

Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Ιωάννης Τομπούλογλου, 24^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης

Αθανάσιος Παπαϊωάννου, Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Περίληψη

Οι προσανατολισμοί των στόχων επίτευξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής εξετάστηκαν τελευταία με βάση τόσο την ικανότητα (μάθηση – επίδοση) όσο και το σθένος (προσέγγιση – αποφυγή) των στόχων. Σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές και μαθήτριες (n=1288) της ΣΤ' Δημοτικού, της Β' Γυμνασίου και της Α' Λυκείου στη Θεσσαλονίκη, ελέγχθηκε και επιβεβαιώθηκε η δομική εγκυρότητα και η αξιοπιστία ενός ερωτηματολογίου αξιολόγησης πέντε στόχων επίτευξης. Οι στόχοι είναι η «προσέγγιση της μάθησης», η «αποφυγή της μάθησης», η «προσέγγιση της επίδοσης», η «αποφυγή της επίδοσης» και η «κοινωνική αποδοχή». Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται η σχέση των στόχων με συγκεκριμένες σημαντικές μεταβλητές όπως η παρακίνηση, το κλίμα παρακίνησης, ο φόβος της αποτυχίας και η συχνότητα της άσκησης.

Λέξεις κλειδιά: παρακίνηση, φόβος αποτυχίας, συχνότητα άσκησης

Οι προσανατολισμοί των στόχων

Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε συνθήκες επίτευξης όπως του σχολείου, ερευνήθηκε ιδιαίτερα με τη θεωρία προσανατολισμού των στόχων (Nicholls, 1989· Ames, 1992·

Ο κ. Ιωάννης Τομπούλογλου είναι Καθηγητής Φυσικής Αγωγής στο 24^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης με μεταπτυχιακό τίτλο στη φυσική αγωγή.

Ο κ. Αθανάσιος Παπαϊωάννου είναι Αναπληρωτής Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Duda & Nicholls, 1992· Duda, 1996). Με βάση τη θεωρία αυτή τα παιδιά, σε χώρους επίτευξης όπως τα σπορ και η φυσική αγωγή, μετά τα έντεκα χρόνια έχουν πλήρως αναπτυγμένους δύο διαφορετικούς τρόπους για να κρίνουν τις ικανότητές τους. Στον πρώτο από αυτούς, που ονομάζεται «προσανατολισμός στο εγώ» (ego orientation) ή «προσανατολισμός στην επίδοση» (performance orientation), η ικανότητα κρίνεται με βάση την ικανότητα των άλλων. Οι μαθητές συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους και τον κατατάσσουν ανάλογα. Στο δεύτερο, που ονομάζεται «προσανατολισμός στη δουλειά» (task orientation) ή προσανατολισμός στη μάθηση (learning or mastery orientation), η επιτυχία κρίνεται από το άτομο με βάση την προσπάθεια που κατέβαλε, την ανάπτυξη των ικανοτήτων του και την ατομική του βελτίωση.

Μεταγενέστερη ερευνητική δραστηριότητα πάνω στην θεωρία των στόχων επίτευξης έδειξε ότι πιθανόν οι στόχοι που υιοθετούν τα άτομα να μην είναι μόνο οι δύο στόχοι που αναφέρθηκαν. Πιο συγκεκριμένα, εργασίες του Elliot και των συνεργατών του (Elliot & Harackiewicz, 1996· Elliot & Church, 1997) δείχνουν ότι ο προσανατολισμός στο εγώ/επίδοση θα πρέπει να χωριστεί σε δύο διαφορετικούς στόχους: το στόχο προσέγγισης της επίδοσης και το στόχο αποφυγής της επίδοσης. Ο πρώτος εκφράζει την προσπάθεια να ξεπεραστούν οι άλλοι, ενώ ο δεύτερος την προσπάθεια αποφυγής αρνητικής αξιολόγησης λόγω χαμηλής απόδοσης.

Παλαιότερες όμως (Maehr & Nicholls, 1980), αλλά και σύγχρονες έρευνες (Hayashi, 1996), επιβεβαίωσαν και τη σημαντικότητα της κοινωνικής αποδοχής στην ερμηνεία της παρακίνησης για επίτευξη. Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής προδιαθέτει το άτομο να προσπαθήσει γιατί έτσι κερδίζει την αποδοχή των άλλων. Ο στόχος αυτός δείχνει να σχετίζεται θετικά με τους άλλους τρεις προσανατολισμούς των στόχων και ιδίως με την εσωτερική παρακίνηση (Μυλώσης, 2000).

Τέλος, παρατηρήθηκε πρόσφατα μια τάση διαχωρισμού και του προσανατολισμού στη μάθηση/βελτίωση σε δύο διαφορετικούς στόχους: το στόχο προσέγγισης της μάθησης (mastery-approach) και το στόχο αποφυγής της μάθησης (mastery-avoidance) (Elliot & Thrash, 2001· Conroy et al., 2003). Ο στόχος αποφυγής της μάθησης αναφέρεται στην ανησυχία του ατόμου ότι δε θα πετύχει προηγούμενες επιδόσεις του ή δε θα τα καταφέρει σύμφωνα με τις πραγματικές του δυνατότητες. Έτσι προέκυψε το νέο μοντέλο 2X2 των τεσσάρων στόχων προσέγγισης και αποφυγής της μάθησης και της επίδοσης, την σκοπιμότητα του οποίου εξέτασαν οι Elliot και McCregor (2001) και υποστήριξαν ότι παρέχει πολύ καλή διεξοδική κάλυψη του περιεχομένου των στόχων στο περιβάλλον της επίτευξης.

Σε συνδυασμό όλων των παραπάνω, αναπτύχθηκε ένα ερωτηματολόγιο μέτρησης και των πέντε γνωστών προσανατολισμών (δηλαδή δύο στόχων προσέγγισης, δύο

στόχων αποφυγής και το στόχο κοινωνικής αποδοχής). Σε έρευνα που διεξήχθη σε μαθητές και μαθήτριες της Θεσσαλονίκης, επιβεβαιώθηκε τόσο η εσωτερική δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου όσο και η εξωτερική δομική εγκυρότητα στο πλέγμα των σχέσεων των στόχων με το φόβο της αποτυχίας και τη συχνότητα της άσκησης (Papaioannou & Tombouloglou, 2005).

Φόβος αποτυχίας και συχνότητα άσκησης

Ο φόβος της αποτυχίας (fear of failure) συχνά αναφέρεται ως σημαντικός παράγοντας, που μπορεί να εμποδίσει τους ανθρώπους να προσπαθήσουν για να φθάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Οι συνέπειες του φόβου αυτού μπορεί να διαφέρουν όταν η δομή του φόβου σχετίζεται με προβλήματα επίτευξης, πνευματικής και σωματικής υγείας, αλλά και ηθικής ανάπτυξης. Οι πέντε αρνητικές επιπτώσεις της αποτυχίας περιέχουν την εμπειρία της αμηχανίας και της ντροπής, την υποτίμηση και μείωση του αυτοσυναισθήματος, την ανασφάλεια ενός αβέβαιου μέλλοντος, την εξασθένιση του ενδιαφέροντος των σημαντικών άλλων και την απογοήτευση των σημαντικών άλλων (Conroy et al., 2002).

Η συχνότητα της άσκησης καθορίζεται από το πόσες φορές συμμετέχουν τα άτομα σε αθλητικές ή άλλες δραστηριότητες άσκησης σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα (π.χ. κάθε μήνα). Η εξέταση του παράγοντα αυτού παρουσιάζει σημαντικό ενδιαφέρον γιατί δηλώνει την έκφραση συγκεκριμένης αγωνιστικής συμπεριφοράς και τρόπου ζωής των ανθρώπων.

Παρακίνηση και κλίμα παρακίνησης

Η παρακίνηση είναι ένας σημαντικός παράγοντας για κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα, γι' αυτό η καλή κατανόηση της παρακίνησης σε χώρους επίτευξης όπως το σχολείο, μπορεί να δώσει την απαραίτητη γνώση για βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου. Η παρακίνηση είναι μία πολυδιάστατη έννοια και μπορεί να εμφανιστεί με τρεις διαφορετικές μορφές, εσωτερική, εξωτερική και έλλειψη παρακίνησης (Deci & Ryan, 1985). Η εσωτερική παρακίνηση (intrinsic motivation) αναφέρεται στην ευχαρίστηση και ικανοποίηση που βιώνει ένα άτομο από την ενασχόλησή του με μία συγκεκριμένη δραστηριότητα, ενώ η εξωτερική παρακίνηση (extrinsic motivation) συνδέεται με το αποτέλεσμα της δραστηριότητας (νίκη, βραβείο, έπαινος, αποφυγή τιμωρίας κ.τ.λ.) και λαμβάνει χώρα όταν μια δραστηριότητα χρησιμοποιείται ως μέσο για την επίτευξη ενός άλλου σκοπού. Η έλλειψη παρακίνησης (amotivation) χαρακτηρίζει τις καταστάσεις στις οποίες το

άτομο συμπεριφέρεται χωρίς πρόθεση και δεν βρίσκει κανένα λόγο για να συνεχίσει μια συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Οι περισσότερες μελέτες διαχωρίζουν την εσωτερική παρακίνηση στην παρακίνηση για μάθηση, επίτευξη και διέγερση, όπως και την εξωτερική παρακίνηση στις ανεξάρτητες μορφές της αναγνωρίσιμης ρύθμισης, της εσωτερικής πίεσης και της εξωτερικής ρύθμισης (Deci & Ryan, 1985· Pelletier et al., 1995). Η αναγνωρίσιμη ρύθμιση αναφέρεται σε συμπεριφορές που συμβαίνουν, όταν τα άτομα αναγνωρίζουν τις ενέργειες ως σημαντικές για τους προσωπικούς στόχους ή αξίες (π.χ. προαγωγή της υγείας, κοινωνικές επαφές). Η εσωτερική πίεση αναφέρεται σε συμπεριφορές που συμβαίνουν όταν τα άτομα ενεργούν πιέζοντας τον εαυτό τους από ενοχές ή ανησυχία (π.χ. κάποιος αθλείται γιατί πρέπει να είναι σε φόρμα). Η εξωτερική ρύθμιση αναφέρεται σε συμπεριφορές που συμβαίνουν για την απόκτηση αμοιβών, βραβείων κ.τ.λ. Οι Ryan και Deci (2000) υποστήριξαν ότι όλοι οι τύποι της παρακίνησης ταξινομούνται σ' ένα συνεχή άξονα όπου ο βαθμός αυτοκαθορισμού (βαθμός στον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται ότι έχει τον έλεγχο των πράξεών του) μειώνεται προοδευτικά από την εσωτερική παρακίνηση προς την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, την εσωτερική πίεση, την εξωτερική ρύθμιση και την έλλειψη παρακίνησης.

Η υιοθέτηση διαφορετικών στόχων από τα παιδιά στο μάθημα της φυσικής αγωγής βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με την αντίληψη των μαθητών για την έμφαση που δίνει ο καθηγητής στους στόχους αυτούς και με το κλίμα παρακίνησης που δημιουργεί στη σχολική τάξη. Η σταδιακή και δραματική μείωση του ενδιαφέροντος για τη φυσική αγωγή με την αύξηση της ηλικίας από το δημοτικό στο λύκειο, σχετίζεται άμεσα με τη μείωση της έμφασης των καθηγητών στη δουλειά και τη βελτίωση, στο διάστημα αυτό (Corbin & Pangrazi, 1992· Papaioannou et al., 2004). Επιπλέον, μακρόχρονες ερευνητικές παρεμβάσεις έδειξαν ότι η έμφαση του καθηγητή στη μάθηση και την προσωπική βελτίωση, οδηγεί τους μαθητές στην υιοθέτηση του προσανατολισμού στη μάθηση με σύγχρονη μείωση του προσανατολισμού της ενίσχυσης του εγώ και αύξηση του ενδιαφέροντος, της προσπάθειας και της συμμετοχής στο μάθημα (Papaioannou et al., 2002).

Στο πλαίσιο της επιβεβαίωσης της εξωτερικής δομικής εγκυρότητας του ερωτηματολογίου των πέντε στόχων επίτευξης, διερευνήθηκαν οι συσχετισμοί των στόχων με την παρακίνηση, το φόβο αποτυχίας, τη συχνότητα άσκησης και την αντίληψη της έμφασης του γυμναστή στους στόχους. Το όργανο (ερωτηματολόγιο) αυτό συμβάλλει στην ανίχνευση μαθητών με διαφορετικούς στόχους μάθησης και επίδοσης. Ακόμη η κατανόηση των σχέσεων αυτών βοηθά τους εκπαιδευτικούς τόσο στη βελτίωση του προγραμματισμού του μαθήματος όσο και στην επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς έναντι των μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που αποφεύγουν τη μάθηση. Επιπλέον, η έρευνα αυτή επιβεβαιώνει στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας

για τη σχέση των στόχων με την εσωτερική/εξωτερική παρακίνηση και τους άλλους παράγοντες.

Μεθοδολογία

Δείγμα - Διαδικασία της μέτρησης

Το δείγμα της έρευνας (N=1288) αποτέλεσαν μαθητές (615) και μαθήτριες (673) του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης που συμμετείχαν στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Η επιλογή των σχολείων έγινε τυχαία με τη μέθοδο της λοταρίας ανά δήμο ή περιοχή, έτσι ώστε να αντιπροσωπευθούν όσο το δυνατό περισσότερες περιοχές της Ανατολικής (N=652) και Δυτικής (N=636) Θεσσαλονίκης. Εξασφαλίστηκε τόσο η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Ε.Τ.Ε.Τ. 8/2004) και η άδεια διεξαγωγής της έρευνας από το Υ.Π.Ε.Π.Θ., όσο και η σύμφωνη γνώμη των διευθυντών και του διδακτικού προσωπικού των σχολείων. Από το σύνολο των μαθητών, οι 444 ανήκαν στην Α' Λυκείου, οι 420 στη Β' Γυμνασίου και οι 424 στη ΣΤ' Δημοτικού. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 29 σχολεία και συμπεριέλαβε 65 τμήματα στα οποία δίδασκαν 29 καθηγητές φυσικής αγωγής. Κάθε καθηγητής δίδασκε σε δύο ή τρία τμήματα του σχολείου. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων γινόταν από τους μαθητές κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, που δεν ήταν η ώρα του μαθήματος της φυσικής αγωγής και με την ανάλογη ηρεμία και ησυχία που απαιτούνταν. Τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και συντάχτηκαν ειδικά για το σκοπό της έρευνας. Πριν την τελική διαμόρφωση των ερωτηματολογίων προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε μαθητές (N=293), που αποκλείστηκαν από την κυρίως έρευνα.

1. Ερωτηματολόγιο προσανατολισμού των στόχων στο μάθημα της φυσικής αγωγής

Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (Papaioannou & Tombouloglou, 2005) που διαμορφώθηκε πάνω σε προηγούμενα όργανα μέτρησης (Elliot & McGregor, 2001· Papaioannou et al., 2002) και περιελάμβανε 31 ερωτήσεις. Οι πέντε παράγοντες του είναι η «κοινωνική αποδοχή» (6 θέματα), η «προσέγγιση της επίδοσης» (6 θέματα), η «αποφυγή της επίδοσης» (6 θέματα), η «προσέγγιση της μάθησης» (6 θέματα) και η «αποφυγή της μάθησης» (7 θέματα). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (5=συμφωνώ απόλυτα, 4=συμφωνώ, 3=δεν είμαι σίγουρος, 2=διαφωνώ και 1=διαφωνώ απόλυτα). Μερικά από τα θέματα ήταν: Νιώθω υπέροχα όταν είμαι ο μόνος που μπορεί να κάνει μια άσκηση (ενίσχυση του εγώ), συχνά ανησυχώ μήπως πουν ότι δεν έχω ικανότητες (προστασία του εγώ), είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω συνεχώς νέα πράγματα (προσέγγιση της μάθησης), φοβάμαι ότι μπορεί να μην αποδώσω τόσο καλά όσο πραγματικά μπορώ (αποφυγή της μάθησης), μ' αρέσει να κάνω μια άσκηση τέλεια και να γίνομαι αγαπητός (κοινωνική αποδοχή).

2. Ερωτηματολόγιο των τύπων της παρακίνησης

Χρησιμοποιήθηκε το Sport Motivation Scale (SMS) των Pelletier et al., 1995. Η κλίμακα περιέλαβε 30 ερωτήσεις. Από αυτές 14 αναφέρονται στην εσωτερική παρακίνηση για εμπειρία, απόδοση, μάθηση και ολοκλήρωση, 12 αναφέρονται στην εξωτερική παρακίνηση από ανάγκη κοινωνικής επαφής, εσωτερικές πιέσεις και εξωτερικές ρυθμίσεις και 4 αφορούν την έλλειψη παρακίνησης. Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία επταβάθμια κλίμακα (7=ανταποκρίνεται ακριβώς έως 1=δεν ανταποκρίνεται καθόλου).

3. Ερωτηματολόγιο της αντιλαμβανόμενης έμφασης του καθηγητή στους στόχους

Για την ανάπτυξη του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη ερωτήσεις από τους πρώτους παράγοντες του ερωτηματολογίου Learning and Performance Orientations in Physical Education (LAPOPECQ) (Papaioannou, 1994), καθώς κι από το ερωτηματολόγιο των Papaioannou, Milosis, Kosmidou και Tsigilis, (2002). Οι απαντήσεις δίνονταν όπως με το πρώτο ερωτηματολόγιο. Μερικά θέματα είναι: ενθαρρύνει τους μαθητές να παίζουν καλύτερα απ' ό,τι οι άλλοι (ενίσχυση του εγώ), συχνά με κάνει να ανησυχώ για το πώς οι άλλοι βλέπουν τις αθλητικές ικανότητές μου (προστασία του εγώ), με κάνει να ανησυχώ μήπως δεν μπορώ να μάθω όσα διδασκόμαστε (αποφυγή της μάθησης), προσέχει ιδιαίτερα κατά πόσο βελτιώνομαι στις ασκήσεις (προσέγγιση της μάθησης), αρέσει στον γυμναστή μου να μαθαίνω νέα παιχνίδια και ασκήσεις και να κερδίζω την αγάπη των άλλων (κοινωνική αποδοχή).

4. Ερωτηματολόγιο του φόβου της αποτυχίας

Για τη μέτρηση του φόβου της αποτυχίας χρησιμοποιήθηκαν πέντε θέματα από το ερωτηματολόγιο Performance Failure Appraisal Inventory (PFAI-S). Τα πέντε αυτά θέματα κρίθηκαν ως τα πιο αντιπροσωπευτικά για τη δημιουργία μιας μικρής φόρμας μέτρησης του γενικού φόβου της αποτυχίας (Congroy et al., 2002). Οι απαντήσεις δίνονταν σε μία πενταβάθμια κλίμακα Likert (όπως στα ερωτηματολόγια 1 και 3).

5. Συχνότητα άσκησης

Η συμμετοχή στην έντονη άθληση κατά την εξωσχολική δραστηριότητα εκφράστηκε με δύο ερωτήματα αναφορικά με το πόσες φορές γυμνάστηκε ο μαθητής τον προηγούμενο μήνα και το προηγούμενο τρίμηνο (κατά μέσο όρο το μήνα). Οι απαντήσεις βαθμολογούνταν με τιμές από 0 (καμία) έως 5 (πάνω από 20 φορές).

Σχεδιασμός της έρευνας- στατιστική ανάλυση

Η εσωτερική δομική εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων επιβεβαιώθηκαν με την παραγοντική ανάλυση και το συντελεστή α του Cronbach

αντίστοιχα (Papaioannou & Tombouloglou, 2005). Η δύναμη καθώς και η φύση των σχέσεων μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών μελετήθηκε με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης r του Pearson, ενώ η εξέταση τυχόν διαφορών μεταξύ των τάξεων έγινε με τη χρήση της ανάλυσης διακύμανσης για ανεξάρτητες μετρήσεις ως προς ένα παράγοντα (One-Way ANOVA) σε επίπεδο σημαντικότητας $p < .001$. Λόγω του μεγάλου μεγέθους του δείγματος ιδιαίτερα χαμηλές συσχετίσεις είναι στατιστικά σημαντικές κι έτσι αναφέρονται συσχετίσεις όπου ο συντελεστής Pearson είναι μεγαλύτερος του .17, αφού σε αυτές τις περιπτώσεις ερμηνεύεται τουλάχιστο το 3% της κοινής διακύμανσης μεταξύ δύο μεταβλητών.

Αποτελέσματα

Σχέσεις των στόχων με την εσωτερική και εξωτερική παρακίνηση

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1, ο στόχος προσέγγισης της μάθησης εμφάνισε υψηλή θετική συσχέτιση με την εσωτερική παρακίνηση και χαμηλότερη με την εσωτερική πίεση. Όπως αναμενόταν, ο στόχος αυτός είχε αρνητική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης και την εξωτερική ρύθμιση, ενώ αντιθέτως, ο στόχος «αποφυγή της μάθησης» εμφάνισε μια στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την έλλειψη παρακίνησης. Ο στόχος αποφυγής της επίδοσης παρουσίασε θετική συσχέτιση με την έλλειψη παρακίνησης, ενώ ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής είχε μια μέση θετική σχέση με την εσωτερική παρακίνηση, αναγνωρίσιμη ρύθμιση και εσωτερική πίεση.

Σχέσεις των στόχων με τις αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στους στόχους

Οι προσανατολισμοί των στόχων που υιοθετούν οι μαθητές εμφανίζουν μεσαίες και υψηλές θετικές συσχετίσεις με τις αντίστοιχες αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στους στόχους αυτούς (πίνακας 2). Επιπλέον, είναι προφανές ότι η αντίληψη της έμφασης στους στόχους αποφυγής παρουσιάζει αρνητική συσχέτιση με την υιοθέτηση του στόχου της μάθησης, ενώ η αντίληψη της έμφασης στο στόχο της κοινωνικής αποδοχής ενισχύει, παράλληλα, και την υιοθέτηση των στόχων προσέγγισης της μάθησης και της επίδοσης.

Σχέσεις των στόχων με το φόβο αποτυχίας και τη συχνότητα άσκησης

Για να εξετασθεί ποιοι στόχοι συνεισφέρουν στην ερμηνεία του φόβου αποτυχίας χρησιμοποιήθηκε ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή το φόβο αποτυχίας και ανεξάρτητες μεταβλητές τους 5 στόχους. Προέκυψε ότι οι στόχοι ερμήνευαν το 32% της συνολικής διακύμανσης του φόβου αποτυχίας ($F = 101.55$, $p < .001$). Οι στόχοι (εκτός από την προσέγγιση στη μάθηση) συμμετείχαν με θετικό τρόπο στην ερμηνεία της διακύμανσης του φόβου αποτυχίας. Όπως προκύπτει από τις

σταθμισμένες τιμές beta (πίνακας 3), ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία του φόβου αποτυχίας είχαν οι δύο στόχοι αποφυγής.

Από την ανάλυση παλινδρόμησης της συχνότητας άσκησης στους πέντε στόχους προέκυψε ότι το ποσοστό ερμηνείας της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής ήταν 15% το οποίο ήταν στατιστικά σημαντικό ($F = 38.22, p < .001$). Το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης της συχνότητας άσκησης ερμηνεύτηκε από το στόχο προσέγγιση στη μάθηση που συσχετιζόταν θετικά με την εξαρτημένη μεταβλητή. Χαμηλή θετική σχέση με τη συχνότητα άσκησης είχαν και οι στόχοι προσέγγιση της επίδοσης και κοινωνική αποδοχή, όμως η συμβολή τους στην ερμηνεία της συχνότητας άσκησης ήταν μικρότερη. Μικρή αλλά αρνητική ήταν η συνεισφορά του στόχου αποφυγή επίδοσης στην ερμηνεία της συχνότητας άσκησης (πίνακας 3).

Διαφορές των τριών σχολικών τάξεων στην υιοθέτηση των στόχων και στην παρακίνηση

Από την πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης και εν συνεχεία από ξεχωριστές αναλύσεις διακύμανσης, επιβεβαιώθηκε η στατιστικά σημαντική επίδραση της σχολικής τάξης στην προσέγγιση της μάθησης ($F_{2, 1257} = 61.171, p < .001$), στην εσωτερική παρακίνηση ($F_{2, 1187} = 88.119, p < .001$) και στην αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στη μάθηση ($F_{2, 1263} = 54.361, p < .001$). Από το τεστ πολλαπλών συγκρίσεων του Scheffe διαπιστώθηκε σημαντική μείωση των μεταβλητών αυτών από το δημοτικό στο γυμνάσιο κι από το γυμνάσιο στο λύκειο.

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η μελέτη του πλέγματος των σχέσεων των στόχων με τους τύπους της παρακίνησης και τις άλλες μεταβλητές, οδήγησε στα προσδοκώμενα αποτελέσματα τα οποία ενισχύουν την εξωτερική δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου των στόχων. Η υψηλή θετική συσχέτιση του στόχου προσέγγισης της μάθησης με την εσωτερική παρακίνηση εκφράζει τη σπουδαιότητα της υιοθέτησης αυτού του προσανατολισμού από τους μαθητές. Παιδιά που στοχεύουν αποκλειστικά στην προσωπική βελτίωση μέσω της επίτευξης συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων, διατηρούν υψηλή εσωτερική παρακίνηση στην ώρα της γυμναστικής, ενώ ο προσανατολισμός στο εγώ οδηγεί στη μείωση του ενδιαφέροντος (Duda, 1996· Papaioannou, 1997).

Η σχέση του στόχου προσέγγισης της μάθησης με τις μορφές παρακίνησης που δηλώνουν λιγότερο έλεγχο των ενεργειών από τους ίδιους τους μαθητές, είναι ασθενής και αποκτά αρνητικό πρόσημο στην περίπτωση της εξωτερικής ρύθμισης και της έλλειψης παρακίνησης. Συνεπώς οι γυμναστές δεν πρέπει να προσφέρουν μόνο πολλές και ποικίλες αξιολογούμενες ευκαιρίες προσωπικής βελτίωσης, αλλά και

ευκαιρίες αυτενέργειας ή αυτοκαθορισμού μέσα από τη χρησιμοποίηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας. Η χρήση εξωτερικών κινήτρων όχι μόνο δε φαίνεται να βοηθά στην υιοθέτηση του στόχου της μάθησης, αλλά πιθανόν να ενεργοποιεί την αποφυγή της επίδοσης ($r=.23$) ή την προσέγγιση της επίδοσης ($r=.18$), ανάλογα ίσως με την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του μαθητή. Είναι επίσης προφανές ότι και οι δύο στόχοι αποφυγής συνδέονται θετικά με την έλλειψη παρακίνησης και καθόλου με την εσωτερική παρακίνηση. Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών στο χώρο της παρακίνησης (Elliot & Church, 1997· Midgley et al., 1998· Μυλώσης, 2000· Τσιγγίλης, 2000· Elliot & Thrash, 2001· Pintrich & Schunk, 2002· Standage & Treasure, 2002).

Ο στόχος της κοινωνικής αποδοχής σχετίζεται άμεσα με την εσωτερική παρακίνηση και την αναγνωρίσιμη ρύθμιση, άρα η ενίσχυση με κάθε τρόπο της πεποίθησης ότι η θετική παρουσία, η φιλότιμη προσπάθεια και ενδεχομένως η ατομική πρόοδος αυξάνουν την αποδοχή από τους συμμαθητές, προσφέρει στην ανάπτυξη των εσωτερικών κινήτρων. Επίσης, φαίνεται θετική η αντίληψη κλίματος κοινωνικής αποδοχής, γιατί κατευθύνει στην υιοθέτηση των στόχων προσέγγισης της μάθησης και της επίδοσης. Αυτό εξηγείται από το ότι η αποδοχή από τους άλλους βασίζεται και εξαρτάται ως ένα μεγάλο βαθμό από την προσωπική πρόοδο του μαθητή και την αξιολόγηση της προόδου αυτής από τους σημαντικούς άλλους (Papaioannou, 1994· Papaioannou et al., 2002). Στο ερωτηματολόγιο του κλίματος παρακίνησης τα θέματα της αποφυγής «φορτίστηκαν» σε έναν παράγοντα. Είναι λογικό η «αποφυγή της μάθησης» να περιλαμβάνεται στην «προστασία του εγώ», γιατί σπάνια συμβαίνει να προκαλείται η ανησυχία της μη επίτευξης προσωπικών επιδόσεων που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί από τη συμπεριφορά του γυμναστή.

Οι μεσαίες και υψηλές θετικές συσχετίσεις των στόχων με τις αντίστοιχες αντιλήψεις της έμφασης του καθηγητή στους στόχους αυτούς, δείχνουν ότι οι γυμναστές αποτελούν βασικότατο κοινωνικό παράγοντα διαμόρφωσης κλίματος παρακίνησης στη σχολική τάξη της φυσικής αγωγής. Οι στόχοι που υιοθετούν οι μαθητές επηρεάζονται άμεσα από τους αντίστοιχους προσανατολισμούς στους οποίους αντιλαμβάνονται ότι δίνει έμφαση στο μάθημα φυσικής αγωγής ο καθηγητής φυσικής αγωγής. Η αντίληψη της έμφασης των καθηγητών φυσικής αγωγής στη μάθηση ενισχύει την υιοθέτηση αυτού του στόχου από τους μαθητές, ενώ παράλληλα μειώνει τον προσανατολισμό στο εγώ. Οι γυμναστές -με το πρόγραμμα και τη συμπεριφορά τους- πρέπει πρώτιστα να ενισχύουν τον προσανατολισμό στη μάθηση, αποφεύγοντας τις συγκρίσεις και καθορίζοντας σαφείς, εφικτούς, προσωπικούς μαθησιακούς στόχους. Η εκμάθηση και εξάσκηση των δεξιοτήτων σε συνδυασμό με την αδιάκοπη επιβράβευση της ατομικής βελτίωσης, που φαίνεται στις διαδικασίες αξιολόγησης, εξασφαλίζει την εμφάνιση της ικανοποίησης στα παιδιά. Ακόμη η

ενίσχυση με κάθε μέσο της αντίληψης της θετικής συμβολής της άσκησης στην υγεία, τη ψυχική διάθεση, την εμφάνιση και τις κοινωνικές σχέσεις, προσφέρει σοβαρούς λόγους ενασχόλησης με την άσκηση γενικά. Μόνο έτσι είναι πιθανόν να περιοριστεί η σταδιακή μείωση της εσωτερικής παρακίνησης στα παιδιά 11 έως 16 ετών στο μάθημα της φυσικής αγωγής, που φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αυτή βέβαια η μείωση είναι πολύ πιθανό να οφείλεται ως ένα μεγάλο βαθμό και σε άλλους παράγοντες, όπως τη μείωση των ωρών διδασκαλίας του μαθήματος στα γυμνάσια και τα λύκεια, την έλλειψη υποδομών και το φόρτο των σχολικών και εξωσχολικών υποχρεώσεων.

Ο φόβος αποτυχίας λαμβάνει χώρα σε όλες τις περιπτώσεις υιοθέτησης στόχου, όπου το κριτήριο αναφοράς για την επίτευξή του είναι η άποψη των άλλων. Ιδιαίτερα μάλιστα οι δύο στόχοι αποφυγής φαίνεται να οδηγούν άμεσα στο φόβο αποτυχίας ή και αντίστροφα. Ο μόνος στόχος που μένει ανεπηρέαστος από το φόβο της αποτυχίας, σύμφωνα και με τους Conroy et al. (2003) είναι αυτός της προσέγγισης της μάθησης. Σε αυτή την περίπτωση η πρόοδος κρίνεται με υποκειμενικά κριτήρια, το άτομο δεν φοβάται τι θα πουν οι άλλοι, αλλά νοιάζεται για το αν πραγματικά παρουσίασε βελτίωση με βάση τις προηγούμενες προσωπικές επιδόσεις.

Η προσέγγιση της μάθησης συνδέεται επίσης με μια ιδιαίτερα υψηλή θετική σχέση και με την άσκηση των εφήβων. Η συνεισφορά της κοινωνικής αποδοχής είναι θετική αλλά πολύ μικρότερη ενώ μια χαμηλή θετική σχέση που εμφανίστηκε μεταξύ άσκησης και στόχων επίδοσης είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής των εφήβων στο ανταγωνιστικό περιβάλλον του αθλητισμού, το οποίο προδιαθέτει τους εφήβους να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους με τις επιδόσεις των άλλων. Παρ' όλα αυτά ο προσανατολισμός στο εγώ δε φαίνεται να είναι αίτιο συμμετοχής σε χώρους άθλησης, ούτε να συνεισφέρει θετικά στη μελλοντική συμμετοχή των εφήβων σε χώρους άσκησης (Papaioannou et al., 2003). Γενικότερα επομένως, γονείς, γυμναστές και προπονητές πρέπει να ενδιαφέρονται για το πώς να ενισχύσουν το στόχο προσέγγισης της μάθησης, αποφεύγοντας μάλιστα υπερβολικές απαιτήσεις που μπορεί να οδηγήσουν τελικά στην υιοθέτηση των στόχων αποφυγής, με όλες τις αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχολογία και τη συμπεριφορά των παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 161-176). Champaign, IL.: *Human Kinetics*.

- Conroy, D., Willow, J., & Metzler, J. (2002). Multidimensional fear of failure measurement: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Conroy, E. D., Elliot, J. A., Hoffer, M. S. (2003). A 2X2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for Factorial Invariance, Temporal Stability and External Validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456-476.
- Corbin, C. B., & Pangrazi, R. P. (1992). Are American children and youth fit? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 63, 96-106.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour. London: Plenum.
- Duda, J. L., & Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of Educational Psychology*, 84, 290-299.
- Duda, J. L. (1996). Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. *Quest*, 48, 290-302.
- Elliot, J., & Harackiewicz, M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968-980.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.
- Elliot, A. J., & 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.
- Elliot, A., & McCregor, H. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Hayashi, C. T. (1996). Achievement motivation among Anglo-American and Hawaiian male physical activity participants: Individual differences and social contextual factors. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 18, 194-215.
- Maehr, M. L., & Nicholls, J. G. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*, (pp. 221-267). N. Y.: Academic Press.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, J., Maehr, L., Urdan, T., Anderman, H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Μυλώσης, Δ. (2000). Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στο καθημερινό μάθημα φυσικής αγωγής. Δημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Ελλάδα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

- Nickolls, J. G. (1989). *The Competitive Ethos and Democratic Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Papaioannou, A. (1994). The development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.
- Papaioannou, A. (1997). Perception of motivational climate, perceived competence and motivation of students of varying age and sport experience. *Perceptual & Motor Skills*, 85, 419-430.
- Papaioannou, A., Milosis, E., Kosmidou, E., & Tsigilis, N. (2002). Multidimensional structure of goal orientations: The importance of adopting a personal development goal in physical education. *Psychology*, 9 (4), 494-513.
- Papaioannou, A., Bebetos, E., Theodorakis, Y., Christodoulidis, T., & Kouli, O. (2003). Causal relationships of sport and exercise involvement with goal orientations, self-perceptions, enjoyment and effort in physical education: A longitudinal study. *Paper submitted for publication*.
- Papaioannou, A., Marsh, H., & Theodorakis, Y. (2004). A multilevel approach to motivational climate in physical education and sport settings: An individual or a group level construct? *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 90-118.
- Papaioannou, A., & Tombouloglou, I. (2005). Evaluation of five achievement goals in physical education. *Άθληση και Κοινωνία (εγκριμένο -υπό δημοσίευση- άρθρο)*.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K. M., Briere, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The sport motivation scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation in Education Theory, research and applications*. Merrill, Upper Saddle River. N. J.: Prentice- Hall.
- 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.
- Standage, M., & Treasure, C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Τσιγγίλης, Ν. (2000). Προκαταρκτική μελέτη της εγκυρότητας του ιεραρχικού μοντέλου των προσανατολισμών των στόχων στους τομείς της επίτευξης και της πειθαρχίας στη φυσική αγωγή. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διατμηματικό Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα στην Άσκηση και Υγεία. Ελλάδα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,

Παράρτημα

Πίνακας 1

Pearson product moment συσχετίσεις μεταξύ στόχων και εσωτερικής/εξωτερικής παρακίνησης

	Εσωτερική Παρακίνηση	Αναγνωρ. Ρύθμιση	Εσωτερική Πίεση	Εξωτερική Ρύθμιση	Έλλειψη Παρακίνησης
1. Προσέγγιση μάθησης	.61	.13	.31	-.24	-.25
2. Αποφυγή μάθησης	.09	.09	.14	.11	.24
3. Προσέγγιση επίδοσης	.14	.14	.15	.18	.16
4. Αποφυγή επίδοσης	.08	.08	.08	.23	.35
5. Κοινωνική αποδοχή	.34	.36	.28	.08	.14

Πίνακας 2

Pearson product moment συσχετίσεις μεταξύ στόχων και αντιλήψεων της έμφασης του καθηγητή στους στόχους

Στόχοι	Αντίληψη της έμφασης του καθηγητή στους στόχους			
	Προσέγγιση μάθησης	Στόχοι αποφυγής	Προσέγγιση επίδοσης	Κοινωνική αποδοχή
1. Προσέγγιση μάθησης	.41	-.18	.06	.23
2. Αποφυγή μάθησης	.03	.29	.17	.08
3. Προσέγγιση επίδοσης	-.03	.25	.36	.28
4. Αποφυγή επίδοσης	-.11	.41	.21	.06
5. Κοινωνική αποδοχή	.19	.15	.31	.66

Πίνακας 3

Ανάλυση Παλινδρόμησης του φόβου αποτυχίας και της συχνότητας άσκησης με εξαρτημένες μεταβλητές τους προσανατολισμούς των στόχων

	Φόβος αποτυχίας		Συχνότητα άσκησης	
	.r	.β	.r	.β
1. Προσέγγιση μάθησης	-.06	-.01	.32***	.27***
2. Αποφυγή μάθησης	.42***	.21***	-.04	-.06
3. Προσέγγιση επίδοσης	.24***	.10***	.13***	.10**
4. Αποφυγή επίδοσης	.50***	.32***	-.17***	-.12***
5. Κοινωνική αποδοχή	.27***	.15***	.21***	.13***

Σημείωση: r = συντελεστής συσχέτισης Pearson, β = τυποποιημένη τιμή beta. ***= $p < .001$, **= $p < .05$