

Ο ρόλος του αυτοκαθορισμού του μαθητή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής: Μια βιβλιογραφική προσέγγιση

Αθανάσιος Κολοβελώνης, Δημοτικό Σχολείο Αρχαίας Κορίνθου

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αρχικά περιγράφεται η θεωρία του αυτοκαθορισμού και στη συνέχεια παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν ότι οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα όπως καλύτερη μάθηση, προσπάθεια, αυξημένες προθέσεις για μελλοντική άσκηση, ενώ για την ενίσχυση του αυτοκαθορισμού είναι απαραίτητη η ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών για αυτονομία, ικανότητα και σχέσεις με άλλους. Με βάση τα αποτελέσματα αυτά προτείνονται συγκεκριμένες πρακτικές για την προώθηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Λέξεις κλειδιά: αυτοκαθορισμός, Φυσική Αγωγή, κίνητρα, διδασκαλία

Εισαγωγή

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, μέσω της χρήσης κινητικών κυρίως δραστηριοτήτων, στοχεύει στην ψυχοκινητική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και στην αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία (Φ.Ε.Κ. 304, 13-3-03). Για την υλοποίηση του γενικού αυτού σκοπού έχουν δημιουργηθεί αναλυτικά προγράμματα με στόχο την εκμάθηση αθλητικών-κινητικών δεξιοτήτων, την ηθική ανάπτυξη, τη συμμετοχή σε αθλήματα, καθώς και την προώθηση της υγείας και

Ο κ. Αθανάσιος Κολοβελώνης είναι Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Καθηγητής Φυσικής Αγωγής, κάτοχος Msc. στη Σχολική Φυσική Αγωγή.

της δια βίου φυσικής δραστηριότητας (Melograno, 1996). Ανεξάρτητα όμως από τον προσανατολισμό του μαθήματος, βασικό ρόλο για την επίτευξη των στόχων του παίζουν τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή σε αυτό. Έρευνες στην Ελλάδα (Digelidis & Papaioannou, 1999) και στο εξωτερικό (Van Wersch et al., 1992) δείχνουν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα μειώνεται όσο μεταβαίνουν από το δημοτικό στο γυμνάσιο και πολύ περισσότερο στο λύκειο. Η διερεύνηση επομένως των παραγόντων που συνδέονται με τα κίνητρα των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα κρίνεται απαραίτητη.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Self-Determination Theory, Deci & Ryan, 2004) παρέχει το κατάλληλο θεωρητικό πλαίσιο για τη μελέτη των κινήτρων, καθώς τα προσεγγίζει ως πολυδιάστατο και δυναμικό φαινόμενο, διακρίνοντας ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, εξωτερικά κίνητρα και έλλειψη κινήτρων. Μαθητές με διαφορετικά κίνητρα διαφέρουν στον αυτοκαθορισμό, δηλαδή στη θέληση του ατόμου να οργανώνει εμπειρίες και συμπεριφορές με τρόπο που να αισθάνεται ότι καθορίζει τις ενέργειές του και αποτελεί πηγή της δραστηριότητας (Ryan & Connell, 1989). Μελετώντας τους λόγους συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα μπορούμε να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για την ελκυστικότητα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Σκοπός, επομένως, της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αρχικά παρουσιάζονται αρχές και αξιώματα της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και στη συνέχεια ερευνητικά δεδομένα για τους παράγοντες που τον προωθούν και τα αποτελέσματα που συνδέονται με αυτόν. Τέλος, προτείνονται συγκεκριμένες πρακτικές για την ενίσχυση του αυτοκαθορισμού των μαθητών.

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2004) μελετά τα κίνητρα των ανθρώπινων λειτουργιών, προσπαθώντας κυρίως να απαντήσει στο ερώτημα γιατί τα άτομα συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα. Υιοθετεί μια πολυδιάστατη προσέγγιση στη μελέτη των κινήτρων και διακρίνει ανάμεσα σε εσωτερικά κίνητρα, σε εξωτερικά κίνητρα και σε έλλειψη κινήτρων, διαχωρισμός ο οποίος γίνεται με βάση τους διαφορετικούς λόγους ή στόχους που ωθούν τα άτομα να συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα (Ryan & Deci, 2000α).

Σύμφωνα με τη θεωρία, η κατανόηση των ανθρώπινων κινήτρων απαιτεί να ληφθούν υπόψη οι βασικές ψυχολογικές ανάγκες της ικανότητας, της αυτονομίας και των σχέσεων με τους άλλους, μέσω της ικανοποίησης των οποίων ένα περι-

βάλλον ενισχύει τα κίνητρα των ατόμων. Η ικανότητα αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται αποτελεσματικό και να βιώνει ευκαιρίες για να ασκήσει και να εκφράσει τις ικανότητές του. Η αυτονομία αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται ότι αποτελεί την πηγή των συμπεριφορών του. Η ανάγκη για σχέσεις αναφέρεται στην ανάγκη του ατόμου να αισθάνεται συνδεδεμένο με άλλα άτομα, να ανήκει σε μια ομάδα (Deci & Ryan, 2004).

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού εξελίχθηκε ως σύνολο τεσσάρων υποθεωριών. Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης μελετά τα εσωτερικά κίνητρα, η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης τα εξωτερικά κίνητρα, η θεωρία προσανατολισμών αιτιότητας τις ατομικές διαφορές στα κίνητρα στα διάφορα περιβάλλοντα και η θεωρία των βασικών αναγκών τις βασικές ανάγκες και τη σχέση τους με την ψυχολογική-νοητική υγεία και ευημερία (Deci & Ryan, 2004). Στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν οι δύο πρώτες υποθεωρίες, τα πορίσματα των οποίων βρίσκουν άμεση εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία και εξηγούν πολλά από τα φαινόμενα που λαμβάνουν χώρα στο μάθημα.

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης (Deci & Ryan, 1985) μελετά τα εσωτερικά κίνητρα τα οποία συνάγονται από δραστηριότητες τις οποίες τα άτομα βρίσκουν ενδιαφέρουσες και τις εκτελούν για την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση που απορρέουν από τη συμμετοχή σε αυτές. Οι εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές χαρακτηρίζονται από ελευθερία επιλογής και αποτελούν την πρωτότυπη μορφή αυτοκαθοριζόμενων συμπεριφορών, καθώς έχουν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας (deCharms· αναφέρεται στο Deci & Ryan, 2004). Δηλαδή τα άτομα αισθάνονται ότι η συμμετοχή τους σε μια δραστηριότητα αποτελεί προσωπική επιλογή και δεν αποδίδεται σε εξωτερικούς λόγους (π.χ. αμοιβές, πίεση) όπως συμβαίνει με τον εξωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας.

Η θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης αναπτύσσεται σε τέσσερα αξιώματα (Deci & Ryan, 1985): α) εξωτερικά γεγονότα που προωθούν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας (π.χ. παροχή επιλογών στους μαθητές) αυξάνουν τον αυτοκαθορισμό και τα εσωτερικά κίνητρα, β) γεγονότα που ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα του ατόμου (π.χ. θετική ανατροφοδότηση, εμπειρίες επιτυχίας) ενισχύουν τα εσωτερικά του κίνητρα, γ) εξωτερικές καταστάσεις (π.χ. αμοιβές, έπαινοι) γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο από τα άτομα. Για παράδειγμα ένας μαθητής αντιλαμβάνεται μια αμοιβή ως επιβράβευση, ενώ ένας άλλος ως προσπάθεια πίεσης για την παραμονή του στη δρα-

στηριότητα και δ) ενδοπροσωπικά γεγονότα επηρεάζουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, τον αυτοκαθορισμό και τα εσωτερικά κίνητρα. Για παράδειγμα, μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα, επειδή έτσι πρέπει και αισθάνεται πίεση και άγχος με συνέπεια τη μείωση των εσωτερικών της κινήτρων, ενώ μια άλλη ενισχύει τα εσωτερικά της κίνητρα μέσω μηχανισμών όπως η αυτοεπιβράβευση και η αυτορύθμιση της συμπεριφοράς της.

Εσωτερικά κίνητρα και βασικές ψυχολογικές ανάγκες. Η παροχή επιλογών και η αναγνώριση των συναισθημάτων ενισχύουν την αυτονομία και, κατά συνέπεια, τα εσωτερικά κίνητρα (Ryan & Deci, 2000b). Αντίθετα, οι απειλές, οι τιμωρίες, οι προθεσμίες και ο ανταγωνισμός μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα, καθώς βιώνονται ως έλεγχος και οδηγούν προς μια εξωτερική αντίληψη του τόπου της αιτιότητας (Deci & Ryan, 2004). Επίσης, οι εξωτερικές αμοιβές για μια εσωτερικά παρακινούμενη δραστηριότητα μπορεί να μειώσουν τα εσωτερικά κίνητρα, αλλάζοντας τον αντιλαμβανόμενο τόπο της αιτιότητας για τη δραστηριότητα από εσωτερικό σε εξωτερικό (Deci et al., 1999). Άλλες έρευνες όμως υποστηρίζουν ότι οι εξωτερικές αμοιβές δε μειώνουν τα εσωτερικά κίνητρα, ενώ σε ορισμένες περιπτώσεις τα αυξάνουν (Eisenberger & Cameron, 1996· Pierce et al., 2003). Σύμφωνα με τη θεωρία της γνωστικής αξιολόγησης η ανατροφοδότηση και οι αμοιβές έχουν θετικά αποτελέσματα, όταν δίνονται με τρόπο που να πληροφορεί και όχι να ελέγχει τους μαθητές. Επίσης, γεγονότα (π.χ. θετική ανατροφοδότηση) και καταστάσεις (εμπειρίες επιτυχίας) που ενισχύουν την αντιλαμβανόμενη ικανότητα μπορούν να προωθήσουν τα εσωτερικά κίνητρα του ατόμου, μόνο όμως αν συνοδεύονται από μια αίσθηση αυτονομίας (Ryan & Deci, 2000α). Τέλος, η ικανοποίηση της αυτονομίας και της ικανότητας είναι περισσότερο πιθανό να ενισχύσουν τα εσωτερικά κίνητρα σε πεδία που ικανοποιούν την ανάγκη για καλές σχέσεις με τους άλλους (Deci & Ryan, 2000).

Η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης

Η θεωρία της οργανικής ολοκλήρωσης (Deci & Ryan, 1985) μελετά τα εξωτερικά κίνητρα τα οποία αναφέρονται στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας ως μέσου για την επίτευξη ενός σκοπού και όχι για την ευχαρίστηση από τη συμμετοχή στη δραστηριότητα. Ιδιαίτερη θέση στη θεωρία κατέχει η διαδικασία της εσωτερίκευσης και ενσωμάτωσης μιας αξίας ή μιας συμπεριφοράς (Ryan & Deci, 2000a). Με την εσωτερίκευση, η οποία είναι μια ενεργητική, φυσική διαδικασία που βοηθά τα άτομα να αλληλεπιδρούν αποτελεσματικά με το περιβάλλον, τα άτομα προσλαμβάνουν, αφομοιώνουν και επανασυνθέτουν εξωτερικές ρυθμίσεις, ώστε να αισθάνονται αυτοκαθοριζόμενα σε σχέση με αυτές, ότι δηλαδή αποτελούν αποτέλεσμα προσωπικών επιλογών (Deci & Ryan, 2000).

Οι εξωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές, ανάλογα με τον βαθμό εσωτερίκευσης και αυτοκαθορισμού σχηματίζουν τα ακόλουθα επίπεδα ρύθμισης (Ryan & Deci, 2000b): *Εξωτερική ρύθμιση*: η συμπεριφορά ελέγχεται από εξωτερικές αμοιβές και απαιτήσεις, καθώς η δραστηριότητα εκτελείται για την επίτευξη ενός επιθυμητού αποτελέσματος ή για αποφυγή μιας ενδεχόμενης τιμωρίας (π.χ. απουσία). *Ενδοπροβαλλόμενη ρύθμιση*: οι συμπεριφορές πραγματοποιούνται, για να αποφευχθεί το άγχος ή να ενισχυθεί το εγώ. Μια μαθήτρια συμμετέχει στο μάθημα, για να μη σχηματίσει άσχημη εντύπωση γι' αυτήν ο καθηγητής της. *Αναγνωρίσιμη ρύθμιση*: η συμπεριφορά (π.χ. συστηματική άσκηση) γίνεται αντιληπτή ως επιλεγόμενη από το άτομο και αποδεκτή ως προσωπικά σημαντική, εξακολουθεί όμως να είναι εξωτερικά παρακινημένη, καθώς είναι το μέσο για την επίτευξη ενός αποτελέσματος (καλή υγεία). *Ενσωματωμένη ρύθμιση*: οι εξωτερικές ρυθμίσεις εσωτερικεύονται, αφομοιώνονται και ταυτίζονται με τις αξίες και τις ανάγκες του ατόμου. Για παράδειγμα, ένα άτομο αθλείται, γιατί θεωρεί την άθληση ως μέρος έκφρασης του εαυτού.

Οι διαφορετικές μορφές κινήτρων σχηματίζουν τη διάσταση του αυτοκαθορισμού στο αριστερό άκρο της οποίας βρίσκεται η έλλειψη κινήτρων, η κατάσταση της έλλειψης πρόθεσης για δράση, στο δεξί άκρο είναι τα εσωτερικά κίνητρα, που αντιπροσωπεύουν την πρωτότυπη μορφή του αυτοκαθορισμού και ενδιάμεσα βρίσκονται οι τέσσερις μορφές εξωτερικών κινήτρων που διαφέρουν στον βαθμό του αυτοκαθορισμού (Deci & Ryan, 2000). Η ύπαρξη της διάστασης έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά στον χώρο της εκπαίδευσης (Ryan & Connell, 1989) και στη Φυσική Αγωγή (Goudas, 1994). Η πρακτική της σημασία έγκειται στο γεγονός ότι οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα, όπως ο χρόνος που αφιερώνεται σε μια δραστηριότητα (Deci et al., 1999), το αυξημένο ενδιαφέρον, η ευχαρίστηση και η προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989), η ποιότητα μάθησης και η συμμετοχή στο μάθημα (Grolnick & Ryan, 1987· Fortier et al., 1995· Miserandino, 1996). Αντίθετα, οι μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με αρνητικά αποτελέσματα, όπως υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του λυκείου (Vallerand et al., 1997), μικρότερο ενδιαφέρον και προσπάθεια (Ryan & Connell, 1989).

Παράγοντες που ενισχύουν τη διαδικασία της εσωτερίκευσης. Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών προωθεί τη διαδικασία της εσωτερίκευσης, η οποία ξεκινά από τους σημαντικούς άλλους (γονείς, φίλους, καθηγητές) με τους οποίους το άτομο έχει σχέσεις (Deci & Ryan, 2000). Η υποστήριξη της ικανότητας, με ανατροφοδότηση και κατάλληλες προκλήσεις, ενισχύει την εσωτερίκευση, καθώς τα άτομα είναι πιθανότερο να εκτελέσουν δραστηριότητες, όταν αισθάνονται ικανά

(Vallerand, 2001). Τέλος, η υποστήριξη της αυτονομίας, με την παροχή επιλογών στους μαθητές, κατέχει κεντρικό ρόλο στην προώθηση της εσωτερίκευσης και των αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης (Deci et al., 1994).

Μια άλλη διάσταση στη διαδικασία της εσωτερίκευσης δίνει το μοντέλο του Green-Demers και συνεργατών (1998) που συνδέει την εσωτερίκευση με τις στρατηγικές αύξησης του ενδιαφέροντος για τη δραστηριότητα (Sansone et al., 1992), τις οποίες χρησιμοποιούν τα άτομα, όταν εμπλέκονται σε μια μη ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, προκειμένου να την κάνουν πιο ευχάριστη και πιο ενδιαφέρουσα γι' αυτούς (Harackiewicz et al., 1992). Πιο συγκεκριμένα, τα υψηλά επίπεδα ενδιαφέροντος για μια δραστηριότητα, που είναι το αποτέλεσμα της χρήσης των στρατηγικών ενίσχυσης του ενδιαφέροντος, ενισχύουν την εσωτερίκευση και τον αυτοκαθορισμό για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Έρευνες στη Φυσική Αγωγή

Η θεωρία του αυτοκαθορισμού έχει αποτελέσει το θεωρητικό πλαίσιο αρκετών ερευνών στον χώρο της Φυσικής Αγωγής, αποτελέσματα των οποίων θα παρουσιαστούν στη συνέχεια σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται έρευνες που μελέτησαν τα αποτελέσματα του αυτοκαθορισμού και στη δεύτερη τους παράγοντες που τον ενισχύουν.

Αποτελέσματα αυτοκαθορισμού στη Φυσική Αγωγή

Οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται με θετικά αποτελέσματα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, έχει βρεθεί ότι η προσπάθεια στο μάθημα και οι προθέσεις για μελλοντική φυσική δραστηριότητα σχετίζονταν θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες και αρνητικά με τις μη αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Ntoumanis, 2001· Papacharisis et al., 2003). Επίσης, τα υψηλά επίπεδα αυτοκαθορισμού συνδέονταν με περισσότερη προσπάθεια, ευχαρίστηση, συνεργατική μάθηση και χαμηλά επίπεδα έλλειψης κινήτρων και ανίας. Αντίθετα, μαθητές με χαμηλά επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης ανέφεραν μικρότερη προσπάθεια και ευχαρίστηση (Ntoumanis, 2002). Επιπρόσθετα, οι αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης συνδέονται θετικά με υψηλότερα επίπεδα συγκέντρωσης και προσπάθειας στο μάθημα, προτίμηση για εκτέλεση προκλητικών δραστηριοτήτων και αρνητικά με αισθήματα ενοχής, πίεσης και ανίας (Ntoumanis, 2005· Standage et al., 2005).

Ο Hagger και συνεργάτες (2003) προτείνουν ότι η υποστήριξη της αυτονομίας ενισχύει τα εσωτερικά κίνητρα και τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές εξωτερικής

παρακίνησης και επηρεάζει τις προθέσεις για συμμετοχή σε φυσικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο. Ανάλογα αποτελέσματα βρήκαν και οι Standage, Duda και Ntoumanis (2003a). Επίσης, όσο πιο αυτοκαθοριζόμενοι αισθάνονταν οι μαθητές τόσο υψηλότερο ενδιαφέρον ανέφεραν για τη δραστηριότητα, το οποίο προέβλεπε και τη συνέχισή της (Goudas et al., 1994). Η υποστήριξη, επομένως, της αυτονομίας με την παροχή επιλογών στους μαθητές συνδέεται με την αύξηση του ενδιαφέροντός τους για το μάθημα και την ενασχόλησή τους με φυσικές δραστηριότητες στο μέλλον.

Παράγοντες που συντελούν στην αύξηση του αυτοκαθορισμού

Απαραίτητη προϋπόθεση για την προώθηση του αυτοκαθορισμού είναι η ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών για αυτονομία, ικανότητα και σχέσεις με άλλους. Αυτό επιτυγχάνεται, όταν ο καθηγητής δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον (Ntoumanis, 2005· Standage et al., 2005). Πρακτικά αυτό σημαίνει, σύμφωνα και με τα αποτελέσματα των ερευνών που παρουσιάζονται στη συνέχεια, παροχή επιλογών στους μαθητές, ευκαιρίες εμπλοκής στη διαμόρφωση του μαθήματος, προσανατολισμό του μαθήματος στη μάθηση, έμφαση στην προσωπική βελτίωση και όχι στον ανταγωνισμό και ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών (Standage et al., 2005).

Το στιλ διδασκαλίας του καθηγητή και οι επιλογές που δίνονται στους μαθητές ενισχύουν τα αισθήματα της αυτονομίας και τον αυτοκαθορισμό τους (Goudas et al., 1995). Η παροχή επιλογών για δραστηριότητες περπατήματος (Prusak et al., 2004) αύξησε τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης και μείωσε την έλλειψη κινήτρων για συμμετοχή στο μάθημα. Επίσης, οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν ότι το μάθημα οδηγούσε σε συγκεκριμένα αποτελέσματα στα οποία απέδιδαν αξία, ανέφεραν έναν εσωτερικό αντιλαμβανόμενο τρόπο της αιτιότητας για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και υψηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων (Goudas et al., 2000). Η ύπαρξη, επομένως, συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων και επιδιώξεων στο μάθημα έχει ιδιαίτερη σημασία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες σχετικές έρευνες (Goudas & Biddle, 1994· Parish & Treasure, 2003· Standage et al., 2003b), σύμφωνα με τις οποίες η αντίληψη ότι το κλίμα της τάξης ήταν προσανατολισμένο στη μάθηση, σχετιζόταν με υψηλότερα επίπεδα αυτοκαθοριζόμενων μορφών παρακίνησης. Επίσης, όταν ο καθηγητής υποστήριζε την ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μαθητών, αυτοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης των τριών αυτών αναγκών, τα οποία με τη σειρά τους σχετιζόταν με τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Ntoumanis, 2005).

Σημαντικό ρόλο παίζει και το περιεχόμενο του μαθήματος καθώς, σύμφωνα με τον Goudas και τους συνεργάτες (1994), ο αυτοκαθορισμός των μαθητών διέφερε σε σχέση με δύο διαφορετικές δραστηριότητες (αθλοπαιδιές και γυμναστική). Ο σχεδιασμός, επομένως, δραστηριοτήτων που κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών επηρεάζει τον αυτοκαθορισμό τους και τις προθέσεις τους για συνέχιση της δραστηριότητας, καθώς σύμφωνα με τους Sansone και Harackiewicz (1996) για τη συνέχιση μιας δραστηριότητας είναι απαραίτητη η βίωση του ενδιαφέροντος γι' αυτήν κατά τη διάρκεια της εκτέλεσής της. Επίσης, η παροχή μιας λογικής εξήγησης για την εκτέλεση μιας μη ενδιαφέρουσας δραστηριότητας, η οποία δίνεται σε ένα περιβάλλον υποστηρικτικό της αυτονομίας, διευκολύνει τη διαδικασία της εσωτερίκευσης (Reeve et al., 2002), ενώ όταν οι μαθητές έχουν ένα σημαντικό λόγο να επιμείνουν στην εκτέλεση μιας δραστηριότητας στην οποία αποδίδουν αξία και χρησιμότητα, αυξάνουν τις πιθανότητες να εφαρμόσουν στρατηγικές ρύθμισης της συμπεριφοράς τους (Sansone et al., 1992).

Οι παράγοντες που ενισχύουν τον αυτοκαθορισμό των μαθητών έχουν μελετηθεί και με έρευνες που εφάρμοσαν σχετικά παρεμβατικά προγράμματα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Παρέμβαση, διάρκειας μιας σχολικής χρονιάς, με τροποποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, πρακτικές αύξησης της αυτονομίας και ένα πρόγραμμα καθορισμού στόχων, οδήγησε στην αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών (Jaakola, 2002). Αντίστοιχα, ένα πρόγραμμα παρέμβασης καθορισμού και επαναπροσδιορισμού στόχων διάρκειας 6 εβδομάδων, που περιλάμβανε στρατηγικές παροχής γνώσεων, αυτοπαρακολούθησης, ανατροφοδότησης και ανάλυσης των συμπεριφορών άσκησης είχε θετική επίδραση στην αύξηση του αυτοκαθορισμού μαθητριών γυμνασίου, ενώ βρέθηκε και θετική συσχέτιση αυτοκαθορισμού και φυσικής δραστηριότητας (Wang, 2004). Οι Digelidis, Papapanlou και Papaioannou (2004) εφάρμοσαν ένα μάθημα σε μαθητές λυκείου με τρεις διαφορετικές συνθήκες (μουσική επιλεγμένη από τους μαθητές, από τον καθηγητή, χωρίς μουσική) και βρήκαν αύξηση του αυτοκαθορισμού, όταν γινόταν χρήση μουσικής. Τέλος, μια παρέμβαση διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής (καθορισμός στόχων, θετική σκέψη-αυτοομιλία) είχε θετική επίδραση στον αυτοκαθορισμό μαθητών γυμνασίου (Κολοβελώνης και συνεργάτες, 2006).

Σημαντικό ρόλο για την προώθηση του αυτοκαθορισμού παίζουν και ατομικοί παράγοντες, όπως οι προσανατολισμοί στόχων και οι αντιλήψεις των μαθητών για την ικανότητα και την αυτονομία τους. Έτσι, η αντιλαμβανόμενη αυτονομία και ικανότητα των μαθητών προβλέπουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Goudas et al., 1995) και τους αυτοκαθοριζόμενους τύπους παρακίνησης (Standage et al., 2003b). Η αντιλαμβανόμενη όμως ικανότητα επιδρά θετικά στα εσωτερικά κίνη-

τρα, όταν υποστηρίζεται και η αυτονομία (Goudas et al., 1994). Δηλαδή ανεξάρτητα του πόσο ικανοί νιώθουν οι μαθητές στο μάθημα, αν δεν αισθάνονται και αυτονομία, δεν θα αυξηθεί ο αυτοκαθορισμός τους. Σημαντικό ρόλο παίζουν και οι ατομικοί προσανατολισμοί στόχων, καθώς υψηλά επίπεδα προσανατολισμού στη μάθηση σχετίζονται θετικά με τις αυτοκαθοριζόμενες μορφές παρακίνησης (Standage & Treasure, 2002) και προέβλεπαν την αναγνωρίσιμη ρύθμιση (Standage et al., 2003b). Ενισχύοντας, επομένως, ο καθηγητής την αντιλαμβανόμενη ικανότητα των μαθητών και την αυτονομία τους και δίνοντας έναν προσανατολισμό στο μάθημα προς την επίτευξη στόχων μάθησης μπορεί να συμβάλει στην αύξηση του αυτοκαθορισμού των μαθητών του.

Πρακτικές συνέπειες για τη διδασκαλία

Η ενίσχυση του αυτοκαθορισμού των μαθητών με τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος συνδέεται με θετικά αποτελέσματα και συμβάλλει στην επίτευξη βασικών στόχων του μαθήματος. Στη συνέχεια με βάση τις αρχές της θεωρίας του αυτοκαθορισμού και τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών προτείνονται πρακτικές που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο καθηγητής Φυσικής Αγωγής, αφού πρώτα λάβει υπόψη του τις ιδιαιτερότητες της τάξης και των μαθητών του, για να συμβάλει στην αύξηση του αυτοκαθορισμού τους.

Δημιουργία κλίματος κινήτρων προσανατολισμένου στη μάθηση. Η ύπαρξη συγκεκριμένων στόχων μάθησης που έχουν αξία για τους μαθητές σχετίζεται θετικά με τον αυτοκαθορισμό τους για συμμετοχή στο μάθημα. Η διδασκαλία πρέπει να είναι εστιασμένη στην προσωπική βελτίωση του κάθε μαθητή και στην επίτευξη προσωπικών στόχων που έχουν νόημα για τους μαθητές. Πρέπει, επίσης, να προωθείται η συνεργασία και η ένταξη όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η μείωση του ανταγωνισμού.

Υιοθέτηση εναλλακτικών στιλ διδασκαλίας. Τα στιλ αυτά της διδασκαλίας, όπως το αμοιβαίο και το στιλ του αυτοελέγχου, προσφέρουν στους μαθητές δυνατότητες επιλογών και ευκαιρίες να αναλάβουν οι ίδιοι την υπευθυνότητα της μάθησής τους, να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους και να μετατραπούν έτσι σε αυτοκαθοριζόμενους και αυτορυθμιζόμενους μαθητές.

Παροχή επιλογών στους μαθητές. Όταν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν ορισμένες παραμέτρους του μαθήματος, όπως το είδος δραστηριότητας και το επίπεδο δυσκολίας της ή να προσαρμόσουν ένα παιχνίδι ή μια δραστηριότητα για να την κάνουν πιο ενδιαφέροντα, αυξάνεται η αυτονομία τους

και κατά συνέπεια ο αυτοκαθορισμός τους. Με τον τρόπο αυτό, ο καθηγητής εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ενισχύοντας έτσι τα αισθήματα του αντιλαμβανόμενου ελέγχου και τα αισθήματα αυτονομίας τους.

Κατάλληλος σχεδιασμός δραστηριοτήτων. Οι δραστηριότητες και οι ασκήσεις πρέπει να επιλέγονται και να σχεδιάζονται με τρόπο ώστε να είναι προκλητικές αλλά εφικτές και στο κατάλληλο επίπεδο ικανότητας για κάθε μαθητή. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τον σχεδιασμό παρόμοιων δραστηριοτήτων διαφορετικής δυσκολίας, από τις οποίες ο κάθε μαθητής επιλέγει αυτή που του ταιριάζει, αυξάνοντας έτσι τις πιθανότητες επιτυχίας και επομένως απόκτησης θετικών εμπειριών. Παράλληλα, είναι απαραίτητη η ποικιλία και η συχνή εναλλαγή των δραστηριοτήτων, καθώς με τον τρόπο αυτό διατηρούνται τα επίπεδα ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα και μειώνεται η μονοτονία.

Αμοιβές και ανατροφοδότηση. Οι αμοιβές και οι έπαινοι πρέπει να δίνονται σε προσωπικό επίπεδο για την καλή απόδοση και για συγκεκριμένες συμπεριφορές (κατάλληλο παιχνίδι, μάθηση νέων δεξιοτήτων, ευ αγωνίζεσθαι, βοήθεια σε συμμαθητές). Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ο τρόπος με τον οποίο δίνονται, δηλαδή να πληροφορούν τους μαθητές για το τι έκαναν σωστά και το πώς θα βελτιωθούν συνεχίζοντας την προσπάθεια και όχι να τους ελέγχουν. Παρόμοια, η θετική ανατροφοδότηση ενισχύει την αντιλαμβανόμενη ικανότητα, παρέχοντας πληροφορίες στους μαθητές για την απόδοσή τους, όταν δίνεται ως πληροφορία στους μαθητές, ώστε να μην γίνεται αντιληπτή ως έλεγχος της συμπεριφοράς, γιατί έτσι θα έχει τα αντίθετα αποτελέσματα.

Παροχή λογικών εξηγήσεων για τη συμμετοχή σε μια δραστηριότητα. Η παροχή μιας λογικής εξήγησης για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας που δεν προκαλεί αρχικά το ενδιαφέρον των μαθητών συμβάλλει στη διαδικασία της εσωτερίκευσης, στη χρήση στρατηγικών ενίσχυσης του ενδιαφέροντος γι' αυτή και αυξάνει τις πιθανότητες αυτόβουλης εκτέλεσής της από τους μαθητές.

Διδασκαλία δεξιοτήτων. Η διδασκαλία και η χρήση από τους μαθητές δεξιοτήτων, όπως ο καθορισμός στόχων, η θετική σκέψη-αυτοομιλία και η επίλυση προβλημάτων κατευθύνει τους μαθητές προς την επίτευξη στόχων μάθησης, αυξάνει και επικεντρώνει την προσπάθειά τους, αυξάνει την υπευθυνότητα για τη μάθηση, την απόδοση και τα κίνητρά τους για συμμετοχή στο μάθημα. Οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται πώς, πότε και γιατί να τις χρησιμοποιούν, καθώς και να αποδίδουν την επιτυχία και την καλή απόδοση στη χρήση των δεξιοτήτων αυτών, οι οποίες αποτελούν δεξιότητες ζωής, δηλαδή μπορούν να χρησιμοποιηθούν και σε άλλους τομείς της ζωής με θετικά αποτελέσματα.

Επίλογος

Ο αυτοκαθορισμός των μαθητών για συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής συνδέεται με θετικά αποτελέσματα. Η υιοθέτηση και η εφαρμογή των παραπάνω στρατηγικών από τον καθηγητή Φυσικής Αγωγής έχει ως στόχο τη δημιουργία του κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, το οποίο θα αυξήσει τον αυτοκαθορισμό των μαθητών για τη συμμετοχή τους στο μάθημα και με τον τρόπο αυτό θα συντελέσει τα μέγιστα στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Παράλληλα, η μαθησιακή διαδικασία πραγματοποιείται σε ένα ευνοϊκό μαθησιακό κλίμα που προσφέρει στους μαθητές όχι μόνο γνώσεις και δεξιότητες αλλά ταυτόχρονα συμβάλλει στην προσωπική τους ανάπτυξη και ευημερία.

Βιβλιογραφία

- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., Eghrari, H., Patrick, B., & Leone, D. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
- Deci, E., Koestner, R., & Ryan, R. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and the why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2004). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. Deci, & R. Ryan (Eds), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester N.Y.: The University of Rochester Press.
- Digelidis, N., & Papaioannou, A. (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 375-380.
- Digelidis, N., Papapavlou, A., & Papaioannou, A. (2004). The practice style of teaching and the effects of music in lesson satisfaction and intrinsic-extrinsic motivation. *Proceedings of the 9th International Congress*, Lisbon, Portugal.
- Eisenberger, R., & Cameron, J. (1996). Detrimental effects of reward: Reality or myth? *American Psychologist*, 51, 1153-1166.

- Fortier, M., Vallerand, R., & Guay, F. (1995). Academic motivation on school performance: Towards a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 241-250.
- Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 453-463.
- Goudas, M., Biddle, S., Fox, K., & Underwood, M. (1995). It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons. *The Sport Psychologist*, 9, 254-264.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2000). Predictor of student's intrinsic motivation in school physical education. *European Journal of Psychology of Education*, 15, 271-280.
- Green-Demers, I., Pelletier, L., Stewart, D., & Gushue, N. (1998). Coping with the less interesting aspects of training: Toward a model of interest and motivation enhancement in individual sports. *Basic and Applied Social Psychology*, 20, 251-261.
- Grolnick, W., & Ryan, R. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hagger, M., Chatzisarantis, N., Culverhouse, T., & Biddle, S. (2003). The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: A trans-contextual model. *Journal of Educational Psychology*, 95, 784-795.
- Harackiewicz, J., Manderlink, G., & Sansone, C. (1992). Competence processes and achievement motivation: Implications for intrinsic motivation. In A. Boggiano & T. Pittman (Eds), *Achievement and motivation: A social development perspective* (pp. 115-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaakola, T. (2002). *Changes in student's exercise motivation, goal orientation, and sport competence as a result of modifications in school physical education teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation. University of Jyväskylä, Finland.
- Κολοβελώνης, Α., Γούδας, Μ., Δημητρίου, Ε., & Γεροδήμος, Β. (2006). Η επίδραση ενός προγράμματος διδασκαλίας δεξιοτήτων ζωής στον αυτοκαθορισμό των μαθητών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4, 379-389.

- Melograno, V. (1996). *Designing the physical education curriculum*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology*, 88, 203-214.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.
- Ntoumanis, N. (2002). Motivational clusters in a sample of British physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise*, 3, 177-194.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education using a self-determination theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 3, 444-453.
- Papacharisis, V., Simou, K., & Goudas, M. (2003). The relationships between motivation and intention toward exercise. *Journal of Human Movement Studies*, 45, 377-386.
- Parish, L., & Treasure, D. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: Influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-182.
- Pierce, W., Cameron, J., Banko, K., & So, S. (2003). Positive effects of rewards and performance standards on intrinsic motivation. *The Psychological Record*, 53, 561-578.
- Prusak, K., Treasure, D., Darst, P., & Pangrazi, R. (2004). The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, 19-30.
- Reeve, J., Hyungshim, J., Hardre, P., & Omura, M. (2002). Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity. *Motivation and Emotion*, 26, 183-207.
- Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L., & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 379-390.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. (1996). "I don't feel like it": The function of interest in self-regulation. In L. Martin & A. Tesser (Eds), *Striving and feeling. Interactions among goals, affect and self-regulation* (pp. 203-228). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Standage, M., & Treasure, D. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003a). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 97-110.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003b). Predicting motivational regulations in physical education: The interplay between dispositional goal orientations, motivational climate and perceived competence. *Journal of Sport Sciences*, 21, 631-647.
- Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411-433.
- Vallerand, R., Fortier, M., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vallerand, R. (2001). A hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. In G. Roberts (Ed.), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 263-320). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Van Wersch, A., Trew, K., & Turner, I. (1992). Post-primary school education: Age and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 56-72.
- Wang, S. (2004). *The effects of goal setting on female middle school student's physical activity levels and motivation toward exercise*. Unpublished doctoral dissertation. The Florida State University, Florida.
- Φ.Ε.Κ. 304, 13-3-03. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.