



The Relationship of Secondary Education Students' Perception of Physical Education Teachers' Expectations with their Social-Psychological Characteristics

¹Aikaterini Xanthopoulou, ²Aikaterini Mouratidou, ¹Haralambos Tsorbatzoudis, & ¹Vassilis Barkoukis

¹Department of Physical Education and Sport Science, Aristotle University of Thessaloniki

²Department of Physical Education and Sport Science (Serres), Aristotle University of Thessaloniki

Abstract

The purpose of the present research was to study the role that secondary education students' perceptions of the expectations of Physical Education (PE) Teachers have in predicting and developing their social-psychological characteristics with the ultimate goal of their participation in Physical Education (PE). In research participated 216 secondary school students voluntarily, (M= 14.18 years and S.D.= 1.68) from two prefectures of Northern Greece. The participants were asked to respond to the following questionnaires: a) the Student Beliefs Questionnaire for the expectations of Physical Education (PE) Teachers, b) the Achievement Expectation Ranking List, c) the Sport Engagement Scale, (SES), d) the Achievement Goals Questionnaire for Sport, (AGQ-S), e) the perceived ability subscale from the FA-adapted version of the Intrinsic Motivation Inventory and f) the Physical Self-Efficacy Scale (PSE) The results of the statistical analysis showed that students' perceptions of their PE teachers' expectations positively predicted their self-expectations of achievement, perceptions about their competence, and three of the four achievement goals (specifically the goals: mastery approach, mastery avoidance and performance approach). Also, students' perception of their teachers' expectations was a negative predictor of the perceived physical competence of the former, while it did not predict self-confidence or the performance avoidance goal. In conclusion, secondary school students' perception of their PE teachers' expectations is a significant predictive factor for several of their social-psychological characteristics which in turn are associated with their participation in the PE lesson.

Keywords: *Self-fulfilling prophecy, expectations, physical education, secondary education students*

Ερευνητική

Η Σχέση της Αντίληψης των Μαθητών/τριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τις Προσδοκίες των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής με τα Κοινωνικό-Ψυχολογικά Χαρακτηριστικά των Μαθητών/τριών

¹Αικατερίνη Ξανθοπούλου, ²Αικατερίνη Μουρατίδου, ¹Χαράλαμπος Τσορμπατζούδης, ¹Βασίλειος Μπαρκούκης

¹Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
²Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Σέρρες), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τον ρόλο που έχει η αντίληψη των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις προσδοκίες των Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΕΦΑ) στην πρόβλεψη και ανάπτυξη των κοινωνικό-ψυχολογικών χαρακτηριστικών τους με τελικό στόχο τη συμμετοχή τους στη Φυσική Αγωγή (ΦΑ). Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 216 μαθητές/τριες (Μ.Ο.= 14.18 έτη και Τ.Α.= 1.68) από δύο Νομούς της Β. Ελλάδος. Οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν στα ακόλουθα ερωτηματολόγια: α) στο Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ, β) στη Λίστα Κατάταξης Προσδοκιών Επίτευξης, γ) στη Κλίμακα Αθλητικής Συμμετοχής, δ) στο Ερωτηματολόγιο Στόχων Επίτευξης για τον Αθλητισμό, ε) στην υποκλίμακα της αντιληπτής ικανότητας από την προσαρμοσμένη στη ΦΑ έκδοση της Κλίμακας Εσωτερικών Κινήτρων και στ) στο Ερωτηματολόγιο Αντιληπτής Σωματικής Ικανότητας.

Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ προέβλεπε θετικά τις προσδοκίες που έχουν από τον εαυτό τους για τα επιτεύγματά τους, την αντίληψη σχετικά με τις ικανότητές τους και τρεις από τους τέσσερις στόχους επίτευξης (ειδικότερα τους στόχους: προσέγγιση μάθησης, αποφυγή μάθησης και προσέγγιση απόδοσης). Επίσης, η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ αποτέλεσε αρνητικό προβλεπτικό παράγοντα για την αντιληπτή σωματική ικανότητα των πρώτων, ενώ δεν προέβλεπε την εμπιστοσύνη στον εαυτό καθώς και τον στόχο της αποφυγής απόδοσης. Συμπερασματικά, η αντίληψη των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους διαδραματίζει σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα για αρκετά από τα κοινωνικό-ψυχολογικά χαρακτηριστικά τους, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονται με τη συμμετοχή τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: *Αυτοεκπληρούμενη προφητεία, προσδοκίες, Φυσική Αγωγή, μαθητές/τριες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*

Εισαγωγή

Η προσδοκία είναι μια ψυχική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ελπίδα, εμπιστοσύνη ή και από βεβαιότητα για τα επερχόμενα γεγονότα (Κουτελέκος & Χαλιάσος, 2014). Σύμφωνα με τους Brault et al. (2014) με τον όρο «προσδοκίες» ορίστηκαν οι ασυνείδητες ή συνείδητες κρίσεις στις οποίες προβαίνει ένα άτομο για κάποιο άλλο άτομο ή και για τον ίδιο του τον εαυτό και οι οποίες οδηγούν έναν αξιολογητή σε συγκεκριμένες ενέργειες προς τον αξιολογούμενο. Η ύπαρξη προσδοκιών αποτελεί μια μεταβλητή που είναι ικανή να επηρεάσει την ψυχοσύνθεση μικρών και μεγάλων, τις επιθυμίες τους και τις προσπάθειες τους είτε με θετικό τρόπο είτε με αρνητικό τρόπο. Όταν η προσδοκία συνοδεύεται από θετικά και ελπιδοφόρα συναισθήματα για επιτυχία τότε λαμβάνει θετική διάσταση, η οποία οδηγεί το άτομο να ενεργήσει για να βελτιώσει την επίδοσή του (Κουτελέκος & Χαλιάσος, 2014). Στην αντίθετη περίπτωση, όταν η προσδοκία συνοδεύεται από αρνητικά συναισθήματα ή συναισθήματα φόβου τότε έχει αρνητική διάσταση και αποδυναμώνει το άτομο ή το ωθεί σε λανθασμένες επιλογές (Κουτελέκος & Χαλιάσος, 2014). Στον ευαίσθητο τομέα της εκπαίδευσης όπως ανέφεραν οι **Riley και Ungerleider (2012)**, με τον όρο «προσδοκίες εκπαιδευτικών» νοούνται τα συμπεράσματα των εκπαιδευτικών για τη μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών/τριών της τάξης τους. Πολύ νωρίτερα, το 1987 πρώτος ο Good αναφέρθηκε διεξοδικά στον συγκεκριμένο όρο, περιγράφοντάς τον ως τα «*συμπεράσματα που οι εκπαιδευτικοί κάνουν για το παρόν, για το μελλοντικό ακαδημαϊκό επίτευγμα και τη γενική συμπεριφορά των μαθητών τους, με βάση όσα γνωρίζουν για τους μαθητές τους*» (σελ. 32).

Οι προσδοκίες των σημαντικών άλλων - όπως είναι οι εκπαιδευτικοί (μεταξύ των οποίων και οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής - ΕΦΑ) για τις επιδόσεις ή τα αποτελέσματα των ατόμων λειτουργούν ως προφητείες, οι οποίες στον χώρο της εκπαίδευσης είναι γνωστές ως «*αυτοεκπληρούμενες προφητείες*». Ο όρος «αυτοεκπληρούμενες προφητείες» επινοήθηκε από τον Αμερικανό κοινωνιολόγο Robert K. Merton για χρήση αρχικά στην κοινωνιολογία. Πρωτοαναφέρθηκε σε αυτόν στο βιβλίο του «*Κοινωνική θεωρία και κοινωνική διάρθρωση*» (Social theory and social structure) με στόχο να περιγράψει «*έναν ψευδή ορισμό της κατάστασης που προκαλεί μια νέα συμπεριφορά που κάνει την αρχικά ψευδή αντίληψη πραγματικότητα*» (Merton, 1968, σελ. 477). Οι αυτοεκπληρούμενες προφητείες βασίζονται σε μια πεποίθηση ή προσδοκία (σωστή ή λανθασμένη) που επηρεάζει τις ενέργειες μας με τέτοιο τρόπο ώστε η αρχική πεποίθηση ή προσδοκία να γίνει αληθινή. Αυτή η επιρροή μπορεί να είναι είτε αρνητική είτε θετική (Νικολοπούλου, 2023). Το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας αναγνωρίστηκε ως ένας από τους σημαντικούς παράγοντες επιτυχίας ή αποτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτός είναι ο λόγος που επί δεκαετίες μετά την αναγνώρισή του, συνεχίζει να αποτελεί ένα πεδίο έρευνας πρόσφορο με πολλές πτυχές προς εξερεύνηση (Κρυωνά, 2022). Η πιο διαδεδομένη θεωρία μελέτης και ερμηνείας της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» είναι αυτή των Rosenthal και Jacobson (1968). Οι παραπάνω ερευνητές διεξήγαγαν το περίφημο πείραμα γνωστό και ως πείραμα «*Pygmalion in the classroom*» ή «*Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα*» αποδεικνύοντας ότι το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας υφίσταται και στο ευαίσθητο περιβάλλον της εκπαίδευσης. Όπως έδειξε το πείραμα, οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες που νωρίτερα είχαν επιλεχθεί τυχαία και κατ' επέκταση αυθαίρετα ως «*πρωκτισμένοι/ες*», επηρέασαν θετικά στο τελικό επίπεδο τις ικανότητες αυτών των μαθητών/τριών, αφού προηγουμένως άλλαξαν τον τρόπο αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών μαζί τους. Ειδικότερα, η αντίληψη περί «*χαρισματικών*» παιδιών οδήγησε στη δημιουργία ενός καλύτερου περιβάλλοντος μάθησης για τα συγκεκριμένα παιδιά, στα οποία τους δόθηκε περισσότερος χρόνος και προσοχή, περισσότερα περιθώρια για απαντήσεις και λεπτομερής ανατροφοδότηση όταν έκαναν λάθος. Έτσι, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι τελικές βαθμολογίες στο τεστ ευφύιας για τα εν λόγω «*χαρισματικά*» παιδιά είχαν αυξηθεί και ήταν σημαντικά υψηλότερες από εκείνες των μέσων μαθητών/τριών (δηλαδή των παιδιών που δεν εντάχθηκαν στην ομάδα των «*χαρισματικών*» παιδιών). Με αυτόν τον τρόπο αποδείχθηκε και εμπειρικά ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών λειτουργούν ως προφητεία για το τι τελικά θα καταφέρουν οι μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες και οικειοποιούνται αυτές τις προσδοκίες ως κομμάτι της αυτό-αντίληψης των ικανότητων τους (Rosenthal & Jacobson, 1968). Το «*Φαινόμενο Πυγμαλίων*» από τότε συναντάται συνώνυμα με τον όρο της «*Αυτοεκπληρούμενης Προφητείας*» και αφορά τη θετική έκφρασή της. Όταν τα αποτελέσματα του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι αρνητικά, τότε εντάσσονται σε ένα πλαίσιο που είναι γνωστό ως φαινόμενο του Golem (Ταβουκτοή και συν., 2017).

Πρωτεύοντα ρόλο στη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας στον χώρο της εκπαίδευσης καταλαμβάνουν οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές/τριες. Παρόλα αυτά σημαντικό ρόλο κατέχει και η αντίληψη εκ μέρους των μαθητών/τριών ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές ή και αρνητικές προσδοκίες γι' αυτούς. Έτσι, η πορεία του φαινομένου ξεκινάει αρχικά με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, οι

οποίες στη συνέχεια καθορίζουν τη συμπεριφορά τους. Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδοκίες από αυτούς, γεγονός που επηρεάζει και διαμορφώνει στη συνέχεια και τη δική τους συμπεριφορά (Brophy & Good, 1970). Σύμφωνα με τους Brophy και Good (1970), το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας συντίθεται από μία αλληλουχία έξι σταδίων: Στο **πρώτο στάδιο**, που λαμβάνει χώρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς ο/η εκπαιδευτικός διαμορφώνει προσδοκίες για τις μελλοντικές επιδόσεις των μαθητών/τριών επηρεαζόμενος/η και ορμώμενος/η από ορισμένα ατομικά χαρακτηριστικά ή από προηγούμενες επιδόσεις των παιδιών. Στη συνέχεια, στο **δεύτερο στάδιο** οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά στον/στην κάθε μαθητή/τρια με βάση αυτές τις προσδοκίες. Στο επόμενο στάδιο (**τρίτο στάδιο**) ο/η μαθητής/τρια, καθώς αντιλαμβάνεται τη διαφορετική συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού, ανταποκρίνεται και αυτός/ή διαφορετικά απέναντι στον/στην εκπαιδευτικό. Κατά το **τέταρτο στάδιο** ο/η μαθητής/τρια παρουσιάζει συμπεριφορές ή αποτελέσματα σύμφωνα με τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού, ενώ κατά το **πέμπτο στάδιο**, η απόδοση ορισμένων μαθητών/τριών δύναται να ενισχυθεί και ορισμένων άλλων να μειωθεί, κατ'αντιστοιχία με τις αρχικές θετικές ή αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους. Τέλος, στο **έκτο στάδιο** η τελική συμπεριφορά και η συναγόμενη απόδοση των μαθητών/τριών επαληθεύει με τη σειρά της την πεποίθηση των εκπαιδευτικών για την ορθότητα των προσδοκιών τους. Υπ'αυτήν την έννοια, επιβεβαιώνεται η ύπαρξη του φαινομένου της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, η οποία θυμίζει έναν φαύλο κύκλο που ξεκινάει από τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και μέσα από διάφορες διαδικασίες και επιδράσεις καταφέρνει να τις επιβεβαιώσει.

Ωστόσο, ο Jussim (1989) κατέληξε σε συμπεράσματα που κινούνταν σε εντελώς άλλο πλαίσιο, καθώς υποστήριξε ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προέβλεπαν την απόδοση των μαθητών/τριών όχι γιατί λειτουργούν ως προφητείες αλλά επειδή είναι ακριβείς και βασίζονται στη σωστή αξιολόγηση των ικανοτήτων τους. Έτσι, οι συμπεριφορές και οι επιδόσεις των μαθητών/τριών οφείλονταν στις πραγματικές ικανότητές τους και όχι επειδή οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών προκαλούσαν την απόδοση των μαθητών/τριών. Αυτή η θέση δεν συμφωνεί με τα αποτελέσματα από άλλες αντίστοιχες μελέτες (Eden & Shani, 1982; Snyder, 1984; Word et al., 1974; Gentrup et al., 2020) οι οποίες υποστήριξαν την ύπαρξη της αυτοεκπληρούμενης προφητείας καθώς κατέληξαν σε συμπεράσματα ότι οι προσδοκίες δεν είναι απλώς ακριβείς και ότι επηρεάζουν ενεργά την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών. Επίσης, η ερευνητική βιβλιογραφία υποστηρίζει ότι το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας δεν παρουσιάζεται πάντοτε σε όλους τους εκπαιδευτικούς ή δασκάλους και ότι δεν είναι όλοι οι μαθητές/τριες επιρρεπείς σε αυτήν (Brophy, 1983; Good, 1987). Οι έρευνες δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι πιο επιρρεπείς στο φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας είναι οι αυταρχικοί και απόλυτοι οι οποίοι κατηγοριοποιούν τους μαθητές/τριες τους βασιζόμενοι σε στερεότυπα και αναμένουν συγκεκριμένη συμπεριφορά την οποία και εξηγούν με βάση κάποιο γνώρισμα των παιδιών, όπως είναι η εθνικότητα, η κοινωνική τάξη, η οικογενειακή κατάσταση, η σωματική διάπλαση κλπ. (Παπαϊωάννου και συν., 1999).

Προσδοκίες και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών

Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι μαθητές/τριες στην τάξη. Ιδιαίτερη αξία έχει ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές/τριες τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών καθώς οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνουν μια σειρά κοινωνικό-ψυχολογικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη μαθησιακή διαδικασία (Λυκίδη, 2012).

Προσδοκίες επιτευγμάτων των μαθητών/τριών στη Φυσική Αγωγή (ΦΑ): Σύμφωνα με την Θεωρία της Προσδοκίας - Αξίας (Expectancy - Value Theory) που αναπτύχθηκε και εξετάστηκε από τους Eccles και Wigfield (Eccles & Wigfield, 2002; Wigfield & Eccles, 2000), τα παιδιά στον αθλητισμό και οι μαθητές/τριες στο μάθημα της ΦΑ φαίνεται να επηρεάζονται από δύο παράγοντες: τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και την προσδοκώμενη αποτελεσματικότητα. Οι μαθητές/τριες που ενδιαφέρονται να συμμετέχουν στο μάθημα της ΦΑ, αξιολογούν την συμμετοχή τους με βάση δύο ερωτήματα: «*Αξίζει τον κόπο;*» (προσδοκώμενο αποτέλεσμα) και «*Είμαι σε θέση να ασχοληθώ;*» (προσδοκώμενη αποτελεσματικότητα). Πολλοί ερευνητές (Alvidrez & Weinstein, 1999; Jussim, 1991; Jussim, 1989; Jussim et al., 1998) αποκάλυψαν ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των προσδοκιών των εκπαιδευτικών και των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών. Η μελέτη των Trouilloud et al. (2002) έδειξε την ύπαρξη σημαντικής σχέσης μεταξύ των προσδοκιών των ΕΦΑ και των επιδόσεων των μαθητών/τριών. Επίσης, μεταγενέστερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν θετικά τα

επιτεύγματα των μαθητών/τριών και όταν αυξάνονται οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών αυξάνονται και τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών (De Boer et al., 2018; Hornstra et al., 2018; Rubie-Davies & Rosenthal, 2016).

Στόχοι επίτευξης των μαθητών/τριών στη ΦΑ: Σε καταστάσεις ή και χώρους επίτευξης, όπως είναι ο αθλητισμός και η ΦΑ παρατηρείται ότι η προσέγγιση και η ερμηνεία της έννοιας της ικανότητας και της επιτυχίας ποικίλει και διαφέρει από μαθητή/τρια σε μαθητή/τρια. Η θεωρία στόχων επίτευξης (Nicholls, 1989) είναι μία θεωρία κινήτρων που προσπαθεί να εξηγήσει αυτή τη διαφορετική προσέγγιση. Στην εφηβική ηλικία τα παιδιά έχουν αναπτύξει δύο διαφορετικούς μηχανισμούς για να κρίνουν τις ικανότητές τους: τον «προσανατολισμό στο εγώ» (ego orientation) ή «προσανατολισμό στην επίδοση» (performance orientation), όπου η ικανότητα κρίνεται σε σχέση με την υπεροχή έναντι των άλλων και τον «προσανατολισμό στο έργο» (task orientation) ή «προσανατολισμό στη μάθηση» (mastery orientation), όπου το παιδί κρίνει την ικανότητά του σε σχέση με την δική του προηγούμενη επίδοση, έχοντας ως στόχο του την μάθηση, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την βελτίωσή του. Μεταγενέστερα οι Elliot και McGregor (2001) διεύρυναν τη θεωρία αναγνωρίζοντας τέσσερεις στόχους επίτευξης: τον στόχο προσέγγισης της επίδοσης, όπου ο/η μαθητής/τρια έχει ως στόχο να ξεπεράσει τους άλλους, τον στόχο αποφυγής της επίδοσης στον οποίο ο/η μαθητής/τρια προσπαθεί να αποφύγει την αρνητική αξιολόγηση λόγω χαμηλής απόδοσης, τον στόχο προσέγγισης της μάθησης (mastery approach) όπου ο/η μαθητής/τρια προσπαθεί και ενδιαφέρεται για την προσωπική του βελτίωση και μάθηση χωρίς να την συγκρίνει με την επίδοση των άλλων και τον στόχο αποφυγής της μάθησης (mastery avoidance) όπου ο/η μαθητής/τρια ανησυχεί ότι δεν θα πετύχει προηγούμενες επιδόσεις ή ότι τα αποτελέσματα του θα υπολείπονται σε σύγκριση με τις πραγματικές του δυνατότητες (Conroy et al., 2003; Elliot & Thrash, 2001). Σε μελέτη των Xiang και Lee (2002), βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες στο μάθημα της ΦΑ καθώς μεγαλώνουν έχουν την τάση να έχουν στόχους επίδοσης και να κρίνουν την ικανότητά τους σε σχέση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους.

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές/τριες που έχουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί τους πιστεύουν στις ικανότητές τους και διαμορφώνουν θετικές προσδοκίες γι' αυτούς, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν θετική στάση προς την μάθηση, να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα (Madon et al., 2001). Επίσης, οι Rubie-Davies et al. (2010) παραθέτουν βιβλιογραφία που διαπίστωσε ότι όταν οι μαθητές/τριες αντιλήφθηκαν τους δασκάλους τους ως στοργικούς και με θετικές προσδοκίες, τότε ενισχύθηκε η επιθυμία τους για μάθηση και κατέβαλλαν εντονότερες προσπάθειες για τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα.

Αντιληπτή Ικανότητα: Η αντιληπτή ικανότητα είναι μια ψυχολογική κατασκευή που περιγράφει την αντίληψη που έχει το άτομο για τις ικανότητες του (Harter, 1978). Σε μια μετά-ανάλυση που επικεντρώθηκε στη συσχέτιση διαφόρων μορφών σωματικής αυτοεικόνας και σωματικής δραστηριότητας, η αντιληπτή ικανότητα είχε την ισχυρότερη συσχέτιση με τη σωματική δραστηριότητα (Babic et al., 2014). Η συσχέτιση μεταξύ της αντιληπτής ικανότητας και της σωματικής δραστηριότητας είναι σύμφωνη με την υπόθεση ότι η υψηλή αντιληπτή ικανότητα συνδέεται με υψηλότερη προσδοκία επιτυχίας, γεγονός που καθιστά πιο πιθανό ότι μια συμπεριφορά θα διατηρηθεί με επιμονή και για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα (Harter, 1978). Επιπλέον, η αντιληπτή ικανότητα έχει αναδειχθεί ως πηγή υψηλότερης αυτοεκτίμησης και συνδέεται με τη μελλοντική συμμετοχή σε προγράμματα φυσικής δραστηριότητας και αθλητισμού (Kalogiannis et al., 2010). Τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν ότι το υψηλό επίπεδο αντιληπτής ικανότητας διατηρεί υψηλές τις προσδοκίες των παιδιών για επιτυχία και λειτουργεί ως κίνητρο για συνεχόμενη και έντονη εμπλοκή με μια δραστηριότητα (Bandura, 1986). Επίσης, όπως έδειξαν οι Trouilloud et al. (2002), οι προσδοκίες των ΕΦΑ για την επίδοση των μαθητών/τριών είχε σημαντική επίδραση στην αντιληπτή ικανότητά τους. Αντίστοιχα οι Trouilloud et al. (2006) έδειξαν ότι οι θετικές προσδοκίες των ΕΦΑ σχετίζονταν με υψηλότερη αντιληπτή ικανότητα των μαθητών/τριών.

Η παρούσα έρευνα

Από την ανασκόπηση και αξιολόγηση της ερευνητικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι προσδοκίες που έχει ο ΕΦΑ για τα επιτεύγματα των μαθητών/τριών του επηρεάζουν τη συμπεριφορά του που γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές/τριες μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης (Trouilloud et al., 2006). Με βάση τη θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας αυτό τους οδηγεί σε αντιδράσεις συμπεριφοράς με τις οποίες πιθανόν να επιβεβαιώνουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Brophy & Good, 1970; Rosenthal & Jacobson, 1968). Στη χώρα μας υπάρχουν ελάχιστες έρευνες σχετικές με το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας και τις σχέσεις τους με τις προσδοκίες (Κρυωνά, 2022; Λυκίδη, 2012; Μπασέτας, 2010; Νιάρη & Μανούσου, 2013). Επίσης, σε διεθνές επίπεδο λίγες έρευνες πραγματοποιήθηκαν στον τομέα της ΦΑ, που σχετίζονται με τις

προσδοκίες των εκπαιδευτικών και πώς αυτές επηρεάζουν τη συμμετοχή και την απόδοση των μαθητών/τριών στον τομέα της σχολικής ΦΑ (Martinek & Karper, 1983, 1984a, 1984b, 1986; Trouilloud et al., 2002, 2006; Trouilloud & Sarrazin, 2003). Είναι σημαντικό το ότι οι έρευνες αυτές είναι παλαιότερες και δεν αντικατοπτρίζουν τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και τη σύγχρονη αλληλεπίδραση ΕΦΑ – μαθητών/τριών, τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Συνεπώς, δεν υπάρχουν στη βιβλιογραφία σύγχρονα δεδομένα που να μελετούν τη σχέση των προσδοκιών των ΕΦΑ με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών.

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό και να εξετάσει τον ρόλο που έχει η αντίληψη των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις προσδοκίες των ΕΦΑ στη διαμόρφωση των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών τους. Με βάση την τρέχουσα βιβλιογραφία εξετάστηκαν οι ακόλουθες υποθέσεις: α) αν η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους θα προβλέπει θετικά τις προσδοκίες των μαθητών/τριών για τα ατομικά τους επιτεύγματα στο μάθημα της ΦΑ, β) αν η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους θα προβλέπει θετικά την αντιληπτή ικανότητα, την αντιληπτή σωματική ικανότητα και την εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, γ) αν η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ θα προβλέπει θετικά τους στόχους προσέγγισης και αρνητικά τους στόχους αποφυγής των μαθητών/τριών στη ΦΑ, δ) αν η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ και οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες, θα προβλέπουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 216 μαθητές και μαθήτριες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εκ των οποίων 90 αγόρια και 126 κορίτσια. Ο μέσος όρος ηλικίας ήταν 14.18 έτη και με τυπική απόκλιση ηλικίας Τ.Α.= 1.68. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν μαθητές/τριες από Γυμνάσιο του Νομού Ημαθίας που φοιτούσαν στην Α' (n = 75 μαθητές/τριες) Β' (n = 23 μαθητές/τριες) και Γ' (n = 36 μαθητές/τριες) Γυμνασίου και μαθητές/τριες από Λύκειο του δήμου Λιμένα της νήσου Θάσου των τάξεων Α', (n = 26 μαθητές/τριες) Β' (n = 36 μαθητές/τριες) και Γ' (n = 20 μαθητές/τριες) Λυκείου. Η επιλογή των σχολείων έγινε με βολική δειγματοληψία.

Εργαλεία μέτρησης

Για τη διεξαγωγή της έρευνας ως εργαλεία μέτρησης χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

1) Ερωτηματολόγιο Πεποιθήσεων μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ: Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τέσσερις ερωτήσεις σε σχέση με τις πεποιθήσεις των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες που έχουν από αυτούς/ες οι ΕΦΑ τους (Hinojosa, 2008). Για παράδειγμα: «Ο/Η ΕΦΑ μου περιμένει από μένα να κάνω το καλύτερο δυνατό συνέχεια». Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 4-βαθμια κλίμακα Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα), έως το 4 (συμφωνώ απόλυτα).

2) Ερωτηματολόγιο Προσδοκιών Επίτευξης στη ΦΑ: Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Λίστα Κατάταξης Προσδοκιών Επίτευξης (Achievement Expectation Ranking List) που αναπτύχθηκε από τον Zhu (2013), με βάση τα Εθνικά Πρότυπα Φυσικής Αγωγής (National Standards for Physical Education – NASPE). Η λίστα/ερωτηματολόγιο περιλάμβανε επτά ερωτήματα έχοντας το 7^ο ερώτημα «ανοικτό» επιτρέποντας τους/τις μαθητές/τριες να προσθέσουν κάτι που δεν συμπεριλαμβανόταν στις καταγεγραμμένες προσδοκίες επίτευξης. Τα ερωτήματα ξεκινούσαν με το πρόθεμα: «Στο μάθημα της ΦΑ θέλω...» και ως απαντήσεις υπήρχαν: «...να μάθω μόνο αθλήματα και δεξιότητες φυσικής κατάστασης», «...να είμαι σωματικά δραστήριος/α και να παραμένω σε φόρμα» κλπ. και η 7^η δήλωση «Θέλω να(κάτι που θέλεις και δεν αναφέρεται παραπάνω)». Ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να διαβάσουν προσεκτικά τη λίστα και στη συνέχεια να απαντήσουν χρησιμοποιώντας αριθμούς από το 1 (δεν ισχύει για μένα) έως το 7 (Πολύ αληθινό για μένα).

3) Ερωτηματολόγιο Συμμετοχής στο μάθημα της ΦΑ: Η Κλίμακα Αθλητικής Συμμετοχής (Sport Engagement Scale, SES) των Guillén και Martínez-Alvarado (2014) αποτελούνταν από 15 ερωτήσεις που κατανέμονταν σε τρεις παράγοντες: α) «Ενεργητικότητα», η οποία περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις που αξιολογούσαν την ενέργεια και τη δύναμη που αισθάνεται ο/η μαθητής/τρια κατά τη διάρκεια της αθλητικής δραστηριότητας (π.χ., «Είμαι ικανός/η να εξασκούμαι για μεγάλα χρονικά διαστήματα»), β) «Αφοσίωση», που περιλάμβανε πέντε ερωτήσεις που μετρούσαν την αφοσίωση του/της μαθητή/τριας κατά την ενασχόληση του/της στο μάθημα της ΦΑ (π.χ., «Είμαι ενθουσιασμένος/η με τη συμμετοχή μου στο μάθημα») και γ) «Απορρόφηση» με άλλες πέντε ερωτήσεις που αξιολογούσαν το πόσο απορροφημένος/η ήταν ο/η μαθητής/τρια κατά τη διάρκεια του μαθήματος (π.χ.,

«Παρασύρομαι από το μάθημα»). Οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για την έρευνα και διάβασαν τις οδηγίες, οι οποίες ζητούσαν να είναι ειλικρινείς όταν εξέφραζαν τα συναισθήματά τους κατά την διάρκεια της συμμετοχής τους στο μάθημα της ΦΑ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μία 7-βαθμια κλίμακα Likert από το 1 (σχεδόν ποτέ) έως 7 (σχεδόν πάντα).

4) Ερωτηματολόγιο Στόχων Επίτευξης: Για την διερεύνηση των στόχων επίτευξης των μαθητών/τριών χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Στόχων Επίτευξης για τον Αθλητισμό (Achievement Goals Questionnaire for Sport, AGQ-S; Elliot & McGregor, 2001). Περιλάμβανε τέσσερις τύπους στόχων, οι οποίοι κατηγοριοποιούνταν με βάση δύο διαστάσεις: την προσέγγιση και την αποφυγή καθώς και την εστίαση στην απόδοση ή στη μάθηση. Αποτελούνταν από 12 ερωτήσεις που μετρούσαν τέσσερις διαστάσεις των στόχων: την προσέγγιση της μάθησης (π.χ. «Είναι σημαντικό για μένα να μάθω καλά όλες τις ασκήσεις»), την αποφυγή της μάθησης (π.χ., «Μερικές φορές φοβάμαι ότι δεν θα αποδώσω τόσο καλά όσο θα ήθελα»), την προσέγγιση της επίδοσης (π.χ., «Είναι σημαντικό για μένα να τα πάω καλά σε σχέση με τους άλλους μαθητές/τριες») και αποφυγή της επίδοσης (π.χ., «Είναι σημαντικό για μένα να αποφύγω να είμαι ο χειρότερος/η»). Οι απαντήσεις δόθηκαν σε μια 7-βαθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 7 (συμφωνώ απόλυτα).

5) Ερωτηματολόγιο Αντιληπτής Ικανότητας: Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα της αντιληπτής ικανότητας από την προσαρμοσμένη στη ΦΑ έκδοση της Κλίμακας Εσωτερικών Κινήτρων (Intrinsic Motivation Inventory; McAuley et al., 1989; Μπαρκούκης και συν., 2003). Οι ερωτήσεις ήταν πέντε, του τύπου: «Νομίζω ότι είμαι αρκετά καλός/ή στη ΦΑ» κλπ. Οι απαντήσεις δόθηκαν σε 5-βαθμια κλίμακα τύπου Likert από το 1(διαφωνώ απόλυτα) έως το 5 (συμφωνώ απόλυτα).

6) Ερωτηματολόγιο Αντιληπτής Σωματικής Ικανότητας: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Physical Self-Efficacy Scale (PSE)(Ryckman et al., 1982) που αποτελούνταν από 22 ερωτήσεις και μετρούσαν την αντιληπτή σωματική ικανότητα και την αντίληψη που είχαν οι μαθητές/τριες για την σωματική αυτό-παρουσία τους. Όσον αφορά την αντιληπτή σωματική ικανότητα υπήρχαν δέκα ερωτήσεις του τύπου: «Δεν είμαι ενκίνητος/η και χαριτωμένος/η» ή «Εχω εξαιρετικά αντανακλαστικά». Στην διάσταση του σωματικού παρουσιαστικού υπήρχαν δώδεκα ερωτήσεις του τύπου: «Σπάνια ντρέπομαι για το σώμα μου», των οποίων η βαθμολογία αντιστρεφόταν. Οι απαντήσεις ήταν σε 6-βαθμια κλίμακα τύπου Likert, από το 1 (διαφωνώ απόλυτα) έως το 6 (συμφωνώ απόλυτα).

Διαδικασία

Ο σχεδιασμός της έρευνας εγκρίθηκε από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ) με αριθμό έγκρισης 178/8-12-2023. Αρχικά, ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας οι Διευθυντές των επιλεγμένων σχολικών μονάδων και οι ΕΦΑ τους. Αφού συναίνεσαν στην συμμετοχή τους στην έρευνα, διανεμήθηκε στους γονείς των μαθητών/τριών το «Έντυπο ενημέρωσης – συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα» προς υπογραφή. Μετά την προσκόμιση των υπογεγραμμένων συγκαταθέσεων των γονέων ορίστηκαν με σύμφωνη γνώμη των συναδέλφων που θα βοηθούσαν στην έρευνα, οι ημέρες που θα ήταν βολικές για να διενεργηθεί η έρευνα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν ανώνυμα από όσους/ες μαθητές/τριες το επιθυμούσαν και είχαν προσκομίσει το «Έντυπο ενημέρωσης – συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα» υπογεγραμμένο από τους γονείς τους. Αρχικά οι μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τον σκοπό και τον τρόπο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων, ότι η συμμετοχή τους ήταν εθελοντική, οι απαντήσεις τους ήταν απόρρητες και ότι σε καμία περίπτωση δεν θα επηρεαζόταν ο βαθμός τους από αυτές. Τους/τις ζητήθηκε να είναι ειλικρινείς στις απαντήσεις τους και όσο γίνεται πιο προσεκτικοί/ες. Σε περίπτωση που δεν ήταν κατανοητή κάποια από τις ερωτήσεις, ενθαρρύνθηκαν να ζητήσουν διευκρινήσεις από τους συνεργάτες της ερευνητικής ομάδας προς αποφυγή παρανόησης. Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από τους/τις μαθητές/τριες κατά την διάρκεια μίας σχολικής ώρας χωρίς την παρουσία των ΕΦΑ τους, αλλά με την παρουσία των συνεργατών της ερευνητικής ομάδας.

Αποτελέσματα

Περιγραφική στατιστική και ανάλυση αξιοπιστίας

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει τους δείκτες περιγραφικής στατιστικής και τον δείκτη εσωτερικής συνοχής Cronbach α για τις μεταβλητές των ερωτηματολογίων. Οι δείκτες εσωτερικής συνοχής Cronbach α για τις περισσότερες μεταβλητές των ερωτηματολογίων που εξετάστηκαν, κυμάνθηκαν σε αποδεκτά επίπεδα ($\alpha > .70$),

εκτός από τις «προσδοκίες για επιτυχία στη ΦΑ», την «ενεργητικότητα», τις κλίμακες που ήταν σχετικές με την «απόδοση» («προσέγγιση» και «αποφυγή απόδοσης») και την «εμπιστοσύνη στον εαυτό» τους, που έδειξαν χαμηλότερους δείκτες ($a = .52$, $a = .45$, $a = .52$, $a = .47$ και $a = .39$ αντίστοιχα). Τα αποτελέσματα που αφορούν αυτές τις μεταβλητές θα πρέπει να ερμηνευθούν λαμβάνοντας υπόψη το χαμηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής.

Πίνακας 1. Δείκτες περιγραφικής στατιστικής και εσωτερικής συνοχής Cronbach α .

Μεταβλητές ερωτηματολογίων	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Λοξότητα	Κυρτότητα	Cronbach α
Προσδοκίες ΕΦΑ	3.00	.53	-.210	-.042	.65
Προσδοκίες Επιτευγμάτων στη ΦΑ	5.39	.86	-.559	.065	.52
Ενεργητικότητα	4.69	1.44	1.834	15.305	.45
Αφοσίωση	4.60	1.25	-.112	-.189	.78
Απορρόφηση	4.46	1.26	-.185	-.068	.73
Προσέγγιση Μάθησης	5.38	1.19	-.906	.959	.71
Αποφυγή Μάθησης	4.34	1.57	-.374	-.632	.78
Προσέγγιση Απόδοσης	4.10	1.55	.295	.747	.52
Αποφυγή Απόδοσης	4.40	1.91	3.451	31.630	.47
Αντιληπτή Ικανότητα	3.81	.80	-.590	.106	.78
Αντιληπτή σωματική ικανότητα	2.78	.72	-.100	-.242	.66
Εμπιστοσύνη στον εαυτό	3.22	.58	.224	.038	.39

Ανάλυση συσχέτισης

Για την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών των ερωτηματολογίων εφαρμόστηκε η ανάλυση συσχέτισης. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 2. Οι πεποιθήσεις των παιδιών σχετικά με τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους έχουν χαμηλή έως μέτρια θετική συσχέτιση με όλες τις μεταβλητές των ερωτηματολογίων και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την «αντίληψη που έχουν για την σωματική ικανότητά» τους. Οι «προσδοκίες των μαθητών/τριών για επιτεύγματα» φάνηκε να έχουν στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την «αφοσίωση» στο μάθημα της ΦΑ, στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την «αντιληπτή σωματική ικανότητα», ενώ δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική σχέση με την «αποφυγή/απόδοσης». Η κλίμακα της «ενεργητικότητας» συσχετίστηκε θετικά σημαντικά με την κλίμακα της «αφοσίωσης» και με την κλίμακα της «επιδώσης για μάθηση» και αρνητικά με την «αντιληπτή σωματική ικανότητα» και την «εμπιστοσύνη στον εαυτό». Η «αφοσίωση» είχε υψηλή θετική συσχέτιση με την «απορρόφηση» κατά την ώρα του μαθήματος της ΦΑ, μη σημαντική συσχέτιση με την «αποφυγή απόδοσης» και αρνητική χαμηλή συσχέτιση με την «αντιληπτή σωματική ικανότητα» και την «εμπιστοσύνη στον εαυτό». Η «απορρόφηση» είχε θετική σημαντική συσχέτιση με την «προσέγγιση των μαθητών/τριών για μάθηση» και αρνητική συσχέτιση με την «αποφυγή για απόδοση» και την «αντιληπτή σωματική ικανότητα». Η κλίμακα της «εμπιστοσύνης στον εαυτό» έδειξε αρνητικές πολύ χαμηλές συσχετίσεις με τις «προσδοκίες για επιτεύγματα», με την «ενεργητικότητα», με την «αφοσίωση», με την «προσέγγιση μάθησης» και χαμηλή αρνητική σχέση με την «αντίληψη για τον εαυτό». Επίσης, η «αντιληπτή σωματική ικανότητα» είχε χαμηλές, αρνητικές συσχετίσεις σχεδόν με όλες τις μεταβλητές και φάνηκε να έχει την υψηλότερη αρνητική συσχέτιση με την «αντιληπτή ικανότητα».

Πίνακας 2. Ανάλυση συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Π.ΕΦΑ	1	.33**	.34**	.42**	.38**	.45**	.26**	.32**	.10	.22**	-.21**	.03
2. Π. Επιτ/των		1	.38**	.57**	.44**	.42**	.13*	.14*	-.02	.40**	-.22**	-.04

3. Ε/τα	1	.55**	.46**	.54**	.16*	.24**	.04	.45**	-.33**	-.08
4. Αφοσίωση		1	.69**	.62**	.32**	.21**	.00	.38**	-.21**	-.02
5. Απορρόφηση			1	.50**	.26**	.22**	-.03	.23**	-.16*	.01
6. Π.Μ.				1	.42**	.37**	.03	.39**	-.35**	-.07
7. Α.Μ.					1	.36**	.23**	-.03	.06	.27**
8. Π.Α.						1	.30**	.16*	-.15*	.10
9. Α.Α.							1	-.07	.04	.10
10. Α.Ι.								1	-.57**	-.22**
11. Α.Σ.Ι.									1	.35**
12. Ε.Σ.Ε.										1

Σημείωση: * $p < .005$, ** $p < .05$

1. Π.ΕΦΑ: Προσδοκίες Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής, 2. Π. Επιτ/των: Προσδοκίες Επιτευγμάτων, 3. Ε/τα: Ενεργητικότητα, 6. Π.Μ.: Προσέγγιση Μάθησης, 7. Α.Μ.: Αποφυγή Μάθησης, 8. Π.Α: Προσέγγιση Απόδοσης, 9. Α.Α.: Αποφυγή Απόδοσης 10. Α.Ι.: Αντιληπτή Ικανότητα, 11. Α.Σ.Ι.: Αντιληπτή Σωματική Ικανότητα, 12. Ε.Σ.Ε.: Εμπιστοσύνη στον Εαυτό.

Σχέση της αντίληψης μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ με τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντές τους

Για την εξέταση της σχέσης μεταξύ της αντίληψης των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ με τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες τους, εφαρμόστηκε η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης. Από τα αποτελέσματα, διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη τους για τις προσδοκίες που έχουν για αυτούς οι ΕΦΑ προέβλεψε θετικά τις «προσδοκίες που αναπτύσσουν οι ίδιοι μαθητές/τριες για τα επιτεύγματα τους στη ΦΑ», $\text{AdjR}^2 = .111$, $F = 27.790$, $p < .001$, $\beta = .339$, $t = 5.272$, $p < .001$. Όσον αφορά την «αντιληπτή ικανότητα», τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η αντίληψη από μεριάς των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους είναι στατιστικά σημαντικός παράγοντας και προέβλεψε θετικά την «αντιληπτή ικανότητα» των μαθητών/τριών, $\text{AdjR}^2 = .048$, $F = 11.886$, $p < .001$, $\beta = .229$, $t = 3.448$, $p < .001$. Όσον αφορά τους «στόχους επίτευξης» των μαθητών/τριών τα αποτελέσματα των αναλύσεων γραμμικών παλινδρομήσεων έδειξαν ότι η αντίληψη από μεριάς των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό παράγοντα προβλέποντας θετικά την «προσέγγιση μάθησης», $\text{AdjR}^2 = .206$, $F = 56.949$, $p < .001$, $\beta = .458$, $t = 7.456$, $p < .001$, προβλέποντας θετικά την «αποφυγή για μάθηση», $\text{AdjR}^2 = .066$, $F = 16.113$, $p < .001$, $\beta = .265$, $t = 4.014$, $p < .001$ και προβλέποντας θετικά και την «προσέγγιση απόδοσης», $\text{AdjR}^2 = .098$, $F = 24.396$, $p < .001$, $\beta = .320$, $t = 4.939$, $p < .001$. Σχετικά με την «αντιληπτή σωματική ικανότητα» τους τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι η αντίληψη από μεριάς των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους προέβλεψε αρνητικά την «αντιληπτή σωματική ικανότητα» τους, $\text{AdjR}^2 = .044$, $F = 10.801$, $p < .001$, $\beta = -.219$, $t = -3.286$, $p < .001$. Αναφορικά με την «εμπιστοσύνη στον εαυτό» τους, τα αποτελέσματα της ανάλυσης γραμμικής παλινδρόμησης έδειξαν ότι δεν αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό δείκτη για την «εμπιστοσύνη στον εαυτό» τους, $\text{AdjR}^2 = -.003$, $F = .270$, $p = .604$, $\beta = .035$, $t = .520$, $p < .604$. και επίσης δεν αποτέλεσε στατιστικά σημαντικό δείκτη πρόβλεψης και για τον στόχο «αποφυγή απόδοσης», $\text{AdjR}^2 = .006$, $F = 2.399$, $p = .123$, $\beta = .105$, $t = 1.549$, $p = .123$.

Συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα

Για την εξέταση της δυνατότητας πρόβλεψης της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ από τις αντιλήψεις των προσδοκιών των ΕΦΑ και τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες εφαρμόστηκε ιεραρχική ανάλυση παλινδρόμησης με τέσσερα (4) βήματα. Στο πρώτο βήμα προστέθηκαν οι αντιλήψεις για τις προσδοκίες των ΕΦΑ και η ανάλυση έδειξε ότι αποτέλεσαν σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της συμμετοχής στη ΦΑ. Στο δεύτερο βήμα προστέθηκαν οι «στόχοι επίτευξης». Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι οι αντιλήψεις για τις προσδοκίες των ΕΦΑ δεν παρέμειναν στατιστικά σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης, ενώ από τους «στόχους επίτευξης» μόνο ο στόχος για «προσέγγιση της μάθησης» είχε στατιστικά σημαντική προβλεπτική ικανότητα. Στο τρίτο βήμα προστέθηκαν οι «αντιλήψεις για τον εαυτό» και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο στόχος «προσέγγισης της μάθησης» διατήρησε την πρόβλεψη της συμμετοχής στη ΦΑ, ενώ από τις αντιλήψεις του εαυτού μόνο η «αντιληπτή ικανότητα» εμφάνισε στατιστικά σημαντική προβλεπτική ικανότητα. Στο τέταρτο βήμα προστέθηκαν οι «προσδοκίες για τα επιτεύγματα», οι οποίες δεν είχαν στατιστικά σημαντική προβλεπτική ικανότητα. Στο βήμα αυτό διατηρήθηκε η προβλεπτική ικανότητα του στόχου για «προσέγγιση της μάθησης» και της «αντιληπτής ικανότητας» (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ από τους ψυχοκοινωνικούς παράγοντες.

Μεταβλητές Συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ	Ανεξάρτητες	R ²	R ² change	F	p	Beta	p
Βήμα 1	Αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ	.115	.119	28.83	.001	.34	.001
Βήμα 2	Προσδοκίες ΕΦΑ	.298	.195	19.21	.001	.12	.067
	Προσ/σηΜάθησης					.51	.001
	Αποφυγή Μάθησης					-.11	.091
	Προσ/ση Απόδοσης					.04	.507
	Αποφυγή Απόδοσης					.03	.602
Βήμα 3	Προσδοκίες ΕΦΑ	.352	.062	15.57	.001	.09	.125
	Προσ/ση Μάθησης					.38	.001
	Αποφυγή Μάθησης					-.03	.575
	Προσ/σηΑπόδοσης					.02	.757
	Αποφυγή Απόδοσης					.04	.420
	Αντιληπτή Ικανότητα					.27	.001
	Αντιληπτή Σωματική Ικανότητα					-.02	.752
	Εμπιστοσύνη στον εαυτό					.01	.859
Βήμα 4	Προσδοκίες ΕΦΑ	.358	.009	14.31	.001	.07	.227
	Προσ/ση Μάθησης					.35	.001
	Αποφυγή Μάθησης					-.03	.576
	Προσ/σηΑπόδοσης					.02	.697
	Αποφυγή Απόδοσης					.05	.389
	Αντιληπτή Ικανότητα					.23	.001
	Αντιληπτή Σωματική Ικανότητα					-.03	.665
	Εμπιστοσύνη στον εαυτό					.00	.891
	Προσδοκίες					.11	.082
	Επιτευγμάτων στη ΦΑ						

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με σκοπό να εξετάσει τη σχέση μεταξύ της αντίληψης των μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις προσδοκίες των ΕΦΑ και των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ προέβλεπαν αρκετά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη συμμετοχή στη ΦΑ αλλά και την ίδια την αντίληψη συμμετοχής στο μάθημα. Πιο συγκεκριμένα, η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους εμφάνισε θετική συσχέτιση με τις «προσδοκίες για τα ατομικά τους επιτεύγματα» που έχουν από το μάθημα της ΦΑ. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με το μοντέλο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Πιο συγκεκριμένα οι Brophy και Good (1970) στο θεωρητικό μοντέλο των έξι σταδίων, αναφέρουν στο πέμπτο στάδιο ότι η απόδοση κάποιων μαθητών/τριών, μπορεί να ενισχυθεί ή να μειωθεί, ακολουθώντας τις θετικές ή αρνητικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους. Αντίστοιχα, οι Rubie-Davies et al. (2010) αναφέρουν δεδομένα που έδειξαν ότι όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τους δασκάλους τους ως στοργικούς και με θετικές προσδοκίες, τότε ενισχύονται οι προσδοκίες που έχουν για τον εαυτό τους, τα επακόλουθα επιτεύγματα και η συμπεριφορά τους. Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι όταν ο/η ΕΦΑ διαμορφώνει προσδοκίες για την επίδοση ενός μαθητή/τριας και οι προσδοκίες του/της γίνονται αντιληπτές μέσω της δυαδικής σχέσης με τον μαθητή/τρια, τότε οι προσδοκίες του/της μαθητή/τριας για τα ατομικά επιτεύγματα θα ενισχυθούν ή θα μειωθούν, σε

αντιστοιχία με τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού. Δηλαδή, εάν οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού είναι θετικές τότε οι προσδοκίες τους για επιτυχία θα ενισχυθούν και το αντίθετο εάν οι αντιληπτές προσδοκίες είναι αρνητικές. Ουσιαστικά τα ευρήματα αυτά υποστηρίζουν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη από μεριάς των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους προέβλεψε θετικά την «αντιληπτή τους ικανότητα». Αυτά τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι όταν ο/η ΕΦΑ διαμορφώνει προσδοκίες για τους μαθητές/τριες και αυτοί/ες το αντιλαμβάνονται, τότε αυτό συμβάλει θετικά στην πρόβλεψη και ανάπτυξη της πίστης που έχουν για τις ικανότητές τους στο μάθημα της ΦΑ. Αντίστοιχα ευρήματα αναφέρει και η έρευνα των Trouilloud et al. (2006). Επιπλέον, και οι Trouilloud et al. (2002) βρήκαν ότι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την αντιληπτή ικανότητα των μαθητών/τριών, προσφέροντας επιπλέον υποστήριξη στα ευρήματα και της παρούσας έρευνας. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν και με παλαιότερες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στη ΦΑ, όπως αυτή της Bibik (1999) σε φοιτητές/τριες, που βρήκε ότι το 50% των αυτό-αντιλήψεων των φοιτητών/τριών για τις ικανότητές τους ήταν σύμφωνες με τις αντιλήψεις που έχουν για αυτούς/αυτές οι διδάσκοντες τους και το υπόλοιπο 50% ήταν ασύμβατο (χαμηλότερο ή υψηλότερο). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η αντίληψη από μεριάς των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους δεν προέβλεψε την «εμπιστοσύνη στον εαυτό» τους. Η απουσία σχέσης μπορεί να οφείλεται στο χαμηλό δείκτη εσωτερικής συνοχής που είχε η μεταβλητή της «εμπιστοσύνης στον εαυτό» ($a = .39$), οπότε η κλίμακα δεν είχε επαρκή εσωτερική συνοχή και τα ερωτήματα της κλίμακας μπορεί να μην ανταποκρίνονταν στο πλαίσιο της μεταβλητής με συνέπεια.

Παραδόξως, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν αρνητική σχέση μεταξύ της αντίληψης από μεριάς των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους και της «αντιληπτής σωματικής ικανότητας». Η έρευνα της Bibik (1999) που έδειξε ότι οι αντιλήψεις του 50% των φοιτητών/τριών ήταν ασύμβατες (χαμηλότερες ή υψηλότερες) από αυτές των εκπαιδευτικών, στηρίζει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Επίσης, μια πιθανή αιτία για την αρνητική σχέση που εμφανίστηκε μπορεί να είναι η δύσκολη και απαιτητική αναπτυξιακή ηλικία που βρίσκονται τα παιδιά της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία διανύουν την περίοδο της εφηβείας, μια σημαντική και πολύ απαιτητική φάση στη ζωή τους. Βιώνουν σημαντικές σωματικές και συναισθηματικές αλλαγές με αποτέλεσμα να μην είναι σίγουροι για τον εαυτό τους και να διακατέχονται από αρνητικά συναισθήματα για τις σωματικές τους ικανότητες (Del Ciampo & Del Ciampo, 2020). Άλλη πιθανή αιτία μπορεί να είναι η φύση του μαθήματος της ΦΑ. Τα παιδιά εμφανίζουν γενικότερη αντίληψη της ικανότητας αλλά καθώς το μάθημα δεν στοχεύει στον υψηλό αγωνιστικό αθλητισμό τα παιδιά δεν συνδέουν την «αντίληψη της σωματικής τους ικανότητας» με τις προσδοκίες των ΕΦΑ.

Όσον αφορά τους «στόχους επίτευξης», τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ τους προέβλεψε θετικά την «προσέγγιση μάθησης», την «αποφυγή μάθησης» και την «προσέγγιση απόδοσης», ενώ δεν προέβλεψε τον στόχο «αποφυγή απόδοσης». Τα αποτελέσματα αυτά κάνουν εμφανές, ότι η αντίληψη των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των «στόχων επίτευξης» των μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ως θετικές τις προσδοκίες των ΕΦΑ, τότε αναπτύσσουν αυτοπεποίθηση, ισχυρή αντίληψη της ικανότητας τους και επιθυμία για αυτό-βελτίωση και μάθηση (Madon et al., 2001). Έτσι, ο/η μαθητής/τρια δεν συγκρίνει την επίδοσή του/της με των άλλων, αλλά μόνο με την δική του/της προηγούμενη, με αποτέλεσμα να νιώθει μεγαλύτερη ευχαρίστηση και απόλαυση από την ενασχόλησή του/της στο μάθημα. Επίσης, η θετική σχέση με τον «στόχο προσέγγισης της επίδοσης» δείχνει ότι όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται θετικές προσδοκίες από τον/την ΕΦΑ επιδιώκουν να επιτύχουν και υψηλά επίπεδα απόδοσης και να ξεπεράσουν τις νόρμες. Σημαντικό εύρημα της μελέτης είναι η απουσία σχέσης με τον στόχο της «αποφυγής της επίδοσης», στοιχείο που δείχνει ότι οι θετικές προσδοκίες των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλουν στη διαμόρφωση αρνητικής νοοτροπίας για τη συμμετοχή τους στο μάθημα ΦΑ. Ωστόσο, η θετική σχέση με τον στόχο «αποφυγή μάθησης», δείχνει ότι είναι πιθανό αυτή η εστίαση στην προσωπική βελτίωση να οδηγεί και σε άγχος ή φόβο για την αποτυχία. Τα ευρήματα της Weinstein (2002) υποστηρίζουν την άποψη αυτή για τον τρόπο που οι μαθητές/τριες εκλάμβαναν τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους. Αντίστοιχα, οι Johnston et al. (2019) ανέφεραν ότι οι μαθητές/τριες ένιωθαν μεν υπερηφάνεια αλλά και ταυτόχρονα πίεση να διατηρήσουν τη θέση τους και ανησυχία για την πτώση της απόδοσής τους. Αυτά τα συναισθήματα χαρακτηρίζουν τον στόχο «αποφυγή μάθησης», όπου ο/η μαθητής/τρια έχει ανάμεικτα συναισθήματα υπερηφάνειας, πίεσης και άγχους μήπως και δεν φανεί αντάξιος των υψηλών προσδοκιών του/της ΕΦΑ του/της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποφεύγει ασκήσεις που απαιτούν υψηλό επίπεδο προσπάθειας, να

αποφεύγει δύσκολες εργασίες, να προτιμά να ασχολείται με εύκολες και βατές δραστηριότητες και συχνά να αναβάλλει ή να αποφεύγει την συμμετοχή του/της στο μάθημα της ΦΑ.

Όσον αφορά στην πρόβλεψη της συμμετοχής των μαθητών/τριών στο μάθημα της ΦΑ τα αποτελέσματα έδειξαν ότι κάποια από τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών προέβλεψαν σημαντικά την συμμετοχή τους στο μάθημα της ΦΑ. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος για «προσέγγιση της μάθησης» και η «αντιληπτή ικανότητά» τους προέβλεψαν θετικά τη συμμετοχή στο μάθημα ΦΑ. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι όταν οι μαθητές/τριες έχουν θετική αντίληψη για τις αθλητικές τους ικανότητες και δεξιότητες, τότε αυτή η «αντιληπτή σωματική τους ικανότητα» μπορεί να επηρεάσει την αυτοπεποίθηση και την προθυμία τους να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του μαθήματος. Ως συνέπεια, ενισχύεται η αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών, δηλαδή η πίστη τους ότι κατέχουν εκείνες τις ικανότητες να επιτύχουν τους στόχους που θέτει ο/η ΕΦΑ ή και οι ίδιοι. Όταν οι μαθητές/τριες αισθάνονται και πιστεύουν ότι είναι ικανοί και μπορούν να επιτύχουν τους στόχους τους, τότε είναι πιο πιθανό να προσπαθούν περισσότερο, να είναι πιο επίμονοι σε τυχόν δυσκολίες, να μην τα παρατάνε με την πρώτη αποτυχία και εντέλει να απολαμβάνουν και να ευχαριστιούνται την διαδικασία της μάθησης και της άσκησης (Bandura, 1986; Deci & Ryan, 1985). Στο παρελθόν, οι Papaioannou et al. (2006), επεσήμαναν τη σημασία που διαδραματίζουν οι προσανατολισμοί στόχων και η αντιληπτή σωματική ικανότητα καθώς θεωρούνται σημαντικοί καθοριστικοί παράγοντες των συμπεριφορών επίτευξης, όπως η προσήλωση και η επιμονή στον αθλητισμό.

Συνολικά, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες των ΕΦΑ για την απόδοσή τους και αυτό ως συνέπεια μπορεί να επηρεάσει την αυτοπεποίθηση, την αυτοεκτίμηση και την προσπάθεια που καταβάλλουν στο μάθημα της ΦΑ. Οι μαθητές/τριες που έχουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί τους πιστεύουν στις ικανότητές τους, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν θετική στάση προς τη μάθηση, να καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα στο μάθημα.

Περιορισμοί και οριοθετήσεις

Η μελέτη έχει κάποιους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Για παράδειγμα, το δείγμα προερχόταν μόνο από ένα Γυμνάσιο και από ένα Λύκειο της Ελληνικής επικράτειας, η αποκλειστική χρήση ερωτηματολογίων αυτό-αναφοράς που ελλοχεύει τον κίνδυνο να μην απαντούν οι συμμετέχοντες/ουσες με πλήρη ειλικρίνεια ή με την πρόεπιλεγμένη υπευθυνότητα και προσοχή και τέλος, η χαμηλή εσωτερική συνοχή ορισμένων παραγόντων, όπως η εμπιστοσύνη στον εαυτό, μπορεί να επηρέασε τα αποτελέσματα. Στο μέλλον, ερευνητικά εργαλεία στις μεταβλητές αυτές με υψηλή αξιοπιστία θα μπορούσαν να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του ρόλου αυτών των μεταβλητών.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών για τις προσδοκίες των ΕΦΑ επηρεάζουν την αυτοαντίληψη, την αυτοπεποίθηση, τους στόχους επίτευξης και τη συμμετοχή τους στο μάθημα. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζουν μόνο τη σωματική απόδοση, αλλά λειτουργούν ως καταλύτες και στην ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Η εργασία συνδέει το φαινόμενο της Αυτοεκπληρούμενης Προφητείας με το μάθημα της ΦΑ, δείχνοντας πόσο κρίσιμη είναι η στάση του/της εκπαιδευτικού. Τα κοινωνικό-ψυχολογικά χαρακτηριστικά που επηρεάζονται από τις προσδοκίες (αντιληπτή ικανότητα, δέσμευση, στόχοι μάθησης) προβλέπουν θετικά τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα. Επομένως, η σωστή διαχείριση των προσδοκιών από τους/τις ΕΦΑ μπορεί να αυξήσει την ενεργό συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ. Η επίγνωση ότι οι προσδοκίες τους επηρεάζουν βαθιά την ψυχοσύνθεση των μαθητών/τριών μπορεί να οδηγήσει σε πιο δίκαιες, ενισχυτικές και δημοκρατικές πρακτικές.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Εφόσον οι μαθητές/τριες βιώνουν θετικά το μάθημα της ΦΑ είναι πιθανότερο να αναπτύξουν στάσεις υπέρ της άσκησης και της φυσικής δραστηριότητας στη ζωή τους. Αυτό αποτελεί το καίριο ζητούμενο της εποχής μας, όπου η υπερβολική χρήση οθονών και η αύξηση του καθιστικού τρόπου ζωής υπεριοχύουν έναντι της δραστηριότητας και ενεργητικής καθημερινότητας.

Βιβλιογραφία

- Alvidrez, J., & Weinstein, R. S. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology, 91*, 731-746.
- Babad, E. Y., Rosenthal, R., & Inbar, J. (1982). Pygmalion, Galatea and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers. *Journal of Educational Psychology, 74*, 459-474. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.74.4.459>
- Babic, M. J., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Lonsdale, C., White, R. L., & Lubans, D. R. (2014). Physical activity and physical self-concept in youth: Systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine, 44*, 1589-1601. <https://doi.org/10.1007/s40279-014-0229-z>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ.
- Bibik, J. M. (1999). Factors influencing college students' self-perceptions of competence in beginning physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education, 18*, 255-276. <https://doi.org/10.1123/jtpe.18.3.255>
- Brault, M. C., Janosz, M., & Archambault, I. (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 44*, 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.008>
- Brophy, J. E. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 631-661. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.75.5.631>
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (1970). Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology, 61*(5), 365-374. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0029908>
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2x2 achievement goals questionnaire for sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 25*(4), 456-476. <https://doi.org/10.1123/jsep.25.4.456>
- De Boer, H., Timmermans, A. C., & Van Der Werf, M. P. (2018). The effects of teacher expectation interventions on teachers' expectations and student achievement: Narrative review and meta-analysis. *Educational Research and Evaluation, 24*(3-5), 180-200.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press
- Del Ciampo, L. A., & Del Ciampo, I. R. L. (2020). Physical, emotional and social aspects of vulnerability in adolescence. *International Journal of Advanced Community Medicine, 3*(1), 183-190. <https://doi.org/10.33545/comed.2020.v3.i1c.135>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Eden, D., & Shani, A. B. (1982). Pygmalion goes to boot camp: Expectancy, leadership, and trainee performance. *Journal of Applied Psychology, 67*(2), 194. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0021-9010.67.2.194>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology, 80*(3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2001). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(5), 804-818. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.82.5.804>
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction, 66*, 101296. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education, 38*(4), 32-47. <https://doi.org/10.1177/002248718703800406>
- Guillén, F., & Martínez-Alvarado, J. R. (2014). The sport engagement scale: An adaptation of the Utrecht Work Engagement Scale (UWES) for the sports environment. *Universitas Psychologica, 13*(3), 975-984. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13'3.sesa>
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human Development, 21*(1), 34-64. <https://doi.org/10.1159/000271574>

- Hinojosa, M. S. (2008). Black-white differences in school suspension: Effect of student beliefs about teachers. *Sociological Spectrum*, 28(2), 175-193. <https://doi.org/10.1080/02732170701796429>
- Hornstra, L., Stroet, K., van Eijden, E., Goudsblom, J., & Roskamp, C. (2018). Teacher expectation effects on need-supportive teaching, student motivation, and engagement: a self-determination perspective. *Educational Research and Evaluation*, 24(3-5), 324-345. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550841>
- Johnston, O., Wildy, H., & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44-73. <https://doi.org/10.1177/0004944118824420>
- Jussim, L., Smith, A., Madon, S., & Palumbo, P. (1998). Teacher expectations. *Advances in Research on Teaching*, 7, 1-48.
- Jussim, L. (1991). Social perception and social reality: A reflection-construction model. *Psychological Review*, 98, 54-73.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.469>
- Madon, S., Smith, A., Jussim, L., Russell, D. W., Walkiewicz, M., Eccles, J. S., & Palumbo, P. (2001). Am I as you see me or do you see me as I am? Self-fulfilling prophecies and self-verification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 1214-1224. <https://doi.org/10.1177/0146167201279013>
- Martinek, T. J., & Karper, W. B. (1983). The influence of teacher expectations on ALT in physical education instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 1, 48-52.
- Martinek, T. J., & Karper, W. B. (1984a). The effects of non-competitive and competitive instructional climates on teacher expectancy effects in elementary physical education classes. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 6(4), 408-429. <https://doi.org/10.1123/jsp.6.4.408>
- Martinek, T. J., & Karper, W. B. (1984b). Multivariate relationships of specific impression cues with teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 55(1), 32-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.1984.10605352>
- Martinek, T., & Karper, W. B. (1986). Motor ability and instructional contexts: Effects on teacher expectations and dyadic interactions in elementary physical education classes. *The Journal of Classroom Interaction*, 21(2), 16-25. <https://www.jstor.org/stable/23869507>
- 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(1), 48-58. <https://doi.org/10.1080/02701367.1989.10607413>
- Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Free Press.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Riley, T., & Ungerleider, C. (2012). Self-fulfilling prophecy: How teachers' attributions, expectations, and stereotypes influence the learning opportunities afforded Aboriginal students. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 303-333. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.2.303>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teachers' expectations and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C. M., & Rosenthal, R. (2016). Intervening in teachers' expectations: A random effects meta-analytic approach to examining the effectiveness of an intervention. *Learning and Individual Differences*, 50, 83-92. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.07.014>
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E., Earl, I., Deborah, W., & Robyn, D. (2010). Expectations of achievement student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, 36-53. <https://doi.org/10.7227/RIE.83.4>
- Ryckman, R. M., Robbins, M. A., Thornton, B., & Cantrell, P. (1982). Development and validation of a physical self-efficacy scale. *Journal of personality and social psychology*, 42(5), 891. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.5.891>
- Snyder, M. (1984). When belief creates reality. In *Advances in Experimental Social Psychology*, 18, 247-305. Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60146-X](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60146-X)
- 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. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.75>

- Trouilloud, D., & Sarrazin, P. (2003). Les connaissances actuelles sur l'effet Pygmalion: Processus, poids et modulateurs. *Revue Française de Pédagogie*, 145, 89-119. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2988>
- Trouilloud, D. O., Sarrazin, P. G., Martinek, T. J., & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes: Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32(5), 591-607. <https://doi.org/10.1002/ejsp.109>
- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching higher: The power of expectations in schooling*. Harvard University Press.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Word, C. O., Zanna, M. P., & Cooper, J. (1974). The nonverbal mediation of self-fulfilling prophecies in interracial interaction. *Journal of Experimental Social Psychology*, 10(2), 109-120. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(74\)90059-6](https://doi.org/10.1016/0022-1031(74)90059-6)
- Xiang, P., & Lee, A. (2002). Achievement goals, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73(1), 58-65. <https://doi.org/10.1080/02701367.2002.10608992>
- Zhu, X. (2013). Exploring students' conception and expectations of achievement in physical education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 17(1), 62-73. <https://doi.org/10.1080/1091367X.2013.741368>
- Kalogiannis, P., Papaioannou, A., Ampatzoglou, G., & Sagovits, A. (2010). Αιτιώδεις Σχέσεις Αντίληψης Φυσικής Ικανότητας των Μαθητών με τη Συχνότητα Άσκησης και την Ικανοποίηση στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό: Μια Διαχρονική Μελέτη. *Inquiries in Physical Education and Sport*, 8(2), 119-131. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.ispe.2010.1349>
- Κουτελέκος, Ι., & Χαλιάσος, Ν. (2014). Προσδοκίες. *Rostrum of Asclepius/Vima tou Asklipiou*, 13(2). <http://hdl.handle.net/11400/4550>
- Κρυωνά, Ν. Κ. (2022). Προσδοκίες και αυτοεκπληρούμενη προφητεία στην εκπαίδευση [Doctoral dissertation, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης] I.K.E.E. <https://doi.org/10.26262/heal.auth.ir.342356>
- Λυκίδη, Σ. Φ. (2012). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές και οι προσδοκίες τους για τη σχολική επίδοση. Μια ερευνητική προσέγγιση σε πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές [Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Πατρών].
- Μπαρκοούκης, Β., Τσορμπατζούδης, Χ., Γρούϊος, Γ., & Γαβρηλίδης, Α. (2003). Μελέτη των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της κλίμακας εσωτερικής παρακίνησης (ΚΕΠ) σε μαθητές γυμνασίου. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, 48, 73-81.
- Μπασάτσας, Κ. (2010). Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές. Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Νιάρη, Μ., & Μανούσου, Ε. (2013). Το Φαινόμενο του Πυγμαλίωνα, η επίδρασή του στη μαθησιακή διαδικασία και η διδακτική του αξιοποίηση. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(2Α), 36-48. <https://doi.org/10.12681/icodl.582>
- Νικολοπούλου, Κ. (2023, Οκτώβριος 23). *Αυτοεκπληρούμενη προφητεία | Ορισμός & Παραδείγματα*. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2024. <https://www.scribbr.com/research-bias/self-fulfilling-prophecy/>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02640410400022060>
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια Καλύτερη Διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής*. Εκδόσεις Salto.
- Ταβουκτσή, Κ., Μανούσου, Ε., & Χαρτοφύλακα, Α. Μ. (2017). Η επίδραση των προσδοκιών στη μαθησιακή διεργασία και το Φαινόμενο Golem. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(2Α), 26-35. <https://doi.org/10.12681/icodl.1376>