένου ότι οι διαφορές φύλου στα σχολικά επιτεύγματα έχουν εντοπιστεί σε προγενέστερες μελέτες (Steinmayr, Bipp, & Spinath, 2011; Steinmayr & Spinath, 2008, 2009). Προφανώς τα κορίτσια αυτής της ηλικίας θέτουν διαφορετικούς στόχους και προσεγγίζουν τη μάθηση με διαφορετικό τρόπο, αφού ούτως ή άλλως χαρακτηρίζονται ως πιο εσωτερικά παρακινούμενα για συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ (Smith, 1998). Πιθανά, η πρόθεση των κοριτσιών να ενισχύουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες (στοιχείο που αποτελεί μία από τις τρεις βασικές ανάγκες, σύμφωνα με τη θεωρία του αυτοκαθορισμού) εκπληρώνεται γι' αυτά στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι σε σχέση με τα αγόρια, στα οποία οι «διαπροσωπικές σχέσεις» δεν φαίνεται να αποτελούν το ισχυρότερο κίνητρο συμμετοχής στο μάθημα της ΦΑ (Smith, 1998). Μελλοντικά, θα είχε ενδιαφέρον να εξεταστεί μέσω εμπειρικών ερευνών ποιος ακριβώς παράγοντας της θεωρίας αυτοκαθορισμού δρα πιο ενισχυτικά στο κάθε φύλο.

Αναφορικά με την επίδραση του εκπαιδευτικού πλαισίου (υπόθεση 2), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι μαθητές/τριες που φοιτούν στο τυπικό ελληνικό σχολείο, όσο και οι συνομήλικοί τους που είναι μαθητές/τριες του ευρωπαϊκού δημοτικού χαρακτηρίζονται από παρόμοια επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτονομίας. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα διαψεύδουν την αρχική υπόθεση βάσει της οποίας αναμενόταν οι μέσοι όροι των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής να διαφέρουν μεταξύ των δύο τύπων σχολείου. Παρόλα αυτά σε αντίστοιχη εμπειρική μελέτη (Ratelle, Larose, Guay, & Sénécal, 2005), φάνηκε ότι ένα περιβάλλον μάθησης μπορεί να δρα ως ενισχυτικός παράγοντας στην αυτονομία των μαθητών/τριών, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι επακολουθεί απαραίτητα και η ενίσχυση της αντιλαμβανόμενης ικανότητάς τους σε σημαντικό βαθμό. Εντούτοις, το εν λόγω εύρημα δύναται να δικαιολογηθεί από την εν μέρει διαφοροποίηση της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας των κοριτσιών που φοιτούν στο ευρωπαϊκό σχολείο σε σχέση με τα συνομήλικα κορίτσια που φοιτούν στο ελληνικό σχολείο. Υπό αυτό το πρίσμα, το σύγχρονο πλαίσιο διαμόρφωσης της εκπαίδευσης στο ευρωπαϊκό σύστημα, φαίνεται να παρέχει στους/στις μαθητές/τριες αφενός άμεση πληθώρα μαθησιακών και διδακτικών επιλογών αναφορικά με τα εκπαιδευτικά αντικείμενα και αφετέρου έμμεση επαφή με πολλές και διαφορετικές κουλτούρες

(Savvides, 2008). Επιπρόσθετα, νεότερες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις με τη μορφή των διακρατικών προγραμμάτων τύπου Erasmus+ που διεξάγονται σε τακτά χρονικά διαστήματα στα δημόσια σχολεία, φαίνεται να δίνουν διαπολιτισμικές ευκαιρίες εξοικείωσης των μαθητών/τριών σε νέες και σύγχρονες παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και καλλιέργειας των κοινωνικών δεξιοτήτων, κυρίως μέσω διαπροσωπικών επαφών που αναπτύσσονται στα παιδιά της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι άλλοι παράγοντες που θα μπορούσαν να επηρεάσουν αυτό το αποτέλεσμα θεωρούνται αμετάβλητοι (κοινωνικό περιβάλλον, οικονομική κατάσταση, κοινωνικά στερεότυπα), καθώς τα παιδιά στα οποία διενεργήθηκε η έρευνα ζουν και δρουν στο ίδιο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Το μόνο που διαφοροποιείται είναι το εκπαιδευτικό πλαίσιο, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης (syllabus). Ωστόσο, η ελληνική βιβλιογραφία σε συνδυασμό με τους προαναφερόμενους παράγοντες καθιστούν δύσκολα ερμηνεύσιμη την επίδραση του εκπαιδευτικού πλαισίου στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία μαθητών/τριών Δημοτικού, κάτι που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης μέσω μελετών που να εστιάζουν στο ευρωπαϊκό σύστημα εκπαίδευσης.

Τέλος, αναφορικά με την αλληλεπίδραση του φύλου και του εκπαιδευτικού πλαισίου (υπόθεση 3), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υφίσταται σημαντική αλληλεπίδραση των δύο εν λόγω μεταβλητών, με τα κορίτσια που φοιτούν στο ευρωπαϊκό σχολείο να επιδεικνύουν τα υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτονομίας στο μάθημα ΦΑ σε σχέση με τα συνομήλικά τους αγόρια που φοιτούν είτε στο ίδιο σχολείο (δηλ. στο ευρωπαϊκό) είτε στο ελληνικό. Το συγκεκριμένο εύρημα, υποδεικνύει ότι ένα εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον (όπως αυτό του ευρωπαϊκού σχολείου), το οποίο παρέχει ποικίλες εκπαιδευτικές επιλογές, δύναται ενδεχομένως να ενισχύσει σε μεγαλύτερο βαθμό την αντιλαμβανόμενη αυτονομία των κοριτσιών που φοιτούν στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο. Στο μέλλον θα ήταν σημαντικό να εξεταστεί μέσα από συγκριτικές μελέτες, το ποια ακριβώς είναι εκείνα τα εκπαιδευτικά ερεθίσματα στα πλαίσια της ΦΑ, που αντανακλούν στο μέγιστο και με θετικό τρόπο στα αγόρια και ποια στα κορίτσια, προκειμένου να συστηθούν στη συνέχεια αντίστοιχα παρεμβατικά προγράμματα για να υποστηριχθεί έμπρακτα η δια βίου φυσική δραστηριότητα, ανεξάρτητα από το φύλο του εκάστοτε ατόμου.

Ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας θεωρείται η ανισομερής κατανομή των υπο-ομάδων του δείγματος που προήλθαν από τους δύο τύπους σχολείων (όπου τα παιδιά της υπο-ομάδας του δείγματος από το τυπικό ελληνικό σχολείο υπερτερούσαν των συνομηλίκων τους από το ευρωπαϊκό σχολείο σε αναλογία μεγαλύτερη του 1:1.5, η οποία είναι και η μέγιστη επιτρεπτή για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων). Ωστόσο αυτή η αριθμητική «ανισορροπία» οφείλεται στο ότι η ολιγάριθμη σχετικά υπο-ομάδα των μαθητών/τριών του Ευρωπαϊκού Σχολείου προήλθε από το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού στις αντίστοιχες τάξεις (δηλ. Ε' και ΣΤ') από το μοναδικό Ευρωπαϊκό Σχολείο που υπάρχει στην επικράτεια της Ελλάδας. Έχοντας αυτό ως δεδομένο, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης θα πρέπει να ερμηνευθούν με επιφύλαξη. Αποθροαιρίζοντας, ωστόσο, τα όσα προέκυψαν από την παρούσα έρευνα και την ανασκόπηση βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η αντιλαμβανόμενη υποστήριξη της ανάγκης για αυτονομία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί έναν ουσιαστικό μαθησιακό στόχο για την ενίσχυση της μαθησιακής απόδοσης των μαθητών/τριών στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Μάλιστα, καθοριστικός και καταλυτικός στη διαμόρφωση της αυτονομίας του/της μαθητή/τριας θεωρείται ο ρόλος του φύλου και λιγότερο ο ρόλος του εκπαιδευτικού πλαισίου στα παιδιά που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού.

### **Σημασία για τη Φυσική Αγωγή**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλούς δείκτες αντιλαμβανόμενης αυτονομίας και χαρακτηρίζονται πιο αποδοτικά, ευέλικτα και προσαρμόσιμα σε ποικίλομορφα και πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα μάθησης, όπως αυτά διαμορφώνονται στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού συστήματος εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, σε επίπεδο εκπαιδευτικού πλαισίου, τα διαπολιτισμικά ευέλικτα προγράμματα σπουδών αποτελούν εν δυνάμει ενισχυτικούς παράγοντες καλλιέργειας της αυτονομίας των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα παραπάνω μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του ΚΦΑ, γνωρίζοντας ότι πρέπει να προάγει ένα σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον, με πλήθώρα επιλογών στους μαθητές/τριες, αναγνώριση των αναγκών τους και της διαφορετικότητάς τους, προκειμένου να εξασφαλίσει την ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών ανεξαρτήτως φύλου. Θα πρέπει, δηλαδή, κάθε φορά που καταρτίζεται ένα νέο ημερήσιο, μηνιαίο ή ετήσιο πλάνο μαθημάτων ΦΑ να λαμβάνετε υπόψη η ανάγκη των μαθητών/τριών να αυτοκαθορίζουν τις ενέργειές τους και να παίρνουν μέρος στη διαδικασία λήψης αποφάσεων μέσα στο μάθημα.

### Η Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η υιοθέτηση καθιστικού τρόπου ζωής των νέων, με την ευρεία χρήση του διαδικτύου και των «έξυπνων» τηλεφώνων (Matusitz & McCormick, 2012; Biddle, Sallis, & Cavill, 1998) καθιστά την ανάγκη εξεύρεσης τρόπων για δια βίου άσκηση πιο επιτακτική από ποτέ. Το γεγονός αυτό, μπορεί να απειλήσει την υγεία των νέων ατόμων στην ενήλικη ζωή τους (Sallis & McKenzie, 1991). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του ΚΦΑ κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς είναι αυτός που θα βάλει τις βάσεις για μια θετική στάση των παιδιών απέναντι στη φυσική δραστηριότητα (Taylor & Lonsdale, 2010).

Η παρούσα έρευνα υπογραμμίζει τον ρόλο της ενίσχυσης της αντιλαμβανόμενης αυτονομίας στην καθημερινότητα των παιδιών, προκειμένου αυτά ν' αποκτήσουν μια πιο εσωτερικά παρακινούμενη ανάγκη για άσκηση. Κάτι τέτοιο θα είχε θετικό αντίκτυπο όχι μόνο για άσκηση στον ελεύθερο χρόνο αλλά και για δια βίου άσκηση στο μέλλον (Barkoukis et al., 2010). Εν κατακλείδι, η παροχή επιλογών στους μαθητές/τριες μέσα στο μάθημα της ΦΑ αναμένεται να έχει θετικό αντίκτυπο στην αντιλαμβανόμενη αυτονομία τους και κατά συνέπεια στην εν γένει στάση τους ως προς τη φυσική δραστηριότητα βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα ως ενήλικες.

### Βιβλιογραφία

- Amorose, A. J., & Anderson-Butcher, D. (2007). Autonomy-supportive coaching and self-determined motivation in high school and college athletes: A test of self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 654-670.
- 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.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529.
- Benn, T. (1996). Muslim women and physical education in initial teacher training, *Sport, Education and Society*, 1(1), 5-21.
- Berkey, C. S., Rockett, H. R. H., Gillman, M. W., Field, A. E., & Colditz, G. A. (2003). Longitudinal study of skipping breakfast and weight change in adolescents. *International Journal of Obesity*, 27(10), 1258-1266.
- Biddle, S. J. H., Sallis, J. F., & Cavill, N. (eds.). (1998). *Young and Active? Young People and Health-enhancing Physical Activity: Evidence and Implications*. London: Health Education Authority.
- Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (1996). *The mediating effects of perceptions of competence, autonomy, and relatedness on the social factors - self-determined situational motivation relationship*. Unpublished manuscript, University of Quebec at Montreal, Montreal, Quebec, Canada.
- Boggiano, A. K., Flink, C., Shields, A., Seelbach, A., & Barrett, M. (1993). Use of techniques promoting students' self-determination: Effects on students' analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17(4), 319-336.
- Bowlby, J. (1979). On knowing what you are not supposed to know and feeling what you are not supposed to feel. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 24(5), 403-408.
- Cadorette, I., Blanchard, C., & Vallerand, R. J. (1996). On the influence of fitness centres and monitors' interactional style on participants' motivation toward a weight loss program. *Paper presented at the Annual Conference of the Québec Society for Research on Psychology*, Trois-Rivières, Québec, Canada.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 97-110.
- Coakley, J., & White, A. (1992). Making decisions: Gender and sport participation among British adolescents. *Sociology of Sport Journal*, 9(1), 20-35.
- Cockerill, S., & Hardy, C. (1987) The concept of femininity and its implications for physical education, *British Journal of Physical Education*, 18, 149-151.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 319-338.
- Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewarder. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1-10.
- Dik, M. G., Deeg, D. J., Visser, M., & Jonker, C. (2003). Early life physical activity and cognition at old age. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 25(5), 643-653.
- Downie, M., Koestner, R., ElGeledi, S., & Cree, K. (2004). The impact of cultural internalization and integration on well-being among tricultural individuals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(3), 305-314.
- Flintoff, A., & Scraton, S. (2001). Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education. *Sport, Education and Society*, 6(1), 5-21.
- Gard, M., & Meyenn, R. (2000). Boys, bodies, pleasure and pain: Interrogating contact sports in schools. *Sport, Education and Society*, 5(1), 19-34.
- Hagger, M. S., Chatzisarantis, N. L., Barkoukis, V., Wang, C. K. J., & Baranowski, J. (2005). Perceived autonomy support in physical education and leisure-time physical activity: a cross-cultural evaluation of the trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 376-390.
- Inghilleri, P. (1999). *From subjective experience to cultural change*. Cambridge University Press.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52(3), 233-248.
- Krasia, M. (2019). *Multiculturalism in religious education in Cyprus: the educational reform: between the previous and the present curriculum* Doctoral dissertation, Kingston University.
- Leaman, O. (1984) *Sit on the Sidelines and Watch the Boys Play: Sex Differentiation in Physical Education*. London: Schools Council and Longmans.
- Lim, B. C., & Wang, C. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 52-60.
- Lopez, S. (1997). *Women on the ball: a guide to women's football*. Scarlet Press.
- Lovell, T. (1991). Sport, racism and young women. In *Sport, racism and ethnicity* (pp. 58-73). Routledge.
- Markland, D., & Hardy, L. (1997). On the factorial and construct validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptual and operational concerns. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 20-32.
- Markus, H. R., Kitayama, S., & Heiman, R. J. (1996). Culture and basic psychological principles. In E. T. Higgins & A. W. Kruglanski (Eds.), *Social Psychology: Handbook of Basic Principles* (pp. 857-913). New York: Guilford Press.
- Matusitz, J., & McCormick, J. (2012). Sedentarism: The effects of Internet use on human obesity in the United States. *Social Work in Public Health*, 27(3), 250-269.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 203-214.
- Mouratidou, K., & Barkoukis, V. (2018). Greek physical education teachers' gender biases in learning and teaching. *Physical Educator*, 75(2), 210-228.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Sénécal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 286-293.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427.
- 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(5), 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. *Handbook of personality: Theory and research*, 3, 654-678.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3), 550-558.
- Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137.
- Sallis, J. F., Patterson, T. L., Buono, M. J., & Nader, P. R. (1988). Relation of cardiovascular fitness and physical activity to cardiovascular disease risk factors in children and adults. *American Journal of Epidemiology*, 127(5), 933-941.
- Savvides, N. (2008). The European dimension in education: Exploring pupils' perceptions at three European Schools. *Journal of Research in International Education*, 7(3), 304-326.
- Scruton, S., & Stoddart, F. (2000). *An Evaluation of the Zindagi Project*, Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Shephard, R. J., & Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: Influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science*, 12(1), 34-50.
- Smith, P. (1998). Social development. In M. E. Eysenck (Ed.), *Psychology: An integrated approach* (pp. 293-323). New York: Longman.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77(1), 100-110.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality: Published for the European Association of Personality Psychology*, 22(3), 185-209.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 80-90.
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 196-200.
- Taylor, I. M., & Lonsdale, C. (2010). Cultural differences in the relationships among autonomy support, psychological need satisfaction, subjective vitality, and effort in British and Chinese physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32(5), 655-673.
- Tischler, A., & McCaughtry, N. (2011). PE is not for me: when boys' masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(1), 37-48.
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. (1998). Converging measurement of horizontal and vertical individualism and collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 118-128.
- Trouilloud, D., Sarrazin, P., Bressoux, P., & Bois, J. (2006). Relation between teachers' early expectations and students' later perceived competence in physical education classes: Autonomy-supportive climate as a moderator. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 75-86.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176.
- Van Langen, A., Bosker, R., & Dekkers, H. (2006). Exploring cross-national differences in gender gaps in education. *Educational Research and Evaluation*, 12(02), 155-177.
- Yudina, T. N. (2019). Non-native speaker children in the Moscow School System integration path. In *Culture and Education: Social Transformations and Multicultural Communication. Proceedings of the Middle-Term Conference RC04 Sociology of Education* (pp. 118-126). International Sociological Association (ISA), Institute of Foreign Languages RUDN University, Moscow.
- Zaman, H. (1997). Islam, Well-being and Physical Activity: Perceptions of Muslim Young Women. In G. Clarke, & B. Humberstone (Eds), *Researching Women and Sport*. London: Palgrave Macmillan.

**Υπεύθυνος έκδοσης:** Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής. **Υπεύθυνη συντακτικής επιτροπής:** Όλγα Κούλη. **Επιμελητές έκδοσης:** Θεοδωράκης Γιάννης, Βάσω Ζήση, Βασίλης Γεροδήμος, Αντώνης Χατζηγεωργιάδης, Θανάσης Τσιόκανος, Αθανάσιος Τζιμαούρτας, Γιώργος Τζέτζης, Θωμάς Κουρτέσης, Ευάγγελος Αλμπανιδής, Κων/να Δίπλα. **Διαχείριση-επιμέλεια-στοιχειοθεσία:** Ευάγγελος Γαλάνης, Χαράλαμπος Κρομμύδας, Βασίλης Μπούγλας.

**Editor -in- Chief:** Hellenic Academy of Physical Education. **Head of the editorial board:** Olga Kouli. **Editorial Board:** Theodorakis Giannis, Vaso Zissi, Vasilis Gerodimos, Antonis Chatzigeorgiadis, Thanassis Tsiokanos, Athanasios Jamurtas, Giorgos Tzetzis, Thomas Kourtessis, Evangelos Albanidis, Konstantina Dipla. **Editorial management:** Evangelos Galanis, Haralampos Krommidas, Vasilis Bouglas.